Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Editörler:
Tevhide KARGIN
Birkan GÜLDENOĞLU

PEGEM AKADEMİ

Editörler: Tevhide KARGIN - Birkan GÜLDENOĞLU

ÖZEL EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

ISBN 978-625-8044-22-5
DOI 10.14527/9786258044225

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2021, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevi**dir. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere **http://pegem.net** adresinden ulaşılabilmektedir.

1. Baskı: Aralık 2021, Ankara

Yayın-Proje: Nisanur Uzunlu
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

Baskı: Ay–Bay Kırtasiye İnşaat Gıda Pazarlama ve Ticaret Ltd. Şti.
Çetin Emeç Bulvarı 1314 Cadde No: 37A-B
Çankaya/ANKARA
Tel: (0312) 472 58 55

Yayıncı Sertifika No: 51818
Matbaa Sertifika No: 46661

İletişim

Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Değerlendirme, özel eğitim alanının en önemli konularından birisidir. Özel gereksinimli bir öğrencinin sahip olduğu yetenek ve beceri düzeyine uygun eğitimden yararlanması en temel hakkıdır. Bu temel haktan yararlanabilmek için amaca uygun bir değerlendirme sürecinin işletilmesi gerekmektedir. En genel haliyle birey hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlanan ***değerlendirme kavramı***, özel gereksinimli öğrencilerin ilk belirlenmesinden başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve programın etkililiğini değerlendirme basamaklarından oluşan oldukça kapsamlı ve dinamik bir süreçtir. Değerlendirme sürecinde kullanılacak olan yöntem, teknik ve araçlar değerlendirmenin amacına göre farklılık gösterir.

Özel eğitim alanının gereksinimini karşılamak üzere hazırlanmış olan ***Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kitabı*** dört bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölümde *Değerlendirmenin Temelleri*** başlığı altında değerlendirme kavramına açıklık getirilmeye çalışılmış; geçmişten günümüze değerlendirmenin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ile değerlendirme basamakları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Değerlendirme Yöntemleri başlığını taşıyan **ikinci bölümde** ise Formal ve İnformal teknikleri ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

Kitabın **üçüncü bölümü *Yeteneklerin Değerlendirilmesi*** başlığını taşımaktadır. Bu başlık altında Zekanın–Bilişsel Alanın Değerlendirilmesi, Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi, Davranışların ve Duygusal Durumun Değerlendirilmesi ve Dilin Değerlendirilmesi konuları ele alınmıştır.

Akademik Becerilerin Değerlendirilmesi başlığını taşıyan **dördüncü bölümde** ise Okuma-Yazmanın Değerlendirilmesi, Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi, ***Değerlendirmede Özel Konular*** başlıklı **beşinci bölümde** ise Erken Çocuklukta Değerlendirme, Aile Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi ve Mesleki/Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesi konuları ele alınmıştır.

Oldukça kapsamlı olarak hazırlanan ***Özel Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kitabı,*** özel eğitim alanında değerli çalışmalar yürüten ve ülkemizin farklı özel eğitim bölümlerinde geleceğin özel eğitimcilerini yetiştiren akademisyen hocalarımızın katkılarıyla hazırlanmıştır. Kitabın özel eğitim bölümlerinde lisans ve lisansüstü öğrenimlerine devam eden genç özel eğitimcilere, özel eğitim alanında çalışan uzmanlara, akademisyenlere ve araştırmacılara yararlı olması dileğiyle...

Prof. Dr. Tevhide KARGIN
ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Doç. Dr. İ. Birkan GÜLDENOĞLU
ORCID No: 0000-0002-9629-1505

Aralık, 2021

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

Editörler: Prof. Dr. Tevhide KARGIN – Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

1. Bölüm: Değerlendirme: Tarihi, Felsefi ve Yasal Temelleri

Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

2. Bölüm: Değerlendirme Süreci

Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

3. Bölüm: Formal Değerlendirme

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9629-1505
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

4. Bölüm: İnformal Değerlendirme Yöntemleri

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR, Gaziantep Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4964-087X

5. Bölüm: İnformal Değerlendirme Araçlarına İlişkin Örnekler

Prof. Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

6. Bölüm: Zekanın–Bilişsel Alanın Değerlendirilmesi

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN, Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3021-4299
Arş. Gör. Sevinç Zeynep KAVRUK, Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8611-492X

7. Bölüm: Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi

Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL, Anadolu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0099-0326

8. Bölüm: Davranışların ve Duygusal Durumun Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Şeyda DEMİR, Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7344-7853

9. Bölüm: Dilin Değerlendirilmesi
Prof. Dr. Özlem DİKEN, Anadolu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1676-7989
Arş. Gör. Merih TOKER, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2794-308X

10. Bölüm: Okuma–Yazmanın Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU, Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9629-1505
Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

11. Bölüm: Matematik Becerilerinin Değerlendirmesi
*Dr. Ufuk ÖZKUBAT***,** Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9626-5112

12. Bölüm: Erken Çocuklukta Değerlendirme
Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2975-1620
Arş. Gör. Şeyda YILDIRIM PARLAK, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1139-2447
Arş. Gör. Sevim KÜÇÜK KARAHAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7753-4105

13. Bölüm: Aile Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Nilay KAYHAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0937-8013
Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6054-0901

14. Bölüm: Mesleki/Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesi
Doç. Dr. Nilay KAYHAN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0937-8013

İÇİNDEKİLER

Ön Söz iii
Bölümler ve Yazarları v

BÖLÜM I: DEĞERLENDİRMENİN TEMELLERİ

1. BÖLÜM
DEĞERLENDİRME: TARİHİ, FELSEFİ VE YASAL TEMELLERİ

Giriş 2
Eğitsel Değerlendirme Nedir? 2
Eğitsel Değerlendirmeye Tarihsel, Felsefi ve Yasal Bakış 6
19. Yüzyılda Değerlendirme 7
1900-1950 Yılları Arasında Değerlendirme 8
1960'lı Yıllarda Değerlendirme 13
1970-1990 Yılları Arasında Değerlendirme 15
1990'lı Yıllardan Günümüze Değerlendirme 17
Uluslararası Alandaki Yasal Gelişmeler 19
Ulusal Alandaki Yasal Gelişmeler 26
Özet 33
Yararlanılan Kaynaklar 35

2. BÖLÜM
DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Giriş 40
Değerlendirme Sürecinin Basamakları 40
Basamak 1. İlk Belirleme 42
Basamak 2. Gönderme Öncesi Süreç 45
Basamak 3. Gönderme 49
Basamak 4. Ayrıntılı Değerlendirme 59
Basamak 5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna Karar Verme 63
Basamak 6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama 64
Basamak 7. İzleme ve Değerlendirme 69
Özet 71
Yararlanılan Kaynaklar 72

BÖLÜM II: DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

3. BÖLÜM
FORMAL DEĞERLENDİRME

Giriş....76
Formal Değerlendirme....76
Standart Testler....80
Zekâ Testleri....81
Standart Başarı Testleri....86
Standart Testlerde Bulunması Gereken Özellikler....93
Geçerlik....93
Kapsam Geçerliği....93
Yapı Geçerliği....97
Ölçüt Geçerliği....98
Güvenirlik....99
Tek Uygulamaya Dayalı Yöntemler....100
İki Yarı Güvenirliği....100
Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı....100
Cronbach Alfa Katsayısı....100
İki Uygulamaya Dayalı Yöntemler....101
Test Tekrar Test Yöntemi....101
Eşdeğer Formlar Yöntemi....101
Norm Çalışmaları....102
Eğitimler....104
El Kitapçıkları....105
Formal Değerlendirmenin Avantajları ve Sınırlılıkları....105
Özet....106
Yararlanılan Kaynaklar....107

4. BÖLÜM
İNFORMAL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

İnformal Değerlendirmeye Giriş....112
İnformal Değerlendirme Süreçlerinin Avantajları ve Dezavantajları....113
İnformal Değerlendirme Yöntemleri....116
Gözlem....116
Gözlem Tekniğinin Tür ve Amaçları....117
Normatif Değerlendirme....117

Formatif Değerlendirme 117
Kazanım Temelli Değerlendirme 118
Gözlem Türleri 118
Görüşme 120
Görüşme Türleri 120
Bağlamına Göre Görüşme Türleri 121
Biçimsel Özelliklerine Göre Görüşme Türleri 121
Görüşmenin Kullanılma Amaçları 122
Kontrol Listeleri 122
Beceri Analizi 123
Hata Analizi 125
Özet 127
Yararlanılan Kaynaklar 128

5. BÖLÜM
İNFORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN ÖRNEKLER

Giriş 132
İnformal Değerlendirme Araçları 132
Kontrol Listeleri 133
Beceri Analizi 136
Ölçüt Bağımlı Testler (ÖBT) 141
Çalışma Örneği Analizi 145
Tepki Analizi 145
Hata Analizi 147
Özet 151
Yararlanılan Kaynaklar 151

BÖLÜM III: YETENEKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

6. BÖLÜM
ZEKANIN – BİLİŞSEL ALANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 154
Zeka Nedir? 154
Zekanın Değerlendirilmesi 158
Dünya'da Yaygın Olarak Kullanılan Güncel Zekâ Testleri 159

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Dördüncü Baskı (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition-WISC-IV) ... 159
Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Beşinci Baskı (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition-WISC-V) ... 160
Stanford-Binet Zeka Ölçeği, Dördüncü Baskı (The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fourth Edition-SB-IV) ... 164
Stanford-Binet Zeka Testi V (The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth Edition) ... 164
Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT) ... 166
Test of Nonverbal Intelligence, Fourth Edition (TONI-4) ... 167
Ülkemiz'de Yaygın Olarak Kullanılan Güncel Zekâ Testleri ... 168
ASIS (Anadolu Sak Zeka Ölçeği) ... 168
Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - Revize (WISC-R) ... 168
Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - IV (WISC-IV) ... 170
Raven Standard Progressive Matrices (RSPM) Test ... 172
Renkli Progresif Matristler Testi (RPM)/Raven Colored Progressive Matrices (CPM) ... 173
TONI-3 (Test of Nonverbal Intelligence-3) ... 173
Bildiren Sözel Olmayan Yetenek Testi/Bildiren Nonverbal Ability Test (BNV) ... 174
Zeka Testi Uygulanırken Dikkat Edilecek Hususlar ... 175
Özet ... 176
Yararlanılan Kaynaklar ... 176

7. BÖLÜM
UYUMSAL DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş ... 180
Uyumsal Davranışlar ve Önemi ... 180
Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi ... 188
Standartlaştırılmış Uyumsal Davranış Ölçekleri ... 190
Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi (Adaptive Behaviour Assesment System III) ... 191
Uyumsal Davranış Ölçekleri/Adaptive Behaviour System ... 193
Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği/Vineland Adaptive Behavior Scales ... 194
Bağımsız Davranış Ölçekleri ... 195
Uyumsal Davranış Teşhis Ölçeği ... 196
Battelle Gelişim Envanteri (Batelle Developmental Inventory) ... 197

Tanısal Uyumsal Davranış Ölçeği (DABS) The Diagnostic Adaptive Behavior Scale) 197
Diğer Ölçekler 198
Özet 201
Yararlanılan Kaynaklar 202

8. BÖLÜM
DAVRANIŞLARIN VE DUYGUSAL DURUMUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 206
Doğrudan Davranış Gözlemleri 206
Doğal Gözlem 207
Analog Gözlem 207
Kendini İzleme/Gözlem 208
Davranış Kayıt Teknikleri 208
Davranış Dereceleme Ölçekleri 218
Davranışlara İlişkin Görüşme Yapma 221
Özet 223
Yararlanılan Kaynaklar 224

9. BÖLÜM
DİLİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 228
Dil Becerilerinin Değerlendirilmesinin Önemi ve Amaçları 228
a. Dil Becerilerini Tarama/Tanılama Amaçlı Değerlendirme 229
b. Dil Performans Düzeyinin Belirlenmesi/Müdahaleyi Programlama Amaçlı Değerlendirme 230
c. İlerlemenin Ölçülmesi/İzlenmesi Amaçlı Değerlendirme 231
Dil Becerilerini Değerlendirme Süreci 232
a. Hikaye Alma 232
b. Klinik Gözlem 233
c. Standart Testler 235
Standart Testlerin Sınırlılıkları 235
d. Ölçüt Bağımlı İşlemler 239
Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirmenin (İnformal Değerlendirme) Sınırlılıkları 239

Alıcı Dil ve İfade Edici Dil Becerilerinin Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirilmesi ... 240
Alıcı Dil Becerilerinin Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirilmesi ... 240
a. Tanıma İşlemi ... 240
b. Nesneyi Yönergeye Uygun Hareket Ettirme İşlemi ... 240
Alıcı Dil Becerileri Değerlendirilirken Dikkat Edilmesi Gereken Noktalar ... 241
Sözel Olmayan İpuçlarından Yararlanma ... 241
Tahmin Etme ... 242
Nesne ile En Alışılmış/İlişkili Olanı Yapma ... 242
İfade Edici Dil Becerilerinin Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirilmesi ... 243
a. Dil Örneği Alma ... 243
b. Hedeflenen Dil Yapılarının Kullanımını Sağlamak Amacıyla Düzenlenmiş İşlemler ... 246
c. Taklit İçeren İşlemler ... 249
Dilin Bileşenlerinin Değerlendirilmesi ... 250
a. Biçim (Fonoloji, Morfoloji, Sentaks) ... 250
b. İçerik (Semantik/Anlambilim) ... 251
c. Kullanım (Pragmatik/Edimbilim) ... 253
Özet ... 253
Yararlanılan Kaynaklar ... 253

BÖLÜM IV: AKADEMİK BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

10. BÖLÜM
OKUMA – YAZMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş ... 262
Okuma Nedir? ... 263
Çözümleme ... 264
Akıcılık ... 265
Okuduğunu Anlama ... 267
Okuma Becerisinin Değerlendirilmesi ... 269
Formal Değerlendirme ... 270
Standart Başarı Testleri ... 270
İnformal Değerlendirme ... 275
Çözümlemenin Değerlendirilmesi ... 276
Akıcılığın Değerlendirilmesi ... 279
Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi ... 281
Yazma Nedir? ... 284

Yazma Becerisinin Değerlendirilmesi 285
Formal Değerlendirme 285
İnformal Değerlendirme 288
Özet 290
Yararlanılan Kaynaklar 292

11. BÖLÜM
MATEMATİK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 302
Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi 302
Matematik Becerilerinin Değerlendirmesinin Amaçları ve Önemi 303
Matematik Becerileri 306
Erken Matematik Becerileri 308
Matematik Becerilerinin Değerlendirmesinde Kullanılan Yaklaşım ve Araçlar 312
Formal Değerlendirme Yaklaşımı 313
Zekâ Testleri 313
Standart Başarı Testleri 315
İnformal Değerlendirme Yaklaşımı 322
Programa Dayalı Değerlendirme 322
Kontrol Listeleri 323
Hata Analizi 325
Beceri Analizi 327
Ölçüt Bağımlı Testler 329
Özet 332
Yararlanılan Kaynaklar 333

BÖLÜM V: DEĞERLENDİRMEDE ÖZEL KONULAR

12. BÖLÜM
ERKEN ÇOCUKLUKTA DEĞERLENDİRME

Giriş 338
Erken Çocukluk Dönemi 338
Erken Çocukluk Döneminde Riskler ve Koruyucu Faktörler 339
Gelişimsel Yaklaşım ve Gelişime Dayalı Değerlendirme 341
A Tipik Gelişim 342
Yetersizliği Olan Çocuklar 342

Gelişim Geriliği Olan Çocuklar 342
Risk Altındaki Çocuklar 342
Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Süreci 343
Vaka Bulma 344
Tarama 344
Tanılama 345
Programa Dayalı Değerlendirmeler 345
Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Değerlendirme Araçları 346
Türkiye'de Geliştirilen ve Kullanılan Araçlar 346
Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) 346
Marmara Gelişim Ölçeği 346
Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA) 346
Gelişim İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR) 347
Dünya'da Kullanılan ve Türkçe'ye Uyarlanan Araçlar 347
Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE[ASQ]) 347
Denver II 347
Portage Erken Eğitim Programı Gelişim Ölçeği 348
LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği 348
Bayley III Gelişimsel Tarama Testi 348
Alternatif Değerlendirme 348
Portfolyo 349
Oyun Temelli Değerlendirme 349
Program Temelli Değerlendirme 349
Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Sürecine Yeni Yaklaşımlar 350
Rutinlere Dayalı Değerlendirme 350
Gereksinimlerin Belirlenmesi ve Müdahale Planı İçin Rutinlere Dayalı Görüşme 351
Özet 351
Yararlanılan Kaynaklar 352

13. BÖLÜM
AİLE GEREKSİNİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 356
Aile Gereksinimlerinin ve Eğitsel Performanslarının Değerlendirilmesi 358
1. Bilgi ve Eğitim Gereksinimi 359
2. Duygusal Destek Gereksinimi 361
3. Bakım Gereksinimleri 363
4. Maddi Gereksinimler 365

5. Aile İşlevlerine İlişkin Gereksinimler 367
6. Toplumsallaşma Gereksinimi 368
Aile Gereksinimi Tanımı, Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesinin Önemi 370
Aile Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi: Dünyada ve Türkiye'de Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri 373
1. Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (Family Need Survey): "AGBA" 373
2. Aile Destek Ölçeği (Family Support Scale): "ADÖ" 374
3. Aile Gereksinimleri Anketi (Family Needs Questionnaire); "AGA" 375
4. Çocuk Yoğun Bakım Aile Gereksinim Ölçeği (Aile Formu) (Child Intensive Care Family Needs Scale (Family Form)): "ÇYBAGÖ" 375
5. Yenidoğan Yoğun Bakım Birimi Aile Gereksinimleri Envanteri (Neonatal Intensive Care Unit Family Needs Inventory) 376
6. Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı 376
7. Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği 377
8. Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği 377
Özet 378
Yararlanılan Kaynaklar 379

14. BÖLÜM
MESLEKİ/GEÇİŞ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Giriş 386
Mesleki Beceriler 391
Geçiş Becerileri 397
Mesleki Becerilerin ve Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesi 401
Dünyada ve Türkiye'de Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri 403
a) Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri 404
Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı 413
Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ) 413
Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı 413
b) Mesleki Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri 414
Özet 419
Yararlanılan Kaynaklar 420

Yazarlar Hakkında 427

BÖLÜM I: DEĞERLENDİRMENİN TEMELLERİ

1. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME: TARİHİ, FELSEFİ VE YASAL TEMELLERİ

Prof. Dr. Tevhide KARGIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

ANAHTAR KAVRAMLAR

Değerlendirme, eğitsel değerlendirme, değerlendirmenin ilkeleri, değerlendirmenin felsefesi, yasalar

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Eğitsel değerlendirmeyi tanımlayabilecek,
- Eğitsel değerlendirmenin ilkelerini sıralayabilecek,
- Eğitsel değerlendirmenin tarihsel süreç içindeki gelişimini açıklayabilecek,
- Eğitsel değerlendirme ile ilgili uluslararası alandaki yasal gelişmeleri açıklayabilecek,
- Eğitsel değerlendirme ile ilgili ulusal alandaki yasal gelişmeleri açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

Bir toplumu oluşturan tüm bireylerin yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda eşit eğitim fırsatlarına ulaşma ve eğitim alma hakkı vardır. Özel gereksinimli bireyler grubu içerisinde yer alan çocukların da eğitim öğretim çalışmalarından en üst düzeyde yararlanma ve kendi yetenek ve yeterlikleri doğrultusunda uygun eğitim fırsatlarına ulaşma hakkı vardır. Çocukların bu haktan yararlanabilmesinde ise değerlendirme önemli bir yere sahiptir. En genel haliyle özel gereksinimli birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama süreci olarak tanımlanan değerlendirme kavramı (Kargın, 2007; Taylor, 2003), özel gereksinimli bireylerin eğitim öğretim yaşantılarının planlanmasında, izlenmesinde, gerekli uyarlamaların yapılmasında son derece önemli bir güce sahiptir. Değerlendirme kavramına tarihsel süreç içerisinde bakıldığında ise geçmişten günümüze kadar geçen sürede bu kavrama yüklenen anlamların ve kavram çerçevesinde yapılması beklenen görevlerin oldukça farklılaştığını ve kapsamının giderek genişlediğini söylemek mümkündür. Eğitsel değerlendirme kavramının tarihsel süreç içindeki bu değişimini anlayabilmek için öncelikle bu kavramın tanımını, amacını ve ilkelerini açıklamak gerekmektedir. Bu nedenle izleyen bölümde öncelikle eğitsel değerlendirmenin tanımı, amacı ve ilkeleri ardından eğitsel değerlendirme kavramının tarihsel süreç içindeki değişimi açıklanacaktır.

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME NEDİR?

Eğitsel değerlendirme genel olarak, birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2007; Taylor, 2003). Bu süreçte bireyin farklı alanlarındaki gelişim özellikleri ile ilgili bilginin yanı sıra akademik becerilerdeki yetkinlikleri ve ihtiyaçları hakkında da bilgi elde edilmektedir (Kargın ve Gengeç, 2021). Eğitsel değerlendirme süreci, öğrencinin eğitsel geleceği ile ilgili son derece önemli kararların alındığı ve hatta öğrencinin sınıflanması ve yerleştirilmesi ile sonuçlanan bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci hakkında gerçekçi ve daha doğru kararlar verebilmek için eğitsel değerlendirme sürecinin bazı temel ilkeler ışığında gerçekleştirmek son derece önemlidir (Kargın, 2007). Bu ilkeler alanyazında şu şekilde sıralanmıştır;

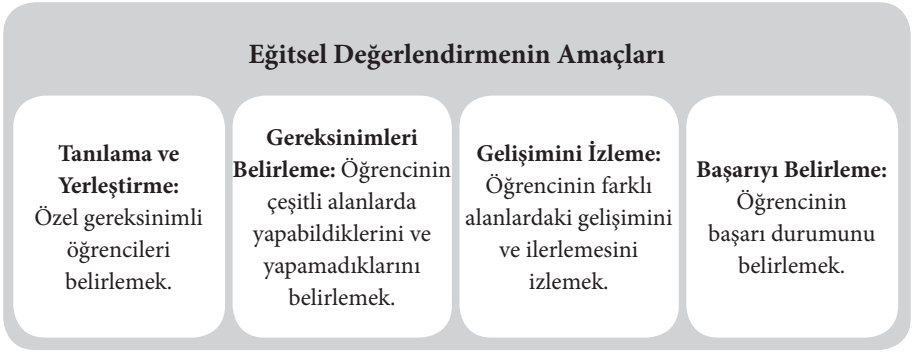
1. Eğitsel değerlendirme sürecinin ilkelerinden ilki ***değerlendirmede farklılık*** ilkesidir. Bu ilkeye göre eğitsel değerlendirme, farklı zamanlarda, farklı kişiler tarafından, farklı ortamlarda, farklı değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanılarak gerçekleştirilmelidir (Heward, 2006). Eğitsel değerlendirme sürecinin tek bir kişi tarafından, tek bir ortamda, tek bir değerlendirme yöntemi ve aracıyla yapılması elde edilen sonucun gü-

venilirliğini tehlikeye düşürmektedir. Bu nedenle eğitsel değerlendirme sürecinin, ev, okul gibi çocuğun içinde bulunduğu tüm ortamlarda hem formal hem de informal değerlendirme araçlarıyla, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, aile gibi öğrencinin eğitim programına dahil olan tüm bireyler tarafından yapılması önemli bir gerekliliktir (Kargın, 2007).

2. Eğitsel değerlendirme sürecinin bir diğer ilkesi ***aktif*** ve ***devam eden bir süreç*** olmasıdır. Bu ilke, değerlendirmenin bir oturumda başlayan ve biten bir süreç olmasını önüne geçmekte ve bu sayede çocuk hakkında yanlış kararlar alınmasını önlemektedir (Taylor, 2003). Eğitsel değerlendirme sürecini, tek oturumda başlayan ve biten bir süreç olarak görmek tek bir değerlendirme ile birey hakkında doğru karar alınabileceği ve bireyin performansının her koşulda aynı olacağı gibi iki yanlış varsayımıyla hareket etmek demektir.
3. Eğitsel değerlendirme sürecinin üçüncü ilkesini bu sürecin ***bireyselleştirilmiş bir süreç*** olmasıdır (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Eğitsel değerlendirme sürecinin bireyselleştirilmesi değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının olabildiğince bireyselleştirilmesi ile mümkündür. Bunun için çocukların bireysel özellikleri, yetersizlikleri ve yetersizlikten etkilenme dereceleri göz önünde bulundurularak en uygun değerlendirme yöntemi ve aracı seçilmelidir (Kargın, 2007). Örneğin; işitme engelli bir çocuğu değerlendirmek için dile dayalı bir değerlendirme aracının seçilmesi ya da Serebral Palsi'si olan bir çocuk için performans testlerinin seçilmesi eğitsel değerlendirme sürecinin bir ilkesi ve gereği olan bireyselleştirilmiş süreç yaklaşıma uygun değildir (Kargın, 2007).
4. Eğitsel değerlendirmenin ***test uygulamaktan, sonuçlarını puanlamaktan*** ve ***kayıt etmekten*** çok daha fazlasını içeren bir süreç olması bir diğer ilkedir. Eğitsel değerlendirme süreci, testlerde dahil olmak üzere birçok farklı değerlendirme yönteminden, tekniğinden ve aracından elde edilen bilgilerin analiz edilmesini ve analizden elde edilen sonuçların çocuk hakkında uygun ve işlevsel kararlar vermek için kullanılmasını içermektedir (Taylor, 2003).

DİKKAT: *Testler özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi toplamak için kullanılan birçok stratejiden yalnızca biridir ve eğitsel değerlendirme, test verme sürecini de içeren kapsamlı bir süreçtir (Kargın, 2007).*

Hangi değerlendirme yöntemini ve aracını kullanmanın daha uygun olduğuna karar vermek ise değerlendirmenin amaçlarına göre farklılık göstermektedir (Salvia ve Ysseldyke, 2001; Taylor, 2003; Turnbull ve diğ., 2007). Eğitsel değerlendirme sürecinin gerçekleştirilme amaçları ise; bireyi tanılama ve yerleştirme, bireyin eğitsel gereksinimlerini belirleme, bireydeki gelişimi izleme ve bireyin başarısını belirlemedir (Taylor, 1997; 2003). Eğitsel değerlendirme sürecinin amaçları genel hatlarıyla Şekil 1'de sunulmuştur;



Şekil 1. Eğitsel değerlendirmenin amaçları

- ***Tanılama ve Yerleştirme:*** Eğitsel değerlendirme öncelikli olarak yetersizliği olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek amacıyla yapılır (Salvia, Ysselydke ve Bolt, 2013). Bu amaca yönelik değerlendirme Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu' tarafından, standart testler kullanılarak yapılır (MEB, 2000). Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler değerlendirilen çocuk ile benzer özelliklere sahip çocukların cevaplarıyla (norm grubu) karşılaştırılarak çocuğun norm grubu içindeki yeri belirlenir (Mastropieri ve Scrugss, 2004). Bu tür değerlendirme öğrencinin bir alandaki yeterliğini ortaya koymakla birlikte, öğrencinin eğitsel gereksinimleri belirlemede yeterli değildir.
- ***Gereksinimleri Belirlemek:*** Öğrencinin bir alanda öğrenmeye gereksinim duyduğu becerileri belirlemek ve bu alandaki öncelikli becerileri seçmek amacıyla da eğitsel değerlendirme yapılır (Salvia ve diğ., 2013). Gereksinim belirlemeye yönelik yapılan eğitsel değerlendirme iki açıdan önemlidir. İlki öğrencinin Bireysel Eğitim Programını (BEP) oluşturmak için ihtiyaç duyulan bilgiyi sağlamasıdır. BEP oluşturulurken önce öğrencinin performans düzeyi belirlenir. Performans düzeyi öğrencinin neleri yapıp neleri yapamadığının yazılı ifadesi olup; uzun ve kısa

dönemli hedefler için temel oluşturmaktadır (Kargın, 2007). Diğeri ise öğrenci gereksinimleri en iyi karşılayacak eğitim ortamına karar vermek için gerekli bilgiyi sunmasıdır. Öğrenci için en uygun eğitim ortamı, performansını en üst düzeyde sergileyeceği ortamdır (Gurganus, 2017; MEB, 2006).

➢ ***Gelişimi İzleme:*** Öğrencinin eğitsel gereksinimlerine göre oluşturulmuş eğitim programındaki gelişimini izlemek yani öğrenci ilerlemesini takip etmek amacıyla yapılan değerlendirmedir (Salvia ve diğ., 2013). Bu amaca yönelik eğitsel değerlendirme üç farklı zamanda gerçekleştirilebilir. Bunlar;

- Öğretimden önce: Öğretilmesi planlanan beceriyle ilgili öğrencinin başlama düzeyini belirlemek için yapılan değerlendirme,
- Öğretim sırasında: Öğretimi yapılan beceride, öğrencinin gösterdiği ilerlemeyi belirlemek, ilerleme yoksa öğretim programında değişikliğe gitme kararı almak için yapılan değerlendirme,
- Öğretim sonunda, öğretimi yapılan beceri ile ilgili öğrenci performansını belirlemek için yapılan değerlendirme olarak sıralanabilir.

Öğretim programının etkili olup olmadığı, öğrencinin BEP'inde yer alan amaçlara ulaşılıp ulaşılamadığı belirlenir. Bir sonraki amaç için öğretime geçilip geçilmeyeceği kararı alınır (Hudson ve Miller, 2006).

➢ ***Başarıyı Belirlemek:*** Eğitsel değerlendirme son olarak öğrencinin bir üst sınıfa geçip geçmeme kararını vermek, takip edilen programın güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek amacıyla yapılır (Salvia ve diğ. 2013). Bu sayede öğrenci ve program başarısı hakkında kanıta dayalı karar verilebilir, gerekliyse programda iyileşme ve gelişme sağlanabilir (Van de Walle ve diğ., 2019).

5. Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılacak formal değerlendirme araçlarının çocuğun içinde yaşadığı ***sosyal*** ve ***kültürel çevreye uygun araçlar*** olması gerekliliği bir diğer ilkedir. Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan formal değerlendirme araçları genellikle zekâ testleri olup, bu testlerin, çocuğun içinde yaşadığı kültüre, kullandığı dile göre geliştirilmiş normları olmalıdır. Ayrıca çocuk içinde yaşadığı kültürün özelliklerinden dolayı bu testlerden başarısız olmamalıdır. Değerlendirmenin bu ilkesi ***ayrımcılığa yol açmayan değerlendirme*** olarak ifade edilmektedir (Turnbull ve diğ., 2007).

6. Eğitsel değerlendirme sürecinde formal değerlendirme araçlarının ***geçerlik*** ve ***güvenirlik özelliklerinin*** olması ve bu araçların uygulama ve puanlama konusunda ***eğitim almış bireyler*** tarafından uygulanması bir diğer ilkedir (Turnbull ve diğ., 2007).
7. Eğitsel değerlendirme, öğrencinin öğrenme problemini anlamak için yapılan disiplinlerarası bir değerlendirmedir. Bu durum eğitsel değerlendirme sürecine, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve rehber öğretmen gibi özel eğitim hizmeti sunan uzmanların yanı sıra fizyoterapist, doktor, ergoterapist, dil-konuşma terapisti, psikolog gibi diğer uzmanlık alanlarından uzmanların da dahil edilmesini gerekli kılmaktadır. Eğitsel değerlendirme sürecinin ***ilgili hizmetleri sunan uzmanları da içermesi*** eğitsel değerlendirmenin bir diğer ilkesidir (Kargın, 2007).
8. Eğitsel değerlendirmenin bir diğer ilkesi, çocuğun, akademik becerilerinin yanı sıra okul başarısı üzerinde etkili olan dil ve sosyal beceriler gibi ***bütün alanlarda*** değerlendirilmesidir (Tindal ve Marston, 1990).
9. Eğitsel değerlendirmenin son ilkesi ise değerlendirmenin ***her yaşta*** ve ***her dönemde*** mümkün olmasıdır. Başka bir ifadeyle eğitsel değerlendirme, erken çocukluktan yetişkinliğe kadar geçen süre içinde yapılır (Kargın, 2007). Örneğin, erken çocukluk döneminde, dil, motor, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlardaki beceriler ve bu becerilerin birbiri üzerindeki ortak etkileri birlikte incelenir. Yetişkinliğe geçişte ise okul yaşamından iş yaşamına geçiş, yüksek öğrenim ve diğer yetişkinlik konuları da eğitsel değerlendirme süreci içinde incelenir (Kargın, 2007).

Eğitsel değerlendirme sürecini nitelikli bir şekilde gerçekleştirebilmek, çocuk hakkında en doğru kararı verebilmek ve çocuk ile ilgili gerçekçi beklentiler oluşturabilmek için değerlendirme sürecinde yukarda sunulan ilkeleri göz önünde bulundurmak son derece önemlidir.

EĞİTSEL DEĞERLENDİRMEYE TARİHSEL, FELSEFİ VE YASAL BAKIŞ

Günümüzde okullarda ve RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme süreci ve bu süreç üzerinde etkili olan politikaları anlamak için eğitsel değerlendirme ile ilgili tarihsel, felsefi ve yasal gelişmeleri de ele almak gerekmektedir. Bu bağlamda bu bölümde geçmişten günümüze kadar geçen sürede eğitsel değerlendirme sürecini ve uygulamalarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiş olan tarihsel ve felsefi olaylar ve bu olayların sonucu olarak ortaya çıkan yasalar kronolojik olarak açıklanmıştır.

19. Yüzyılda Değerlendirme

19. yüzyılda özel eğitim ayrı bir alan haline gelmeden önce tıp ve psikoloji ile ilişkili bir alan olarak kabul ediliyordu. Bu durumun bir yansıması olarak da değerlendirmenin, yalnızca zekâ alanında yapılan ölçümlerden ibaret görülüyordu (Taylor, 2003). Bu nedenle 19 yüzyılda zekayı ölçmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan ilki Francis Galton tarafından gerçekleştirilmiştir. Galton, zekânın kalıtımsal olduğunu, bireyin zihinsel yeteneğinin duyusal ayrım yapabilme, motor koordinasyon becerileri ve fiziksel özellikleri ile yordanabileceğini savunmuştur. Bu amaçla duyu, motor, tepki süresini ölçen ve güvenilir sonuçlar veren birçok ölçek, dereceleme ölçeği ve envanter geliştirmiştir (Cohen ve Swerdik, 2009; Sattler, 2001). Galton' un ileri sürdüğü yetilerin zekâyı ölçme konusundaki geçerliliği kanıtlanamasa da bireysel farklılıklara odaklanan ve bu farklılıkları zekâ ile ilişkilendirerek açıklayan ilk bilimsel çalışmaları gerçekleştirmesi açısından önemli bir yere sahiptir (Sattler, 2001).

Bu gelişmelerin ardından Wilhelm Wundt, 1879 yılında Leipzig Üniversitesi'nde dünyadaki ilk deneysel psikoloji laboratuvarı olarak bilinen 'Leipzig Laboratuvarı'nı kurmuştur. Wundt, öğrencileri ile birlikte algı, dikkat, tepki zamanı gibi değişkenleri kullanarak insanlara özgü yetenekleri tanımlamak amacıyla çalışmalar gerçekleştirmiştir. Galton' dan farklı olarak Wundt bireyler arasındaki farklılıklara değil benzerliklere odaklanmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2010; Jones ve Thissen, 2007). Leipzig Üniversitesi'nde doktora yapan James McKeen Cattell, 1888 yılında yayınlanan çalışmalardan birinde ilk defa 'zekâ testi' kavramını kullanmıştır (Cohen ve Swerdlik, 2010; Özgüven, 2014). Galton' un çalışmalarından etkilenen Cattell' de bireysel farklılıklar üzerine odaklanmış ve bireyin zihinsel yeteneklerini acı eşiği, tepki verme süresi gibi duyusal tepkiler ve motor yetenekler ile ölçmeye çalışmıştır (Jones ve Thissen, 2007).

Zekayı ölçme konusunda yaşananlara paralel olarak bu dönemde özel gereksinimli özellikle zihin yetersizliğine sahip çocukların eğitimlerine yönelik ilk sistematik faaliyetler gerçekleştirilmiştir (Çitil, 2020). Jean Marc Gaspard Itard'ın 12 yaşında iken bulduğu vahşi çocuk Victor ile yaptığı çalışmalar, Itard'ın çalışmalarından etkilenen Edward Sequin'in 1840'larda Paris'te zihin engellilerle yönelik açtığı okul, 1864 yılında açılan işitme engellilere yönelik açılan Gallaudet Üniversitesi, 1871 yılında Ovide Decroly tarafından zihinsel engelli öğrencilere yönelik bir eğitim programı geliştirmesi, 1876 yılında Edward Sequin tarafından Amerika Birleşik Devletleri (ABD)' nde kurulan Amerikan Zihinsel Yetersizlik Birliği bu faaliyetlere örnektir (Çitil, 2020). Türkiye'deki faaliyetlere örnek olarak ise 1889 yılında Avusturalyalı Ferdinand Grati tarafından açılan işitme ve görme engellilere

yönelik sınıflar verilebilir. Bu sınıflar daha sonra birleştirilerek 'Dilsizler Mektebi' isimli okula dönüştürülmüştür (Çitil, 2020; Sucuoğlu ve Kargın, 2010).

1900-1950 Yılları Arasında Değerlendirme

1900'lü yılların ilk yarısında değerlendirmede zekayı ölçmenin yanı sıra bireylerin kişilik özelliklerini ve başarılarını ölçmek de popüler hale gelmiştir ve bireyleri farklı araçlar kullanarak değerlendirmek psikolojinin temel hedefi olmuştur (Taylor, 2003). Bu dönemde hem zekâ hem de kişilik testi geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır ve günümüzde eğitsel ve klinik değerlendirme süreçlerinde hala yaygın olarak kullanılan birçok test bu dönemde geliştirilmiştir.

Bu dönemde geliştirilen zekâ testlerinden ilki 1905 yılında okul çağındaki gelişimsel olarak geri ve yavaş öğrenen çocukları tespit edebilmek amacıyla Fransa Milli Eğitim Bakanlığı'nın isteği ile Alfred Binet ve Theodore Simon tarafından geliştirilen 'Binet- Simon Zekâ Ölçeği'dir. Test dil, akıl yürütme, bellek, sayı uzamı ve psikofiziksel becerileri kolaydan zora doğru giden 30 madde ile ölçmektedir. 1908 yılında testin 3- 11 yaş arasındaki çocuklar için normları, 1911 yılında ise 18 yaşa kadar olan bireyler için normları Binet ve Simon tarafından oluşturulmuştur (Becker, 2003; Cohen ve Swerdlik, 2010; Peterson, 1925). Test, yetersizliği olan bireyleri değerlendirmek amacıyla geliştirilen ve kullanılan ilk değerlendirme aracı olması açısından önemlidir (Taylor, 2003).

'Binet- Simon Zekâ Ölçeği' 1916 yılında, Amerikalı psikolog Lewis Terman tarafından İngilizce'ye uyarlanmıştır. Terman, 'Binet- Simon Zekâ Ölçeği'nden bazı maddeleri çıkarmış, ölçeğe 40 yeni madde eklemiştir. Bu şekliyle yeni bir zekâ testi niteliği kazanan ölçek, 'Stanford- Binet Zekâ Testi (SB)' olarak adlandırılmıştır (Becker, 2003; Kaplan ve Saccuzzo, 2012; Öner, 2008). SB' de çocuğun zekâ yaşı ile kronolojik yaşı arasındaki oran ilk defa kullanmış ve bu sayede zihinsel yetersizliği olan çocukların yanı sıra normal ve üstün zekâlı çocuklar da belirlenebilmiştir. Test uyarlama çalışmalarının da ilk örneklerinden biri olarak kabul edilen SB (Reckase, 1989), 1937, 1973, 1986 ve 2003 yıllarında farklı araştırmacılar tarafından revize edilmiştir. Son olarak 2003 yılında Gale Roid tarafından revize edilen test ise SB-5 adıyla günümüzde hala kullanılmaktadır (Kaufman ve Harrison, 2008).

1917 yılında ABD'nin I. Dünya Savaşı'na girmesi ile birlikte ordudaki görev alan askerlerin zekâ düzeylerini belirlemek ve yeteneklerine en uygun görevlerde çalışmalarını sağlamak konusu gündeme gelmiştir. Orduda görev alan binlerce askere bireysel zekâ testi uygulayabilmek için yeterli zamanın bulunmamasından dolayı, Amerikan Psikologlar Derneği, Terman'ın öğrencisi olan Artur Otis'ten

grup şeklinde uygulanacak bir zekâ testi geliştirmesini istemiştir. Otis, Ordu Alfa ve Ordu Beta olarak isimlendirdiği iki zekâ testi geliştirmiştir. Otis, Ordu Alfa'yı çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorularından oluşan bir test olup okuma- yazma bilen ve anadili İngilizce olan askerlere, Ordu Beta'yı ise okuma-yazma bilmeyen ve anadili İngilizce olmayan askerlere uygulanmak amacıyla geliştirmiştir (Şemin, 1972).

1930' lu yıllarda ABD' de 'Stanfort Binet Zekâ Testi' ve 1937 yılındaki revizesi hem okullarda hem de endüstri alanında çalışacak nitelikteki bireyleri seçme amacıyla yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır. Fakat New York Bellevue Hastanesinde psikolog olarak çalışan David Wechsler bu testleri;

- Genel zekâ puanına katkıda bulunan özgüven, tutum, başarısızlık korkusu gibi unsurları göz önünde bulundurma konusunda yetersiz olduğu,
- Çocuklara yönelik hazırlanmış maddeler içermesi nedeniyle yetişkinler için geçerli ölçümler sağlamadığı,
- Testten elde edilen tek bir puanın zekâyı açıklamada yetersiz kaldığı ve
- Bu testlerdeki bazı görevlerde yer alan hız vurgusunun yetişkinler için engelleyici bir unsur oluşturduğu düşünceleriyle eleştirmiştir (Kaplan ve Saccuzo, 2012).

Bu düşüncelerden yola çıkan Wechsler, yetişkinleri de kapsayan yeni bir zekâ testi geliştirmek amacıyla 1932 yılında çalışmalarına başlamış ve 7 yıl süren bir çalışma sürecinin ardından 1939 yılında 7 ile 69 yaş aralığında bulunan bireylere yönelik geliştirdiği ilk zekâ testini 'Wechsler-Bellevue Zekâ Ölçeği (Wechsler-Bellevue Intelligence Scale)' adıyla yayınlamıştır (Özgüven, 2014).

'Wechsler-Bellevue Zekâ Ölçeği'nin norm grubunun sadece Doğu Amerika'da yaşayan 1081 beyaz Amerikalı' dan oluşması ölçeğin temsil gücü için sınırlılık oluşturduğunu düşünen Wechsler, norm grubuna siyahi ve kırsal alanda yaşayan çeşitli yaşlardaki bireyleri de dahil ederek yeni bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışma sonucunda 1955 yılında 'Wechsler Yetişkinler Zekâ Ölçeği (Wechsler Adults Intellıgence Scale- WAIS)'ni geliştirmiştir. WAIS, sözel ve performans olmak üzere iki alana yönelik ölçümler sunmaktadır (Özgüven, 2014). Bu ölçek, 1981, 1997 ve 2008 yıllarında revize edilerek daha kapsamlı hale getirilmiştir (Öner, 2008). Testin 2008 yılında yapılan revizesi WAIS- 4 olarak günümüzde hala kullanılmaktadır.

'Wechsler-Bellevue Zekâ Ölçeği'yle yetişkinlerin zekâ ölçümünde başarılı sonuçlar elde edilmesi ilerleyen dönemlerde ölçeğin kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bu başarının ardından testin çocuk versiyonunu da geliştirmeye karar veren Wechsler, 1949 yılında 5-15 yaş aralığındaki çocuklara yönelik 'Wechsler Çocuk-

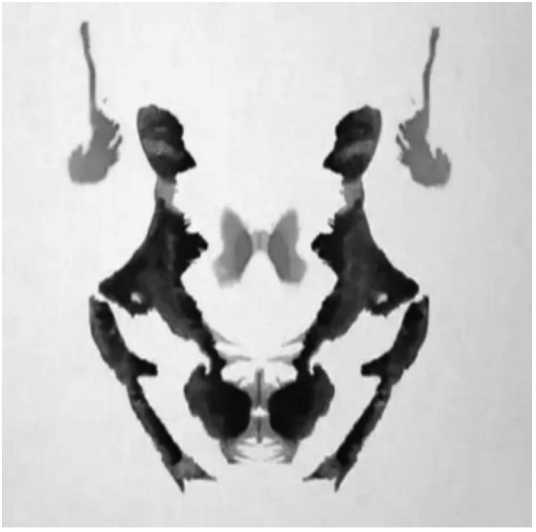
lar için Zekâ Ölçeği (The Wechsler Intelligence Scale for Children -WISC)' isimli testi geliştirmiştir. Bu ölçek sözel ve performans olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır (Öner, 2008). Ölçek, 1974 yılında Weshler, 1991 yılında Kaufman, 2014 yılında iki kere Pearson tarafından olmak üzere dört kere revize edilmiştir. 1974 yılında gerçekleştirilen revizyon sonrası elde edilen WISC-R versiyonunda ölçeğin yaş aralığı 6-16 yaş olarak güncellenmiş ve daha sonra gerçekleştirilen revizyon çalışmalarında bu aralık değiştirilmemiştir (Öner, 2008; Özgüven, 2014). Günümüzde, çocukların tıbbı olarak tanılamak, üstün yetenekli, öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukları belirlemek amacıyla yaygın olarak kullanılan WISC testinin son revizesi olan WISC-5 kullanılmaktadır.

1900'lü yılların ilk yarısında zekâ testleri konusunda Türkiye'de yaşanan gelişmelere baktığımızda ise karşımıza ilk olarak 1914 yılında İbrahim Alaattin Gövsa tarafından 'Binet- Simon Zekâ Ölçeği'nin 1911 yılı revizyonundan çevrilen ve basılan 'Zekâ Mikyası' çalışması çıkmaktadır. Kısa sürede tükenen bu baskının ikincisi 1915 yılında yapılmıştır. 1931 yılında ise Latin harflerle bir daha basılmıştır. O dönemde Gövsa tarafından, öğretmen okullarında 'Zekâ Mikyası'nın nasıl uygulanacağına yönelik eğitimler verilmiştir. Uygulama eğitimi verilen ilk zekâ testi de olan 'Zekâ Mikyası' uzun yıllar boyunca çocukların muhakeme, bellek, kavrama hızı gibi özelliklere göre normal olup olmadıklarını belirlemek amacıyla okullarda kullanılmıştır (Kömür, 2020). 1934 yılında İstanbul Üniversite'sinde Pedagoji kürsüsünü kuran Prof. Dr. Sadrettin Celal Antel tarafından 'Stanford- Binet Testi'nin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır (Başgöz ve Wilson, 1968). Bu çalışmalar, Türkiye'nin dünyadaki gelişmelere paralel olarak zekâ testleri alanındaki çalışmalara başladığını göstermesi açısından son derece önemli olsa da ilerleyen yıllarda Türkiye'nin dünyadaki gelişmeleri takip edemediği ve bu gelişmelerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Gülgöz ve Kağıtçıbaşı, 2004; Öpengin, 2018).

1930'lı yılların ortalarına kadar gerçekleştirilen bu çalışmalarının ardından 1953 yılında günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı içinde 'Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı' adıyla varlığını sürdüren 'Test Araştırma Bürosu' açılmıştır. 'Test Araştırma Bürosu', Louis Leon Thurstone tarafından 1941 yılında 5-17 yaş arasındaki çocukların zihinsel performansını ölçmek amacıyla geliştirdiği 'Temel Kabiliyetler Testi'nin 7-11 yaş formunu 1953 yılında Türkçe' ye uyarlamıştır (Dirlik, 2013). Bu test RAM' lar tarafından zihisel yetersizliği olan çocukları taramak amacıyla uzun yıllar kullanılmıştır (Özgüven, 2014). Bu test 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 2005 yılında ise Atılgan tarafından tekrar gözden geçirilmiştir. Tanındığı ve ayırt edici gücü kalmadığı için günümüzde kullanımı son derece sınırlıdır.

Bu dönemde zekâyı ölçme konusunda yapılan çalışmaların yanı sıra bireylerin kişilik özelliklerini ile duygusal durumlarını ölçmek amacıyla da çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Taylor, 2003). Özellikle 1920 ile 1950 yılları arasında hem objektif hem de projektif kişilik testleri geliştirilmiş ve bireyleri değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılmıştır. Objektif kişilik testleri, kişiliği nesnel olarak ölçmek amacıyla geliştirilmiş, aynı puanlama ve yorumlama yönergesine sahip yapılandırılmış testlerdir (Morris ve Maisto, 2007). Bu dönemde geliştirilen 'Minesota Çok Yönlü Kişilik Envanteri (Minnesota Multiphasic Personality Inventory, MMPI)' objektif kişilik testleri arasında dünyada kullanımı en yaygın olan testtir (Taylor, 2003). 1940 yılında Hathaway ve Mckinley tarafından geliştirilen test 1981 yılında Savaşır tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Projektif testler ise bireyin kendini, çevresini nasıl algıladığı ve duygu durumu ile ilgili detaylı bilgiler sunan testlerdir (Miller ve Nickerson, 2007; Morris ve Maisto, 2007). Bu testlerin objektif testler gibi standart bir puanlama ve yorumlama yönergesi bulunmamaktadır (Morris ve Maisto, 2007). Rorschach Mürekkep Lekesi Testi, Tematik Algılama Testi bu dönemde geliştirilmiş projektif testler arasında en bilinenleridir. Rorschach Mürekkep Lekesi Testi, Hermann Rorschach tarafından 1921 yılında geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesindeki temel amaç algıyı incelemek iken farklı hastalık gruplarında yer alan bireylerin mürekkep lekelerine birbirinden farklı yanıtlar vermelerinin gözlenmesi üzerine kişiliğin bir bütün olarak araştırılmasında da kullanılmaya başlanmıştır (Özgüven, 2014). Testte her biri simetrik mürekkep lekeleri bulunan 10 kart bulunmaktadır. Mürekkep lekesine örnek Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Rorschach Mürekkep Lekesi örneği (Burstein ve Loucks, 1989)

Tematik Algılama Testi (TAT) ise 1935 yılında Henry Murray tarafından bireyin ihtiyacını ve motivasyonunu belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 1954 yılında, Muray'ın, Bellack ile birlikte yaptığı son çalışma ile test davranışların altında yatan psikolojik dinamikleri ortaya çıkarmak ve kişilik analizi yapmak amacıyla kullanılmaya başlamıştır (Demir, 2017; Güneri, 2016). Testte biri boş olmak üzere toplam 31 kart bulunmaktadır. Kartların üzerinde siyah beyaz olarak resmedilmiş çeşitli insan, hayvan ve çevresel figürler bulunmaktadır. TAT kartlarına örnek Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Tematik Algı Testi kart örneği (Bellak ve Bellak, 1950)

Objektif ve projektif kişilik testleri günümüzde halen kullanılmakta olup, eğitim uygulamaları içindeki ağırlığı sorgulanmaktadır. Zekayı ve kişiliği ölçmenin yanı sıra bu dönemde başarının ölçülmesine de ilgi artmış ve birçok grup başarı testi geliştirilmiştir (Taylor, 2003). Bu testler okullardaki program değişikliklerine ve eğitimsel gereksinimlere göre revize edilerek günümüzde hala kullanılmaktadır. Bu dönemde geliştirilen grup başarı testlerinden bazılarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Grup Başarı Testi Örnekleri

Testin Adı	Geliştiren ve Yılı	İçeriği
Metropolitan Başarı Testi	Hilderth ve Bixler, 1948	Okul öncesi ile 12. sınıf arasındaki çocukların dil, aritmetik ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirir.
Stanford Başarı Testi	Kelley, Ruch ve Terman,1922	2 ile 8. sınıf arasındaki çocukların okuduğunu anlama, matematik, problem çözme, heceleme, dinlediğini anlama, fen ve sosyal bilimler alanlardaki becerileri değerlendirir.
Geniş Kapsamlı Başarı Testi	Bijou, 1946	5 yaşından yetişkinliğe kadar bireylerin sözcük okuma, cümle anlama, heceleme ve matematik becerilerini değerlendirir.
Iowa Eğitimsel Gelişim Testi	Iowa Üniversitesi, 1942	9.sınıftan 12. sınıfa kadar çocukların sözcük bilgisi, okuduğunu anlama, heceleme, dil, matematik fen ve sosyal bilimler alanlarındaki becerilerini değerlendirir.

Test geliştirme çalışmalarındaki artışın etkisiyle 1900'lü yılların ilk yarısı aynı zamanda farklı engel gruplarına yönelik okullaşmanın hızlandığı ve ABD başta olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde özel gereksinimli çocuklara eğitim hizmetlerinin özel eğitim okullarında sunulduğu yıllar olmuştur (Kargın, 2004; OECD, 1995; Çitil, 2020; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu dönemde özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygındı. Özel eğitim okullarının, özel olarak yetiştirilmiş, öğretmenlerle ve özel olarak düzenlenmiş çevre ile özel gereksinimli öğrencilere en iyi hizmet veren ortamlar olduğu ileri sürülmekteydi. Fiziksel, zihinsel ya da duygusal-sosyal yönden akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğer çocukları olumsuz olarak etkileyeceği düşünülmüş ve ayrı okula yerleştirilmelerine karar verilmiştir (Kargın, 2004; Lewis ve Dorlag, 1999). Fakat ayrı okullarda eğitim, özel gereksinimli çocukları akranlarından ayırması, akademik açıdan beklenen yararı sağlayamaması ve sosyal yönden uyumlarını güçleştirmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Bu durum ABD'de birçok ailenin ve uzmanın çeşitli itirazlar ile mahkemeye başvurmasına neden olmuştur (Lewis ve Dorlag, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu davalara 1954 yılında açılan 'Eğitim Bakanlığı'na Karşı Brown' davası örnek gösterilebilir. Davada ABD'de siyah ve beyaz öğrencilerin ayrı okullarda eğitim görmelerinin ayrımcılığa yol açtığı ve öğrencilerin 'ayrı fakat eşit eğitim' görüşüyle eğitilmelerinin uygun olmadığı belirtilmiştir. Davada 'ayrı fakat eşit eğitim' kavramının 'eşitsizlik' olduğuna karar verilmiş ve eğitimin herkese eşit koşullarda sağlanmasının zorunluğu olduğu belirtilmiştir. Bu dava yetersizliği olan bireylerin eğitim hakları için de yasal anlamda dönüm noktası olmuştur (Fiscuss ve Mandel, 1983).

1960'lı Yıllarda Değerlendirme

1960'lı yıllar özel eğitimin ayrı bir alan olarak kabul edilmeye başlandığı yıllardır. 1963 yılında ***'öğrenme güçlüğü'*** teriminin Samuel Kirk tarafından ilk defa kullanılmıştır ve bu terimin kullanılması ile birlikte test geliştirme çalışmalarında bir artış olmuştur. Bu artış ile birlikte bireyleri değerlendirme ve değerlendirmede de 'test verme süreci' daha popüler hale gelmiştir (Taylor, 2003). Bireyleri değerlendirmenin temel amacını ise bilgiyi nasıl kazandıklarını ve akademik becerilerdeki başarılarını belirlemek oluşturmuştur. Birçok araştırmacı, bireylerin akademik becerileri edinebilmeleri ve bu becerilerde başarılı bir performans sergileyebilmeleri için duyusal bilgileri alma, düzenleme, yorumlama ve vücut hareketlerini kontrol etme becerileri olarak ifade edilen algısal motor becerilerin önemini vurgulamışlardır (Frostig, 1963; Roach ve Kephart, 1966; Kisk, McCarthy ve Kirk, 1968).

Bu doğrultuda 1960'lı yıllarda algısal-motor becerileri değerlendirmek amacıyla birçok test geliştirilmiş ve bu testler zekâ, kişilik ve grup başarı testleri ile birlikte yaygın olarak kullanılmaya başlamıştır (Taylor, 2003). Bu dönemde geliştirilen ve kullanılan algısal-motor testlerden bazılarına ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Algısal-Motor Test Örnekleri

Testin Adı	Geliştiren ve Yılı	İçeriği
Bender Görsel Algı Testi	Bender,1938	5 ile 11 yaş arasındaki çocukların görsel algılarının yanı sıra sözel olmayan zeka, beyin zedelenmeleri, duygu durumu ve akademik hazır olmayı değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.
Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi	Frostig, 1961	3 ile 9 yaş arası çocukların görsel algı becerisini değerlendirir.
Purdue Algı- Motor Testi	Roach ve Kephart, 1966	1.sınıftan 4.sınıfa kadar çocukların algı motor eşleme ve yönelim becerilerini değerlendirir.
Beery-Buktenica Gelişimsel Görsel-Motor Koordinasyon Testi (Beery GMK)	Beery-Buktenica, 1967	2 ile 18 yaş arası çocukların görsel-motor bütünlüğünü, görsel algıyı ve motor koordinasyon gelişimlerini değerlendirir.
Illinois Psikolinguistik Yetenek Testi	Kisk, McCarthy ve Kirk, 1968	2 yaş 6 aylık ile 10 yaş arası çocukların dil edinimini ve kullanımını değerlendirir.
Goldman-Fristoe-Woodcock İşitsel Ayırt Etme Testi	Goldman, Fristoe ve Woodcock, 1970	3 ile 70 yaş arası bireylerin konuşma seslerini ayırt etme becerisini değerlendirir.
Lindamood İşitsel Algı Testi	Lindamood ve Lindamood, 1970	5 ile 18 yaş arası çocukların konuşma seslerini ayırt etme ve kavramsallaştırma yeteneklerini değerlendirir.

1960'lı yıllarda algısal-motor testler üç amaç için kullanılmıştır. Bu amaçlardan ilki akademik başarıyı belirlemektir. Fakat yapılan çalışmalar algısal-motor testlerin, akademik başarıyı yordama gücünün orta düzeyde olduğunu göstermiştir (Hammill ve Larsen, 1974; 1975; Kavale ve Forness, 2000). Bir diğer kullanım amacı, öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu duyuları ortaya koymaktır (Taylor, 2003; Pierangelo ve Giuliani, 2012). Bu amaç doğrultusunda, algısal motor testler ile öğrencilerin hangi duyularının daha güçlü olduğu belirlenmiş ve duyularına göre öğrenciler işitsel yolla öğrenenler, görsel yolla öğrenenler şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin duyularına göre sınıflandırılması ve çocuğun güçlü olduğu duyuya yönelik öğretim sunulması ise ***'modalite öğretim modeli'*** olarak adlandı-

rılmıştır (Taylor, 2003). Bu öğretim modeli bu dönemde yaygın olarak kullanılmaya başlanmış olmakla birlikte modelin akademik başarı üzerinde etkili olduğuna ilişkin çok az deneysel kanıt elde edilmiştir (Arter ve Jenkins, 1977). Algısal motor testlerin son kullanım amacı ise algısal motor becerilere yönelik sağaltım programları geliştirmektir. Bu dönemde algısal motor testlerden elde edilen verilerden yola çıkarak öğrencilerin zayıf olduğu duyuları desteklemeye yönelik çeşitli programlar kullanılmıştır. Yapılan çalışmalarda, algısal motor becerileri desteklemeye yönelik geliştirilen bu programların öğrencilerin akademik, bilişsel hatta algısal-motor becerilerinin gelişimi üzerinde beklenen etkiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hallahan ve Cruickshank, 1973; Kavale ve Mattson, 1983).

1970-1990 Yılları Arasında Değerlendirme

1970'li yıllarda, çocukların değerlendirilmesinde sadece standart testlerin (zeka, kişilik, başarı, algısal-motor) kullanılmasına yönelik çeşitli itirazlar söz konusu olmuştur. Bu itirazlar, çocuğun uygun olmayan testler ile değerlendirilmesi bunun sonucu olarak yanlış yerleştirilmeler yapılmasından dolayı artmıştır (Fiscuss ve Mandel, 1983; Taylor, 2003). Özellikle Almanya, Fransa, İngiltere ve ABD gibi farklı kültürlerden gelen bireylerin yaşadığı ülkelerde, anadilde yapılmayan değerlendirmeler sonucunda çocuklar normal zekada olmalarına karşın zihin engeli tanısı almışlar ve özel eğitim sınıflarına/ okullarına yanlışlıkla yerleştirilmişlerdir (Lewis ve Dorlag, 1999). Bu durumun ortaya çıkması ise uzmanların, aileler tarafından kurulan sivil toplum örgütlerinin ve baskı gruplarının ayaklanmasına neden olmuş ve bu dönemde birçok dava açılmıştır (Fiscuss ve Mandel, 1988; Lewis ve Dorlag, 1999; Salend, 2001). 1971 yılında 'Zihinsel Engelli Vatandaşlar Derneği'nin açtığı dava bu dönemde açılan davalara bir örnektir. Bu dava sonucunda zihinsel engelli tüm çocukların en az kısıtlayıcı ortamda ücretsiz ve uygun eğitimden yararlanmalarına karar verilmiştir. Açılan davalar sonucunda özel gereksinimli çocukların değerlendirilme ve eğitim süreçleri ile ilgili önemli konular birçok ülkenin yasasında yer almaya başlamıştır. Örneğin, 1971 yılında İtalya'da, 1974 yılında İngiltere'de, 1975 yılında ABD'de ve Fransa'da, 1976 yılında ise Norveç'te çeşitli yasalar yürürlüğe girmiştir (OECD, 1995).

1975 yılında ABD'de kabul edilen ***'Tüm Engelli Çocuklar Yasası (Education of All Handicapped Children Act, PL 94-142)'***, okul çağında bulunan özel gereksinimli çocukların uygun eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamayı amaçlayan en kapsamlı yasadır (Fiscuss ve Mandel, 1983; OECD, 1995; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu yasa ile birlikte özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi ve eğitim sürecine yönelik kapsamlı kararlar alınmıştır (Fiscuss ve Mandel,

1983; Kırcaali-İftar, 1988; OECD, 2005). Alınan bu kararlar 1970'lerin sonları ile 1980'lerin başlarında çocukların değerlendirilmesinde de etkili olmuştur (Taylor, 2003). PL 94-142 ile ilgili detaylı bilgi bu bölüm içinde yer alan 'Uluslararası Alandaki Yasal Gelişmeler' başlığı altında sunulmuştur.

1980'lerin ortalarına gelindiğinde ise ABD'de 'ayrımcılığa karşı bütünleştirme' adı verilen felsefi hareketlilik çocukların değerlendirilme süreçlerini de etkilemiştir. Bu hareketliliğin savunucuları eğitimi, özel ve genel olmak üzere ikiye ayırmanın çocukların özürlü olarak etiketlenmelerine ve ayrımcılığa maruz kalmalarına neden olduğunu, bu nedenle özel ve genel eğitimin çocuklara birlikte sunulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu hareketliliğin bir sonucu olarak bu dönemde ***'tam bütünleştirme'*** kavramı ortaya çıkmıştır. Tam bütünleştirme kavramı, öğrencilerin, ayrımcılığa maruz kalmadan değerlendirilmeleri ve engelinin türüne ve derecesine bakılmaksızın kendi evlerine yakın yerlerdeki okullarda ve genel eğitim sınıflarında eğitim görmelerini ifade etmektedir (Taylor, 2003; Will, 1986).

1980'lerin ortasında ortaya çıkan bir diğer kavram ise ***'gönderme öncesi müdahale'*** kavramıdır (Taylor,2003; Will, 1986). Bu kavramın ortaya çıkmasında, okullarda özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların sadece %10'unun gerçekten özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduğunun, %20'sinin ise okulda çeşitli güçlükler yaşadıklarının fakat bu güçlüklerin özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmadan giderilebileceğinin belirlenmesi etkili olmuştur (Kargın, 2007; Taylor, 2003; Will, 1986). Bu durum, çocukları özel eğitim hizmetlerine yönlendirmeden önce eğitimlerine devam ettikleri sınıflarda çocuklara çeşitli eğitsel müdahalelerde bulunulması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Kargın, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Taylor, 2003). Bu gereklilikten yola çıkan araştırmacılar ise çocukları yerleştirme için göndermeden önce sunulması gereken müdahaleler ve yapılması gereken değerlendirmeler ile ilgili çeşitli yaklaşımlar ortaya koymuşlardır (Chalfant, Pysh ve Moultrie, 1976; Graden, Casey ve Christenson, 1985; McGothlin, 1981; Pugach ve Johnson, 1988). Araştırmacıların, genel eğitim sınıfındaki öğrencileri destekleyerek özel eğitime duyulan ihtiyacı ve engelli tanısı alan öğrenci sayısını azaltmak amacıyla ortaya koydukları gönderme öncesi yaklaşımlarından bazılarına ve bu yaklaşımların uygulanmalarından elde edilen sonuçlara ilişkin bilgiler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Gönderme Öncesi Müdahale Yaklaşımları

Yaklaşım	Geliştirenler	Tanım	Uygulama Sonuçları
Öğretmen Destek Ekibi (Teacher Asistance Team)	Chalfant, Pysh ve Moultrie, 1976	Problem çözme ekibi, sınıf öğretmenine yardım sağlar. Ekipte akranlar ve yönlendirme sağlamak amacıyla öğretmen ve öğretim üyeleri de yer almaktadır	Özel eğitim hizmetleri için gönderilen öğrenci sayısında azalma.
Okul Danışma Komitesi (School Consultation Committee)	McGothlin, 1981	Genel ve özel eğitim öğretmenlerinden oluşan ekip sınıf öğretmeninin gönderme öncesi müdahaleyi planlamasına, uygulamasına ve değerlendirmesine yardımcı olurlar.	Formal değerlendirme için yönlendirilen öğrenci sayısında azalma.
Gönderme Öncesi Müdahale Modeli (Prereferral Intervention Model)	Graden, Casey ve Christenson, 1985	Okul yöneticisi tarafından belirlenen bir öğretmen (rehber, sınıf vb.) sınıf öğretmenine görüşme, gözlem veya toplantılar aracılığıyla destek sağlar.	Modelin uygulandığı bazı okullarda formal değerlendirme ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirilen öğrenci sayısında azalma.

1990'lı Yıllardan Günümüze Değerlendirme

1990'ların başında, 1980'lerin ortasında çıkan ***'tam bütünleştirme'*** kavramı tartışılmaya devam etmiştir. Tam bütünleştirmeye karşı çıkanlar, özel gereksinimli çocukların azınlıkta olduğunu, bu çocukların genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmelerinin diğer çocukların eğitim hakkını ihlal ettiğini savunmuşlardır ve yasalar tarafından zorunlu kılınan en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin de ihlal edildiğine dikkat çekmişlerdir (Fiscuss ve Mandel, 1983; Lewis ve Dorlag, 1999; Taylor, 2003). Ayrıca bu dönemde tam bütünleştirmenin nasıl sağlanacağı ile ilgili birtakım belirsizlikler de söz konusu olup bu belirsizlikler Taylor (2003) tarafından;

- Aynı sınıfta özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken, sınıf öğretmeni diğer öğrenciler ile mi çalışacak?
- Özel eğitim ve sınıf öğretmeni tüm öğrenciler ile birlikte mi çalışacak?
- Özel eğitim öğretmeni bir danışman olarak mı çalışacak?
- Program nasıl planlanacak? şeklinde özetlenmiştir. Bu belirsizlikler bütünleştirme kavramının insanlar tarafından farklı farklı anlaşılmasına neden olmuştur (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Taylor, 2003).

1990'ların sonuna doğru ise tam bütünleştirme kavramının hem sınıf hem de özel eğitim öğretmenleri tarafından nasıl algılandığına yönelik birçok araştırma yapılmıştır. Konuya ilişkin Liu ve Pearson (1999) tarafından yapılan bir çalışmada, 90 farklı okuldan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tam bütünleştirmeye yönelik algıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar öğretmenlerin %60'ının tam bütünleştirmeye karşı olumsuz bir algıya sahip olduğunu, %27'sinin ise tam bütünleştirmeyi kabul ettiğini göstermiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının bütünleştirmeyi sadece özel gereksinimli öğrencilere sosyal açıdan yarar sağlayan fakat sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmayan bir uygulama olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin algılarında da bir farklılık olduğu özel eğitim öğretmenlerinin bütünleştirmenin yararları konusunda daha olumlu ve işbirlikçi öğretim hakkında bilgi edinmeye daha istekli oldukları belirlenmiştir. Taylor, Richards, Goldstein ve Schilit (1997) ise bütünleştirmeyle ilgili hem deneyimi olan hem de olmayan öğretmenlerin bütünleştirme yönelik algılarını incelemişlerdir. Elde ettikleri sonuçlar, bütünleştirmeyi deneyimleyen öğretmenlerin bütünleştirme kavramını kabul düzeylerinin daha az olduğunu, bütün öğretmenlerin genel olarak bütünleştirme felsefesinde prensipte hemfikir olsalar da bilişsel, duygusal veya davranışsal yetersizliği olan öğrencilerin sınıflarına yerleştirilme durumunda ne yapacakları konusunda belirsizlik yaşadıklarını göstermiştir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci olan sınıf öğretmenlerinin bütünleştirme konusundaki algılarını inceleyen 28 çalışmayı inceleyen Scruggs ve Mastropieri (1996), sınıf öğretmenlerinin sadece üçte birinin özel gereksinimli öğrencileri sınıfta gerçekleştirilen etkinliklere başarılı bir şekilde dahil edebilme konusunda yeterli beceriye, zamana, kaynağa ve eğitime sahip olduklarına inandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bütünleştirme konusunda var olan farklı algılar ve tutumlar değerlendirme sürecini de etkilemiştir ve sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecindeki yeri ve önemi anlaşılmıştır.

Bu dönemde, bütünleştirme ile ilgili tartışmalar devam ederken değerlendirme konusunda ***'alternatif değerlendirme'*** kavramı öne çıkmıştır (Taylor, 2003). Otantik değerlendirme, performans temelli değerlendirme ve dosya (portfolyo) değerlendirme tekniklerini içeren, sonuçtan çok sürece önem veren alternatif değerlendirme sürecinin (Avcıoğlu, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Taylor, 2003) bu dönemde öne çıkmasında, standart başarı testlerine karşı duyulan memnuniyetsizliğin ve eleştirilerin artması etkili olmuştur (Taylor, 2003). Standart testlere yönelik eleştirileri nedenlerinin bazıları ise (Hart, 2004);

- Öğrencileri ezberci öğrenmeye yöneltmesi,
- Hemen hemen tüm sorular için tek bir doğru cevabın olması,

- ➢ Öğretmenleri, öğrencilerine neyi öğretmelerinin önemli olduğundan çok neyi kolayca test edebileceklerine odaklaması,
- ➢ Becerideki gelişimi önemsizleştirmesidir. Bunun sonucunda bu dönemde değerlendirme sürecinin daha bütünsel ve dinamik, çok boyutlu, üstbilişsel süreçleri de kapsayan, etkileşime dayalı ve devam eden bir süreç olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Meltzer ve Reid, 1994; Taylor, 2003)

Bu dönemde öne çıkan bir diğer kavramlar ise ***'işlevsel davranışsal değerlendirme'***dir. 1997 yılında 'Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası 97 (IDEA-97)'nda yeri de olmalı özel gereksinimli öğrencinin sergilediği davranışlar kendisinin ve çevresinin öğrenmesini engelliyorsa öğrencinin sergilediği bu davranışa ilişkin bilgilerin de BEP'inde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun için ise BEP ekibi tarafından işlevsel davranışsal değerlendirme yapılması gerektiği belirtilmiştir. İşlevsel davranışsal değerlendirme, öğrenci davranışları ile bu davranışları tetikleyen ve sürdüren değişkenler arasında bağlantısal ilişkiler kurmak için yapılan değerlendirme sürecidir (Erbaş, Kırcaali- İftar ve Tekin- İftar, 2005; Gresham, Watson ve Skinner, 2001; Horner ve Carr, 1997; Taylor, 2003). İşlevsel davranışsal değerlendirmenin tamamlanmasının ardından, değerlendirme sonuçlarına dayalı bir ***'davranışsal müdahale planı'*** hazırlanması da yasada yer almıştır. Problem davranışları belirlemek ve bu davranışlara yönelik 'davranışsal müdahale planı' hazırlamak için ise öğretmenlere ve okul yöneticilerine gerekli desteğin sunulmasını ve araçların sağlanmasını zorunlu kılınmıştır. Ayrıca IDEA 97'de, uygun olmayan davranışları nedeniyle okuldan en az 10 gün uzaklaştırma alan öğrencilere de işlevsel davranışsal değerlendirme yapılmasına yönelik zorunluluk getirilmiştir (Drasgow ve Yell, 2001). İşlevsel

Yukarda sunulan bilgiler birlikte ele alındığında geçmişten günümüze kadar geçen süreçte özel eğitim ve değerlendirme kavramına yönelik tanımın, kapsamın ve bakış açısının değiştiği ve bu değişimin üzerinde ise çeşitli felsefi hareketliliklerin ve açılan davaların etkili olduğu görülmektedir. Bu durum ise özel gereksinimli çocukların değerlendirilme süreçleri de dahil olmak üzere eğitim haklarına ilişkin çeşitli yasal gelişmelerin yaşanmasını da sağlamıştır. İzleyen bölümde öncelikle uluslararası alanda yaşanan yasal gelişmeler, ardından Türkiye'de yaşanan yasal gelişmeler kronolojik olarak sunulmuştur.

Uluslararası Alandaki Yasal Gelişmeler

Uluslararası alanda özel gereksinimli çocukların eğitim hakkına yönelik karşımıza çıkan ilk yasal gelişme 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. İnsan Hakları

Evrensel Bildirgesi, 10 Aralık 1948'te Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun kararıyla ilan edilmiştir. Bildirgede, tüm bireylerin yaşamın her alanında eşit haklara sahip olduklarını ifade edilmiştir. Bildirgenin 26. maddesinde ise ayrım gözetmeksizin tüm bireylerin parasız ve uygun eğitim hakkına sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir. 4 Kasım 1950 yılında imzalanan 'Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'ni tamamlamak amacıyla 1961 yılında imzalanan 'Avrupa Sosyal Şartı'nın 15. maddesinde de engelli bireylerin toplumsal yaşamda bağımsız olma, sosyal bütünleşme ve katılma hakkı tanımlanmıştır.

9 Aralık 1975 yılında ise Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 'İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ne ek olarak 13 maddeden oluşan 'Birleşmiş Milletler Sakat Hakları Bildirgesi'ni de yayınlamıştır. Bildirgede, özel gereksinimli bireylerin medeni, sosyal ve siyasal haklarını belirterek, bu bireylerin eğitim, tedavi ve ulaşım haklarına ulaşabilmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasını vurgulamaktaydı. Ayrıca bildirgede, bu hakların hem özel gereksinimli bireylere hem de ailelerine duyurulması için harekete geçilmesi gerektiği de ifade edilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını da içeren uluslararası bildirgelerin ve sözleşmelerin yanı sıra bu dönemde ABD'de de özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarına yönelik çeşitli yasal düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemelerde II. Dünya Savaşı sonrası yaşanan siyasal değişimler ile birlikte özel gereksinimli bireylerin ailelerinin, yakınlarının ve sivil toplum örgütlerinin organize olmaları ve davalar açmaları etkili olmuştur. Bu organizasyonların ve davaların sonucunda engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi, ailelerin çocukları ile ilgili alınan kararlara katılması, özel eğitim için gerekli finansal kaynakların karşılanması ve ABD'de engelli haklarına yönelik yasalar oluşturulması gibi önemli gelişmeler yaşanmıştır. Başka bir ifadeyle bu organizasyonların ve davaların sonucu olarak özel gereksinimli çocukların eğitimlerine ilişkin düzenlemeler devlet politikası olarak ele alınmaya başlanmıştır (Çitil, 2012; Fiscuss ve Mandel, 1983; Lewis ve Dorlag, 1999; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). 1967 yılında ABD Eğitim Dairesi içinde özel gereksinimli bireylere ülke çapında hizmet vermek amacıyla kurulan ***'Engelliler Eğitim Bürosu'*** bu durumun bir yansımasıdır (Çitil, 2020).

ABD'de 1960'lı yıllardan sonra çıkarılan yasalarda, engelli bireylerin nasıl eğitileceği, hangi kurumların eğitimde görev alacağı düzenlenmiş aynı zamanda bu kurumlar için finansal kaynaklar belirlenmiş ve bu kaynakların nasıl dağıtılacağı konusunda planlamaya gidilmiştir (Bahap-Kudret, 2016; Çitil, 2012; OECD, 1995). Bu yasalardan ilki ***'Mesleki Rehabilitasyon Yasası (Amendment to Vocational Rehabilitation Act, PL 93-112)'***dır. II. Dünya Savaşı'ndan dolayı bir yandan iş gücünün cephelere gönderilmesi diğer yandan artan engelli birey sayısı ABD'de

işgücü açığının giderek artmasına neden olmuştur. Var olan işgücü açığını giderebilmek için ise engelli bireylerin hangi işlerde çalışabileceği konusu bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır (Özgökçeler ve Alper, 2010). Bu nedenle bu yasanın kapsamı 1973 yılında fiziksel ve zihinsel engelli bireyleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Bahap-Kudret, 2016; Özgökçeler ve Alper, 2010). Yasanın 504. bölümünde, fiziksel ya da zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin devlet okullarının her kademesinde uygun ve parasız eğitim, mesleki eğitim ve istihdam için fırsat eşitliği sağlanmasını belirten maddeler yer almıştır (Bahap-Kudret, 2016).

1975 yılında ise evrensel çapta büyük etki yaratan ***'Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası (Education for All Handicapped Children Act, PL 94-142)'*** yürürlüğe girmiştir. Okul çağındaki özel gereksinimli çocukların uygun eğitimsel hizmetlerden yararlanmasını amaçlayan bu yasa ile özel gereksinimli çocukların değerlendirilme ve eğitim süreçlerinde köklü değişiklikler yaratacak birtakım önemli kararlar alınmıştır. Bu kararların bazıları şunlardır (Bahap- Kudret, 2016; Fiscuss ve Mandel, 1983; Kargın, 2004; Kırcaali-İftar, 1998; OECD, 1995; Strickland ve Turnbull, 1990):

- ***Devlet Okullarının Programlarından ve Hizmetlerinden Dışlanmaya Son:*** Yasada okul çağı gelen her özel gereksinimli çocuğun parasız ve uygun eğitimden yararlanma hakkı belirtilmiş ve okulların özel gereksinimli öğrencileri kabul etmekle yükümlü oldukları ifade edilmiştir. Uygun programların olmamasının, çocuğun öğrenme yetersizliğinin ya da maddi güçlüklerinin bulunmasının mazeret olarak kabul edilmemesine de karar verilmiştir.
- ***Fark Gözetmeksizin Değerlendirme:*** Değerlendirme materyallerinin ve süreçlerinin her türlü ırk, dil, din ve kültür ayırımından uzak olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu maddenin benimsenmesinde farklı kültürlerden veya ırklardan gelen çocukların özel eğitim okullarına yanlış yerleştirilmeleri etkili olmuştur. Ayrıca yasada, tek bir araçla yapılan değerlendirme sonucunda öğrenci hakkında yeterli ve doğru bilgi elde edilemeyeceği için değerlendirmenin faklı araçlar ile farklı zamanlarda ve farklı kişiler tarafından yapılması gerektiği de belirtilmiştir.
- ***Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama:*** Özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasına karar verilen her özel gereksinimli çocuk için eğitimin nerede, ne kadar süreyle, hangi amaçla ve kimler tarafından gerçekleştirileceğini yasal olarak güvence altına almak için BEP hazırlanmasına karar verilmiştir.

- ***En Az Kısıtlayıcı Ortamda Eğitim:*** Yasa, özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitilmelerini öngörmüştür. Bu ilke özel gereksinimli öğrencinin, hem normal gelişim gösteren akranlarıyla olabildiğince bir arada bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade eder. Özel gereksinimli öğrenciler için eğitim ortamları en fazla kısıtlayıcı olandan en az kısıtlayıcı olana doğru sıralandığında ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamı olarak belirlenirken, genel eğitim sınıfları en az kısıtlayıcı ortam olarak düşünülmüştür. En az kısıtlayıcı ortam belirlenirken, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranları ile bir arada olması hedeflenir. En az kısıtlayıcı ortam, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır.
- ***Karma Eğitim Gereksinimi:*** Yasa, özel gereksinimli öğrencilerin karma eğitime gereksinimi olduğunu belirtmiştir. Özel eğitim okulu ya da özel eğitim sınıfı uygulamasının, yalnızca engelin doğası ya da derecesi nedeniyle, genel eğitim sınıflarında eğitimin yardımcı araç ve hizmetlerle bile başarılamaması durumunda yapılmasına karar verilmiştir.
- ***Yasal Uygulama Hakkı:*** Bu hak ile özel gereksinimli çocuk ailelerine ve uzmanlara değerlendirmeye, yerleştirmeye ya da programa ilişkin itirazlarını dile getirme fırsatı verilmiştir.
- ***Aile Katılımı:*** Aileye çocuğu ile ilgili bilgi vererek karar verme sürecine dahil olma fırsatı verilmiştir.

PL 94-142, özel gereksinimli çocukların eğitim haklarını ele alan en kapsamlı yasa olmak ile birlikte 1986 yılında kabul edilen ***'Engellilerin Eğitimi Yasası (Education of Handicapped Act- EHA, PL 99-457)'*** ile birlikte bu kapsam daha da genişletilmiştir. Bu yasada 0 ile 2 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklar için de programlara ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir (Taylor, 2003). Yasada;

- Özel gereksinimli bebekler ve küçük çocukların gelişimini desteklemenin,
- Özel gereksinimli bebeklerin ve küçük çocukların, okul çağına gelmeden önce özel eğitim ve diğer servislere duydukları ihtiyacı minimize ederek toplumdaki eğitim masraflarının azaltılmasının,
- Özel gereksinimli bebeğe ve küçük çocuğa sahip ailelerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için desteklenmelerinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Yasa erken çocukluk özel eğitiminin önemini ve aciliyetini vurgulayan ilk yasa olması açısından önemlidir.

1990 yılında ise Engellilerin Eğitim Yasası'nda çeşitli değişiklikler ve düzenlemeler yapılarak ***'Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act- IDEA, PL 101-476)'*** ismiyle yayınlanmıştır. IDEA'da daha önce sağırlık-körlük, sağırlık, duygusal bozukluk, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlikler, çoklu yetersizlikler, ortopedik yetersizlikler, diğer sağlık yetersizlikleri, özgül öğrenme yetersizlikleri, konuşma ve dil yetersizlikleri, körlüğü de kapsayan görme yetersizlikleri şeklinde belirlenmiş 11 yetersizlik grubuna, otizm ve travmatik beyin zedelenmesi olmak üzere 2 yetersizlik grubu daha eklenmiştir (Bahap- Kudret, 2016; Kargın, 2004; Taylor, 2003). IDEA'da, özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra özel gereksinimli bireylere odyoloji, dil-konuşma terapisi, fizyoterapi, iş-uğraşı terapisi, danışmanlık, ulaşım ve sağlık ya da bakım hizmetlerinin sağlanması güvence altına alınmıştır. Bu hizmetlerin ise, özel gereksinimli 3 ile 21 yaş arasındaki tüm bireylere engeline ve cinsiyetine bakılmaksızın en az kısıtlayıcı ortamda uygun ve parasız olarak sunulmasının zorunluluğu belirtilmiştir. Ayrıca IDEA'da, 0 ile 3 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklara erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin sunulmasının yanı sıra hem çocukların hem de ailelerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik Bireyselleştirilmiş Aile Planı (BAHP) hazırlanmasının ve uygulanmasının da gerekliliği ifade edilmiştir (Taylor, 2003). Özel gereksinimli çocukların erken tanılanması ve bu çocuklara erken müdahale edilebilmesi için devlet tarafından çeşitli önlemler alınmasının önemi de vurgulanmıştır (Bahap-Kudret, 2016; Çitil, 2012).

1990 yılında özel gereksinimli bireylere yönelik kabul edilen bir diğer yasa ***'Engelli Amerikalılar Yasası (Americans with Disabilities Act -ADA, PL 101-336)'***dır. Bu yasanın temel amacı, engelli kişilerin ulaşımda, iş ve toplumsal alanlarda eşit haklara sahip olmalarını sağlamaktır (Chorpening, 2004). Eşit fırsat, bağımsız yaşam ve ekonomik özyeterlilik kavramlarının vurgulandığı yasa ile birlikte her yaştan tüm bireylerin yetersizliklerinden dolayı iş ve kamu alanlarındaki hizmetlerden dışlanmalarının önüne geçilmiş ve özel gereksinimli bireyler için tüm iş ve kamu alanlarında çevresel engellerin ortadan kaldırılması başka bir ifadeyle erişimi kolaylaştırıcı uyarlamalar yapılması zorunluluğu getirilmiştir (Hallahan ve Kauffman, 2009; Taylor,2003).

1990 yılında kabul edilen IDEA'da, 1997 yılında önemli düzenlemeler yapılmış ve ***'Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası 1997 (Individuals with Disabilities Education Act of 1997- IDEA 97, PL 105-17)'*** ismiyle yeniden yayınlanmıştır. Bu düzenlemeler ile birlikte yetersizlik gruplarına 'dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu' ve 'diğer sağlık yetersizlikleri' grupları da eklenmiştir. Ayrıca 16 yaşından küçük bireyler için oluşturulmuş BEP'lerde bir programdan başka bir prog-

rama geçiş hizmetlerinin yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bununla birlikte yetersizliği olan tüm bireyler için işlevsel davranış değerlendirilmesi yapılması ve davranışsal müdahale planları hazırlanmasına ilişkin maddeler de yasaya eklenmiştir (Bahap- Kudret, 2016; Çitil, 2012; Taylor, 2003). Değerlendirme açısından IDEA 97'yi inceleyecek olursak IDEA 1997'de, PL 94- 142'de ifade edilen ailenin değerlendirme süreci için bilgi sağlama ve değerlendirme sürecine katılım hakkı genişletilmiştir ve aşağıda yer alan bilgilerin aileye;

- Değerlendirme nedeni ve değerlendirmeyi isteyen kişilerin isimleri,
- Değerlendirme süreci ve bu süreçte kullanılacak araçlar hakkında bilgi,
- Ailenin değerlendirmeyi reddetme hakkına sahip olduğunu gösteren ifade,
- Ailenin bağımsız değerlendirme isteme hakkına sahip olduğunu gösteren ifade,
- Ailenin çocuğunun eğitsel kayıtlarını inceleme hakkına sahip olduğunu gösteren ifadenin yazılı olarak sunulması zorunluluk haline getirilmiştir.

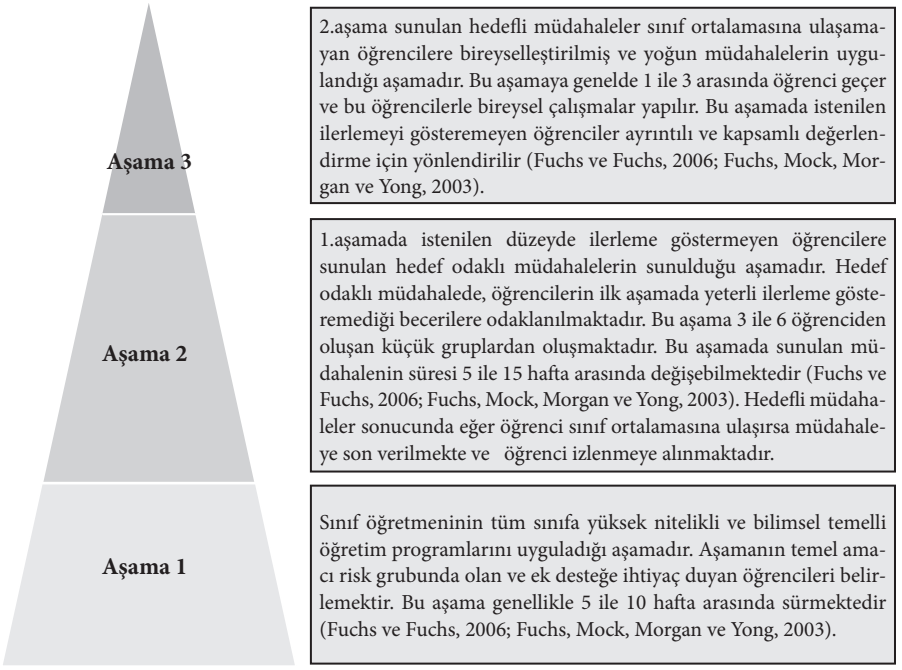
ABD'de öğrencilerin okuma ve matematikte beklenenden düşük başarı sergilemesi, öğrenciler arasındaki başarı farklılıkları, öğrencilerin devam ve okuldan ayrılma sorunları ilk ve orta öğretim kurumlarına yönelik yasaların yeniden düzenlenmesini gündeme getirmiştir. Yapılan düzenleme sonucunda 2001 yılında ***'Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behin- NCLB)'*** yasası çıkmıştır. Dezavantajlı konumda bulunan tüm okullardaki eğitimin kalitesini artırmayı ve bu okullarda eğitimlerine devam eden çocukları desteklemeyi amaçlayan NCLB yasası ile birlikte eğitimde hesap verilebilirlik kavramı ortaya çıkmıştır. Hesap verilebilirliği ise 5 temel ilke çerçevesinde şekillendirilmiştir. Bu ilkeler (Bahap-Kudret, 2016; Güçlü ve Bayrakçı, 2004);

- Sonuçlar için daha fazla sorumluluk: Okulların, tüm öğrencilerin akademik başarısının artmasından sorumlu olmalıdır. Eyaletler, akademik başarıyı artırmaktan sorumlu olan okullar için bir yaptırım ve ödül sistemi geliştirmelidir.
- Yerel esneklik ve kontrol: Her eyalet kendine en uygun değerlendirme sistemini seçmeli, düzenlemeli ve geliştirmelidir. Öğrenciler her yıl sözel ve sayısal alanda değerlendirilmeli ve ailelere okulun çocuklarını ne kadar geliştirebildiğine yönelik geribildirim verilmelidir. Ayrıca 'Eğitimsel Gelişim Değerlendirmesi' kapsamında her eyaletten yıllık 4. ve 8. sınıflardan belirli sayıda öğrenci değerlendirilmelidir.

- Ebeveynlere seçme hakkı sunma: Başarılı olamayan okullarda okuyan çocukların ailelerine seçenek sunulmalıdır. Bunun için ailelere öğrenci başarısını gösteren raporlar sunulmalı, ailelerin seçebilecekleri uygun ve parasız eğitim sağlayan okul sayısı arttırılmalıdır.
- Öğretmen niteliği: ABD'deki tüm çocuklar yüksek nitelikli öğretmen hak etmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla ihtiyaç duydukları alanlarda sertifika programları açılmalı, liyakata dayalı öğretmen performans sistemleri geliştirilmelidir.
- Bilimsel dayanaklı uygulamalar: Öğretmenler etkili olduğu kanıtlanmış öğretim yöntemleri kullanmalı ve öğretmenlerin bu yöntemlere ilişkin bilgi becerileri desteklenmelidir.

2004 yılında ise IDEA 97 güncellenerek ***'Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası 2004 (Individuals with Disabilities Education Act of 2004-IDEA 2004, PL 108-446)'*** ismiyle yayınlanmıştır. IDEA 2004'de eğitimde eşitlik ve hesap verilebilirlik kavramları öne çıkmıştır. Bu yasada da NCLB yasasındaki gibi öğretmenlerin yüksek nitelikli olması gerektiği belirtilmiştir. IDEA 2004, 0 ile 3 yaş arası yetersizliği olan ve risk altında bulunan bebeklere ve küçük çocuklara erken eğitim, geçiş hizmetleri, sunulan hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik araştırma ve teknoloji yatırımları, teknik yardımlar, ailelerin ve özel eğitim personelinin yetiştirilmesi gibi son derece önemli konularda devlet desteğini zorunlu kılmıştır (Bahap- Kudret, 2016; Çitil, 2012).

Değerlendirme açısından IDEA 2004 incelendiğinde ise okullarda öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları belirleme ve özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadıklarına karar verme sürecinde aşamalı müdahale yöntemlerinin kullanılmasına yönelik yapılan öneriler dikkat çekmektedir. IDEA 2004 tarafından ***'Müdahaleye Tepki Modeli (Response to İntervention- RTI)'*** olarak ifade edilen bu yöntemin temel amacı, öğrenme güçlüğü açısından risk altında olan öğrencilerin yaşadıkları problemler yetersiz öğretimden mi yoksa öğrenme güçlüklerinden mi kaynaklandığını belirlemektir (Bradley, Danielson ve Doolittle, 2005; Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2018; Fuchs ve Deshler, 2007; Glover, 2010). Bu amaç doğrultusunda modelde, öğrencilere performansları doğrultusunda aşamalı olarak akademik ve davranışsal müdahaleler sunulmakta ve öğrencilerden alınan tepkiler doğrultusunda sunulan müdahalelerde çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır (Fletcher, ve diğ., 2018; Fuchs ve Fuchs, 2006; Glover, 2010; Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006). Modelin uygulama sürecindeki aşama sayısı farklılık göstermekle birlikte genelde 3 aşamalı olarak uygulanmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Johnson ve diğ., 2006). Modelin aşamaları ve her bir aşamanın açıklaması Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Müdahaleye Tepki Modeli Aşamaları

Şekil 4'te incelendiğinde müdahaleye tepki modelinde, sınıf öğretmeninin artan yoğunlukta sunduğu öğretim ve müdahalenin öğrenci ilerlemesi üzerindeki etkisini değerlendirmenin ve değerlendirme verilerine dayalı olarak öğrenci hakkında çeşitli kararlar almanın temel olduğu görülmektedir.

Ulusal Alandaki Yasal Gelişmeler

Türkiye'de özel eğitime yönelik çıkarılan yasalar, uluslararası yasal düzenlemeler ile ABD'de çıkarılan yasalara benzerlik göstermektedir. Geçmişte günümüze kadar geçen sürede özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde ve sağlanan eğitim hizmetlerinde, sevindirici gelişmeler görülmektedir. 1980'li yıllarda hız kazanan bu gelişmeleri 1950 yılına kadar olan dönem, 1950 ile 1980 yılları arası, 1980 ile 1990 yılları arası ve günümüz dönemi olmak üzere dört başlık altında incelenmek mümkündür.

1950'li yıllara kadar olan döneme baktığımızda ülkemizde Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte eğitime verilen önem artmış, eğitimde cinsiyet ve sınıf ayrımının ortadan kaldırılması yönündeki görüşler benimsenmiştir. Ancak Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde farklı alanlardaki birçok sorun ile uğraşmak durumunda olan ülke, eğitim ve özellikle özel gereksinimli çocukların eğitiminde dikkat çeken bir

gelişme gösterememiştir. Bu dönemde özel gereksinimli çocukların hasta ve eğitilemez oldukları düşünülmüş ve bu çocuklara genel olarak Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bünyesindeki kurumlar aracılığıyla bakım hizmeti sunulmuştur (Özyürek, 2004). Bu dönemde özel gereksinimli çocuklar ve eğitimlerine yönelik karşımıza çıkan iki yasal gelişme bulunmaktadır. Bu gelişmelerden ilki 1926 yılında kabul 743 sayılı Türk Medeni Kanunu'nun 264. maddesinde '*Ana ve baba çocuğa, özellikle bedensel ve zihinsel özürlü olanlara, yetenek ve eğilimlerine uygun düşecek ölçüde, genel ve meslekî bir eğitim sağlarlar.*' şeklinde geçen ifadedir. Bir diğer yasal gelişme ise 1948 yılında, müzik alanında üstün yetenekli çocuklar olan İdil Biret ve Suna Kan'ın yurt dışına gönderilmeleri için özel olarak çıkartılan 5245 sayılı '***İdil Biret- Suna Kan Yasası***'dır. Yasa ***'Harika Çocuk Yasası'*** ismiyle de bilinmektedir. Bu yasa ile birlikte üstün zekalı ve üstün yetenekli bireylerin eğitimi yasal olarak güvence altına alınmıştır (Ataman, 1997).

1950 ile 1980 yılları ise özel eğitim alanında en önemli gelişmelerin yaşandığı dönemdir (Çitil, 2017; Kargın, 2004). Bu dönemin en önemli gelişmelerinden biri özel eğitim hizmetlerinin planlanmasının ve yürütülmesinin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı'ndan Milli Eğitim Bakanlığı'na devredilmesidir. Özel eğitim hizmetlerinin bir bakanlıktan diğerine devredilmesi, konunun bir 'sağlık sorunu' olmaktan daha çok bir 'eğitim konusu' olarak ele alınmasını göstermesi açısından önemlidir (Akçamete ve Kaner, 1999; Kargın, 2004; Özyürek, 2004). Bir diğer önemli gelişme ise 1955 yılında şu anda tüm illerimizde bulunan ve özel eğitim ve değerlendirme hizmetlerinin bütünlük içinde yürütülmesinde önemli görevleri üstlenen '***Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'****nin* temelini oluşturan *'****Psikolojik Servis Merkezi'*** nin kurulmuş olmasıdır (Özsoy, 1990). 1956 ve 1957 yıllarında ise, özel eğitim alanında iki önemli yasa art arda kabul edilmiştir. 1956 yılında kabul edilen 6660 sayılı yasa ile 1948 yılında kabul edilen 'İdil Biret- Suna Kan Yasası'nın kapsamının genişletilmiştir. Yasanın yeni adı ise ***'Güzel Sanatlarda Fevkalade İstidat Gösteren Çocukların Devlet Tarafından Yetiştirilmesi Hakkında Kanun'*** olmuştur. Bu yasa ile sadece müzik alanında yetenekli olan çocuklar değil güzel sanatların tüm alanlarında yetenekli olan çocukların desteklenmesi amaçlanmıştır (Kargın, 2004). Bu yasaya göre Güzel Sanatlar Müdürlüğü'ne başvuran çocuklar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nca belirlenmiş 10 üyeden oluşan bir komisyon tarafından değerlendirilecek ve üstün yeteneklere sahip olduğu belirlenen çocuklar yurt dışına eğitim almak için gönderilemeye hak kazanacaktır (https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.6660.pdf). Bu yasa üstün zekalı ve yetenekli çocukların değerlendirilmesine yönelik esasları içeren ilk yasa olması açısından önemlidir. 1957 yılında ise 6972 sayılı ***'Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'*** yürürlüğe girmiştir. Kanunda özel gereksinimli çocukların nasıl

değerlendirileceğine yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Fakat kanunun 22. maddesinde korunmaya muhtaç çocuklardan özel eğitime gereksinimi olanlar için Milli Eğitim Bakanlığı'nca gerekli önlemlerin alınması gerektiği ifade edilmiştir (Şura Raporu, 1999).

1960'lı yıllar özel eğitim açısından yasal gelişmelerin artarak devam ettiği yıllar olması açısından önemlidir (Çitil, 2017; Kargın, 2004). Yaşanan önemli gelişmelerden biri ***1961 Anayasası*** ile özel gereksinimli bireylerin haklarının, Anayasa'nın 48. maddesinde yer alan '*herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir.*' hükmü ve 50. maddesinde yer alan '*devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır*' hükmü ile devlet tarafından güvence altına alınmasıdır. 1961 yılında yayınlanan 222 sayılı ***'İlköğretim ve Eğitim Kanunu'*** nun 12. Maddesinde yer alan "*mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır*" hükmü ile zorunlu ilköğretim çağında bulunan engelli çocukların eğitimleri ilk defa yasal olarak kabul edilmiştir (Gökçe, Kartal, Rıdvanoğlu, Erezkan ve Alışcı, 2002). Bu yıllarda yasal düzenlemelerde yaşanan gelişmelere paralel olarak üniversitelerde özel gereksinimli bireylerin eğitiminden sorumlu personeller yetiştirme süreçleri de hız kazanmıştır. İlk personel yetiştirme girişimi 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde kurulan Özel Eğitim Şubesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Şube'ye mezuniyetlerinden sonra ülkenin farklı yerlerinde özel eğitim hizmeti götürecek ve bu alanda gerekli personelin yetişmesine öncülük edecek 40 öğrenci alınmıştır (Enç, Çağlar ve Özsoy, 1987). 1965 yılında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü kurulmuştur. Lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim veren bu bölüm alanın personel, yayın ve araştırma gereksinimini karşılamaya çalışmış ve önemli katkılar sağlamıştır (Akçamete ve Kaner, 1999).

1970'li yıllara gelindiğinde ise özel eğitim açısından yaşanan önemli gelişmelerden biri, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı ***'Milli Eğitim Temel Kanunu'*** nun 8. maddesinde yer alan '*özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır*" ifadesidir. Bu ifade ile birlikte özel eğitim hizmetlerinin genel eğitim sistemi içinde yer aldığının kabul edildiğini göstermesi açısından son derece önemlidir (Gökçe ve diğ., 2002; Kargın, 2004).

1980 yılında ise 1950'li yıllardan itibaren İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ayrı bir şube müdürlüğü tarafından yürütülen özel eğitim hizmetleri, genel müdürlük bünyesine alınmıştır. Bu yapılanma ile özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesi, bakanlık örgütünde genel müdürlük ile illerde ise RAM'lar ile sağlanmıştır (Akçamete ve Kaner, 1999; Şahin, 2003). Bu sayede özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesi bakımından ülke genelinde bir yapılanma oluşturul-

muştur. 1980'li yıllar özel eğitim ile ilgili birçok yasa düzenlemenin yapıldığı ve yasanın kabul edildiği yıllardır. Bu yasalardan ilki 1982 yılında kabul edilen '***Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'***dır. Anayasa'nın 42. maddesinde özel gereksinimli bireyleri kapsayan, herkes için eğitim ve öğrenim hakkına vurgu yapılmıştır (Bahap- Kudret, 2016). Bir diğer yasa 1983 yılında yürürlüğe giren 2828 sayılı ***'Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Yasası'***nda ise özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yürütülmesine ilişkin genel esaslar belirlenmiştir. Yasanın 4. maddesinin c bendinde yer alan '*Doğumdan başlayarak okul öncesi, okul çağı ve yetişkinleri kapsayacak şekilde tüm özürlülere eğitimde fırsat eşitliği sağlanması*' ifadesiyle özel gereksinimli bireylerin eğitimi güvence altına alınmıştır. Bu dönemde kabul edilen son yasa ise 2916 sayılı '***Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası'***dır. Bu yasa ile birlikte özel gereksinimli bireylere yönelik ilk kapsamlı yasanın adımları atılmıştır (Kargın, 2004). Bu yasada, özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevlerine ilişkin bölümlerin yanı sıra özel eğitime gereksinimli çocukların belirlenmeleri, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bir bölüm de yer almıştır (Şura Raporu, 1999). Birçok yönetmeliğin hazırlanmasına temel oluşturan bu yasanın, 'Tespit, Yerleştirme ve İzleme' isimli üçüncü bölüm 13. maddesinde yer alan *'özel eğitime muhtaç çocukların sağlık, sosyal ekonomik, aile, ruh ve uyum durumları çocuğun bulunduğu ildeki rehberlik ve araştırma merkezi tarafından incelenir*' ifadesiyle özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesi yine aynı maddede yer alan *'il milli eğitim kurulu kararına göre, özel eğitime muhtaç çocuklar, durumlarına uygun bir özel eğitim kurumuna bakanlıkça yerleştirilir*' ifadesiyle ise yerleştirilmeleri ilk defa doğrudan ifade edilmiştir. Yasa, eğitsel değerlendirme sürecinin RAM'lar tarafından gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme basamağına yaptığı vurgu açısından önemli olmak ile birlikte yasada ayrıntılı değerlendirmenin kimler tarafından, nasıl yapılacağının kapsamlı olarak açıklanmadığı görülmektedir.

1990'lı yıllardan günümüze kadar geçen süre ise özel eğitim alanında yasal gelişmelerin yanı sıra araştırma ve yayın sayısında da artışın görüldüğü ve özel eğitimin öneminin anlaşıldığı dönemdir (Çitil, 2017; Kargın, 2004). 1990 yılında düzenlenen ***'13. Milli Eğitim Şûrası'***nda özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması kararı alınmıştır (Şura Raporu, 1999). Şura kararları doğrultusunda, 1991 tarihinde ***'1. Özel Eğitim Konseyi'*** toplanmıştır. Bu konseyde değişik engel gruplarıyla ilgili komisyonlar kurulmuş ve her komisyon kendi alanı ile ilgili kararlar almıştır. Alınan önemli kararlardan biri, özel gereksinimli bireylerin eğitiminin bireysel olarak planlanmasıdır (Şura Raporu, 1999).

1990'lı yıllarda yaşanan en önemli gelişme ise 1997 yılında kabul edilen *'**573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'***dir. Kararname özel gereksinimli çocukla-

rın ilk belirlenmesinden başlayarak, değerlendirmeleri ve eğitimlerine ilişkin tüm esasları ayrıntılı olarak ele almıştır (Kargın, 2004). Kararnamenin 4. maddesin de yer alan 'Özel Eğitimin Temel İlkeleri'nde değerlendirme *'özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylere birlikte eğitimlerine öncelik verilir'* ve *'özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır'* ifadeleriyle ele alınmıştır. Ayrıca dört kısımdan oluşan kararnamenin ikinci kısım birinci bölümünde 'Tanımlama- Değerlendirme-Yerleştirme' başlığı altında yer alan 5. maddede değerlendirme süreci *'bireyin 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'* şeklinde ilk defa tanımlanmıştır (MEB, 2000). Yine aynı maddede *'tanılama, değerlendirme ve yerleştirme sürecinin her aşamasında ailenin de görüşü alınır'* ifadesiyle ailenin değerlendirme sürecine aktif katılımının önemi de vurgulanmıştır. Kararnamenin üçüncü kısım üçüncü bölümünde 'Özel Eğitime Destek Sağlayan Kurumlar' başlığı altında yer alan madde 21'de ise RAM'ların değerlendirme sürecindeki yeri, görev ve sorumlulukları *'özel eğitim gerektiren bireyleri tanılamada belirtildiği şekilde inceler, tanılar, yerleştirilebilecekleri en uyun eğitim ortamını önerir ve bu bireylere rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunar'* şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2000). Bu Kararname'de, 2916 sayılı yasadan farklı olarak kaynaştırma, değerlendirme, bireysel eğitim planı ve özel eğitim desteği kavramları ele alınmıştır. 2916 sayılı yasadan daha kapsamlı olan Kararname'de, ele alınan bu kavramların nasıl ve kimler tarafından gerçekleştirileceği açıkça tanımlanmamıştır. Kararname, ABD'de 1975 yılında kabul edilen **Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (PL 94-142)** ile pek çok yönden benzerlik taşımaktadır (Kargın, 2004).

Kararnamede yer alan hükümlerin uygulanabilmesi için 2000 yılında ise ***'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'*** çıkartılmıştır. Yönetmelikte özel gereksinimli bireylere sunulacak özel eğitim hizmetleri tanılama aşamasından başlayarak, yerleştirme ve değerlendirme hizmetleri şeklinde ayrıntılarıyla açıklanmıştır (Bahap- Kudret, 2016; Çitil, 2017; Kargın, 2004, MEB, 2000). Yönetmeliğin ikinci kısım ikinci bölümünde yer alan 'Tanılama ve Eğitsel Tanılama' başlığında yer alan 10. maddede tanılamanın ilkeleri (MEB, 2000);

- Erkenlik ilkesi; tanılama mümkün olduğunca erken yaşta yapılır,
- Bütünlük ilkesi; tanılama çok yönlü, bireyin tüm gelişim öyküsü değerlendirilerek yapılır,
- Çeşitlilik ilkesi; tanılama sürecinde uygulanan tekniklerde, yöntemlerde, disiplinlerde çeşitlilik esastır,

- Süreklilik ilkesi; tanılama süreci farklı disiplin alanlarındaki uzmanlarca sürekli değerlendirilir,
- Yeterlilik ilkesi; tanılamada bireyin yeterli-yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir,
- İş birliği ilkesi; tanılama sürecinde aile, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışır,
- İsteklilik ilkesi; tanılama sürecinin her aşamasında ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınarak katılımı sağlanır,
- 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, şeklinde sıralanmıştır.

Yine aynı başlık altında 11. madde ise eğitsel tanılama süreci *'eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi'* şeklinde tanımlanmış ve bu tanımlamada bireyin, '*zihinsel, fiziksel, duygusal, sosyal gelişim öyküsünün, tıbbi ve psiko-sosyal değerlendirme raporunun, bireysel yeterliliklerine dayalı gelişim özelliklerinin, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresinin, eğitsel performansının*' dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Yönetmeliğin ikinci kısım üçüncü bölümünde ise RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini yürütmek üzere oluşturulan ***'Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi'*** kimlerden oluşacağı ve bu kişilerin görev ve sorumlulukları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Yönetmeliğin 19. Maddesine göre bu ekip (MEB, 2000);

- Rehberlik ve araştırma merkezi müdürü,
- Özel eğitim öğretmeni,
- Gezerek özel eğitim hizmeti sunan öğretmen,
- Eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen,
- Rehber öğretmen,
- Sosyal çalışmacı,
- Aile ve
- Gereksinim duyulması durumunda özel eğitim kurumunun veya kaynaştırma uygulaması yapılan okulun müdürü, sınıf öğretmeni veya rehber öğretmen-psikolojik danışman, odyolog, fizyoterapist, hekim, özel eğitim gerektiren bireylerin çalıştığı kurumlardaki iş yeri temsilcisinden oluşmalıdır.

Yönetmelik, eğitsel değerlendirme sürecini, bu süreçte yer alması gereken kişileri, bu kişilerin görev ve sorumluluklarını kapsamlı şekilde açıklayan ilk yasal düzenlemedir. 2006, 2009, 2012, 2018 ve son olarak 2020 yılında çeşitli güncellemeler ile tekrar yayınlanan bu yönetmelik günümüzde hala yürürlüktedir.

2005 yılında yayınlanan 5378 sayılı ***'Özel Eğitim Kanunu'***nun 16. maddesinde de eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili *'Bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama ve yönlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemler rehberlik ve araştırma merkezi bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından yapılır. Bu sürecin her aşamasında aile bilgilendirilerek görüşü alınır ve sürece katılımı sağlanır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitime ihtiyacı olduğu belirlenen bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca rapor hazırlanır ve eğitim planı geliştirilir. Bu planlama her yıl revize edilir.'* hükmü yer almaktadır.

2000 yılında kabul edilen ***'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'*** nde 2006 yılında önemli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler sonrası Yönetmeliğin ikinci kısım birinci bölümünde yer alan 'Eğitsel Değerlendirme ve Yerleştirme' başlığında eğitsel değerlendirme ve tanılama, eğitsel değerlendirmenin ilkeleri, eğitsel değerlendirme ve tanılama için gerekli belgeler ve eğitim planı konuları daha ayrıntılı şekilde sunulmuştur. Aynı bölüm altında yer alan Madde 7'de '*Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.*' şeklinde tanımlandığı görülmektedir (MEB, 2006). Ayrıca 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde 'Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Ekibi' olarak isimlendirilen RAM'larda eğitsel değerlendirme ve tanılamadan sorumlu ekibin adı 2006 yılında yapılan güncellemede 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu' olarak değiştirilmiştir. Yönetmeliğin 14. Maddesinde ise bu kurulun (MEB, 2006);

- Özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı,
- Psikolojik ölçme araçlarını kullanabilen bir rehber öğretmen,
- Görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen,
- Bulunması halinde gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmen,
- Bireyin velisi,
- Varsa bir çocuk gelişimi ve eğitimcisinden oluşması gerektiği belirtilmiştir.

Yine aynı maddede, '*gerektiğinde bu kurula, eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim gibi diğer meslek elemanlarından seçilecek birer kişi, çıraklık ve yaygın eğitime gidecekler için ilgili kurum temsilcisi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin çalıştığı kurumdaki iş yeri temsilcisi dahil edilebileceği*' ve '*özel eğitim değerlendirme kurulu, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin sınıf ve alan öğretmenini, sınıf rehber öğretmenini, kayıtlı olduğu okulun veya kurumun müdürünü, başvuru yapan kurum temsilcisini, özel eğitim hizmetleri kurul üyesini, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyesi ve sivil toplum kuruluşu temsilcisini de bilgilerine başvurmak üzere çağırabileceği*' de ifade edilmiştir. Yönetmelikte kurulunun görevleri, çalışma usul ve esasları ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

2008 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan ***'Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'***nde ise kaynaştırmanın tanımı, kapsamı, personelin görev ve sorumlulukları, öğrencilerin değerlendirilmelerinde yetersizlik gruplarına göre yapılması gereken düzenlemeler ve destek eğitim hizmetleri kapsamlı olarak ele alınmıştır. 2017 yılında ise bu genelge yeniden düzenlenmiş ve ülkenin ve çağın gereklerine uygun şekilde ***'Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi'*** ismiyle yayınlanmıştır. Bu genelgeyle birlikte artık kaynaştırma ifadesi tek başına kullanılmamaya kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları şeklinde bütünleştirme ifadesiyle birlikte kullanılmaya başlanmıştır. Genelgede, özel gereksinimli öğrencilerin okula kabulünden başlayarak, derslerde yapılması gereken uyarlamalar, değerlendirmelerin nasıl yapılacağı her bir yetersizlik grubu için ayrı ayrı belirlenmiştir (Kargın, 2018).

ÖZET

Eğitsel değerlendirme genel olarak, birey hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2007; Taylor, 2003). Bu süreçte bireyin farklı alanlarındaki gelişim özellikleri ile ilgili bilginin yanı sıra akademik becerilerdeki yetkinlikleri ve ihtiyaçları hakkında da bilgi elde edilmektedir (Kargın ve Gengeç, 2021). Eğitsel değerlendirme süreci, öğrencinin eğitsel geleceği ile ilgili son derece önemli kararların alındığı, öğrencinin sınıflanması ve yerleştirilmesi ile sonuçlanan bir süreçtir. Bu nedenle öğrenci hakkında gerçekçi ve daha doğru kararlar verebilmek için eğitsel değerlendirme sürecinin temel ilkeler ışığında gerçekleştirmek son derece önemlidir (Kargın, 2007).

Günümüzde okullarda ve RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel değerlendirme süreci ve bu süreç üzerinde etkili olan politikaları anlamak için eğitsel değerlen-

dirme ile ilgili tarihsel, felsefi ve yasal gelişmelerde önemlidir. 19. yüzyılda özel eğitim ayrı bir alan haline gelmeden önce tıp ve psikoloji ile ilişkili bir alan olarak kabul ediliyordu. Bu durumun bir yansıması olarak da değerlendirmenin, yalnızca zekâ alanında yapılan ölçümlerden ibaret görülüyordu (Taylor, 2003). Bu nedenle 19 yüzyılda zekayı ölçmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmıştır. 1900'lü yılların ilk yarısında değerlendirmede zekayı ölçmenin yanı sıra bireylerin kişilik özelliklerini ve başarılarını ölçmek de popüler hale gelmiştir ve bireyleri farklı araçlar kullanarak değerlendirmek psikolojinin temel hedefi olmuştur (Taylor, 2003). Bu dönemde hem zekâ hem de kişilik testi geliştirme çalışmaları hız kazanmıştır ve günümüzde eğitsel ve klinik değerlendirme süreçlerinde hala yaygın olarak kullanılan birçok test bu dönemde geliştirilmiştir.

1960'lı yıllar özel eğitimin ayrı bir alan olarak kabul edilmeye başlandığı yıllardır. 1963 yılında 'öğrenme güçlüğü' teriminin Samuel Kirk tarafından ilk defa kullanılmıştır ve bu terimin kullanılması ile birlikte test geliştirme çalışmalarında bir artış olmuştur. Bu artış ile birlikte bireyleri değerlendirme ve değerlendirmede de 'test verme süreci' daha popüler hale gelmiştir (Taylor, 2003). Bireyleri değerlendirmenin temel amacını ise bilgiyi nasıl kazandıklarını ve akademik becerilerdeki başarılarını belirlemek oluşturmuştur. 1970'li yıllarda, çocukların değerlendirilmesinde sadece standart testlerin (zekâ, kişilik, başarı, algısal-motor) kullanılmasına yönelik çeşitli itirazlar söz konusu olmuştur. Bu itirazlar, çocuğun uygun olmayan testler ile değerlendirilmesi bunun sonucu olarak yanlış yerleştirilmeler yapılmasından dolayı artmıştır (Fiscuss ve Mandel, 1983; Taylor, 2003). Bu durum, uzmanların, aileler tarafından kurulan sivil toplum örgütlerinin ve baskı gruplarının ayaklanmasına neden olmuş ve bu dönemde birçok dava açılmıştır (Fiscuss ve Mandel, 1988; Lewis ve Dorlag, 1999; Salend, 2001). 1990'lı yıllarda ise bütünleştirme ile ilgili tartışmalar devam ederken değerlendirilme konusunda 'alternatif değerlendirme' kavramı öne çıkmıştır (Taylor, 2003).

Geçmişten günümüze kadar geçen süreçte özel eğitim ve değerlendirme kavramına yönelik tanımın, kapsamın ve bakış açısının değişmesi ile birlikte özel gereksinimli çocukların değerlendirilme süreçleri de dahil olmak üzere eğitim haklarına ilişkin çeşitli yasal gelişmeler de yaşanmıştır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akçamete, G. & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. *2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.

Arter JA, Jenkins JR. Examining the Benefits and Prevalence of Modality Considerations in Special Education. *The Journal of Special Education*. 1977;11(3):281-298.

Ataman, A. (1997). Türkiye'de özel eğitime yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi, 136,* 22-23.

Avcıoğlu, H. (2015). Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi (4. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bahap Kudret, Z. (2016). Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu: Ülkemizde yasal düzenlemeler ve haklar. İ. H. Diken & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (ss. 335-370). Ankara: Pegem Akademi.

Başgöz, İ. ve Wilson,H.E (1968).*Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk,* Ankara, Dost Yayınevi

Becker, K.A (2003). *History of the Stanford–Binet Intelligence scales: Content and psychometrics. Stanford–Binet Intelligence Scales, Fifth Edition* Assessment Service Bulletin No. 1. 1-14.

Bellak, L. ve Bellak, S.S. (1950). *An introductory note on the Children's Apperception Test (CAT).* J Proj Tech. doi: 10.1080/08853126.1950.10380319.

Bradley R, Danielson L, Doolittle J. Response to Intervention. *Journal of Learning Disabilities. 38(6),* 485-486. doi:10.1177/00222194050380060201

Burstein, A., G. & Loucks, S. (1989). *Rorschach's test: scoring and interpretation*. New York: Hemisphere Pub. Corp.

Chalfant, J.c., Pysh, M.V., & Moultrie, R. (1976). Teacher assistance teams: A model for WlthID building problem solving. *Learning Disability Quarterly,* 2, 85-96.

Cohen, R. J. Ve Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurements*. New York: McGraw-Hill Companies.

Çitil, M. (2020). Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri. Sak, U. ve Toraman, S. (Ed.). *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* (s. 11-42). Milli Eğitim Yayınları.

Çitil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize yayıncılık

Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye'de özel eğitim (1923-2007)* (Yüksek lisans tesi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demir, A. (2017). *Suça sürüklenen çocukların ruhsal işleyişlerinin projektif testlerle değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Dirlik, E. (2013). *Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Drasgow, E., & Yell, M. L. (2001). Functional behavioral assessments: Legal requirements and challenges. School Psychology Review, 30(2), 239–251.

Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G., ve Tekin-İftar, E. (2004). İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci. Ankara: Kök Yayıncılık.

Fisscuss, D.E., & Mandell, J.C. (1983). Developing individualized education programs. (Ed. Gönül Akçamete). Çev: Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. & Barnes, M. A. (2018). Learning disabilities: From identification to intervention. NY: Guilford.

Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41, 92-99.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct. *Learning Disabilities Research and Practice, 18(3),* 157–171. doi:10.1111/1540-5826.00072

Frostig, M. (1963). Visual perception in the brain-injured child. *American Journal of Orthopsychiatry, 33*(4), 665–671.

Glover, T. A. (2010). Key RTI service delivery components. The Promise of Response to İntervention: Evaluating Current Science and Practice, 7-22.

Gökçe, F., Kartal, T., Rıdvanoğlu, S., Erezkan, H.G., & Alışcı, Ö.S. (2002). *Özürlülerle ilgili mevzuat.* Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Graden, J.L., Casey, A, & Christenson, S.L. (1985). Implementing a prereferral intervention system. Part II: The data. *Exceptional Children, 51,* 487-496.

Gresham, F., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. School Psychology Review, 30(2), 156–172.

Gurganus, S.P. (2017). *Math instruction for learning problems (2nd ed.).* Newyork: Routled.

Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,5 (2),* 51-64.

Gülgöz, S. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Intelligence and Intelligence Testing in Turkey. In Sternberg, R. J.(Ed.),International Handbook of Intellegence, (ss. 248-270). New York: Cambridge University Press.

Güneri Yöyen, E. (2017). Şiddet Türleri ve Kişilik Özellikleri. Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 1(1), 35-50.

Hallahan, D. P., & Cruickshank, W. M. (1973). *Psychoeducational foundations of learning disabilities*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2009). Excep-tional children: An introduction to special education (11th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon

Hammill, D. D., & Larsen, S. C. (1974). The effectiveness of psycholinguistic training. *Exceptional Children, 41*(1), 5–14.

Hart, D. (1994). *Authentic assessment: A handbook for educators*. New York: Assessment Bookshelf Series.

Heward, L.W. (2006). Exceptional children: An introduction to special education. (8th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Horner, R. H., & Carr, E. G. (1997). Behavioral support for students with severe disabilities: Functional assessment and comprehensive intervention. The Journal of Special Education, 31(1), 84–109. https://doi.org/10.1177/002246699703100108

Hudson, P. & Miller, S. P. (2006). *Designing and ımplementing mathematics instruction for students with diverse learning needs*. Boston: Pearson Education. Inc.

Johnson, E. S., Mellard, D. F., Fuchs, D. & McKnight, M. (2006). Response to intervention: How to do it. Lawrence,KS: National Research Center on Learning Disabilities.

Jones, L. V., & Thissen, D. (2006). History and Overview of Psychometrics. Içinde Handbook of Statistics Elsevier. https://doi.org/10.1016/S0169-7161(06)26001-2.

Kaufman, A., S. & Hariison, P., L. (2008). Intelligence testing, history of

Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2012). *Psychological testing: Principles, applications, and issues*. Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole Pub. Co.

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

Kargın, T. (2018). Kaynaştırma eğitimi. N. Baykoç. (Ed.). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* (ss.66-90). İzge Yayıncılık: Ankara.

Kargın, T., & Gengeç, H. (2021). Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi* (s. 30-66). Pegem Akademi.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning-Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. Journal of Learning Disabilities, 33, 239-256.

Kavale, K. A., Mattson, P. D. (1983) "One Jumped Off the Balance Beam": meta-analysis of perceptual-motor training. Journal of Learning Disabilities, 16, 165–173.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kömür, E. (2020). Türkiye'nin ilk zeka testi: Çocuklarda zekanın mikyası. https://play.google.com/books/reader?id=7noGEAAAQBAJ&pg=GBS.PT1&hl=tr sayfasından 16.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Lewis, R. B., & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms.* New Jersey: Prentice Hall.

Liu, J., & Pearson, D. (1999). *Teachers' attitudes toward inclusion and perceived professional needs for an inclusive classroom* (pp. 1-20). Eric Document Reproduction Service No. ED438274.

McGlothlin, J.E. (1981). The school consultation committee: an approach to implementing a teacher consultation model. *Behavioral Disorders,* 6, 101-107.

Meltzer, L., & Reid, D. K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift toward a constructivist perspective. *The Journal of Special Education, 28,* 338–355.

Miller, D. N. & Nickerson, A. B. (2007). Changing the past, present, and future: Potential applications of positive psychology in school-based psychotherapy with children and youth. Journal of Applied School Psychology, 24(1), 147-162.

MEB, (2000). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname ve özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB, (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf sayfasından 15.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2008). Kaynaştırma genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08101631_kaynatrmayoluylaeitimuygulamasgenelgesi.pdf sayfasından 16.11. 2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları genelgesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf sayfasından 16.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Morris, C. G. & Maisto, A. A. (2007). Understanding Psychology. United States: Prentice Hall.

OECD (1995). Integrating students with special needs into mainstream schools. Paris: OECD Publications.

Öner, N. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*:(2. Baskı). İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.

Öpengin, E. (2018). Zekâ Testleri. U. Sak, (Ed.). *Üstün Yeteneklilerin Tanılanması* (s. 33-54). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özgökçeler, S. ve Alper, Y. (2010). Özürlüler Kanunu'nun Sosyal Model Açısından Değerlendirilmesi, *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 1(1),* 33–54.

Özgüven, İ. (2014). Psikolojik testler (12.baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Özsoy, Y. (1990). Türkiye'de özel eğitim. *Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Peterson, J. (1925). *Early conceptions and tests of intelligence.* World Book Company.

Pierangelo, R. & Giuliani, G., A. (2012). *Assessment in spacial education: A parctical approach* (4th ed). United States: Pearson.

Pugach, M., & Johnson, L.J. (1988). *Peer collaboration: Enhancing teacher problem-solving capabilities for students at risk.* Paper presented at the annual meeting of the American Research Association, New Orleans. (ERIC Document Reproduction Service No. SP 030114)

Reckase, M. D. (1989). Adaptive testing: The evolution of a good idea. *Educational measurement: Issues and practice, 8(3),* 11-15.

Salend, J. S. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. (4th ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Salvia, J. & Ysseldyke, E.J. (2001). Assessment. (8th ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Salvia, J., Ysseldyke, E. J. & Bolt, S. (2013). *Assesment: In speacial and inclusive education.* (11th ed.). Belmant, CA: Wadsworth.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). Jerome M Sattler Publisher.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher Perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958–1995: A Research Synthesis. *Exceptional Children*, *63*(1), 59–74. https://doi.org/10.1177/001440299606300106.

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

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim' de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, S. (2003). Özel eğitim tarihçesi. A. Ataman (Yay. Haz.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Şemin, R. (1972). Zekanın Değerlendirilmesi, Binet-Stanford Testlerinin İstanbul Çocuklarına Uyarlanması, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No:774, İstanbul, Edebiyat Fakültesi Basımevi.

Şura Raporu (1999). *I. Özürlüler Şurası: Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürlüler.* Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

Taylor, L. R. (1997). Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Taylor, L. R. (2003). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures.* (6th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Taylor, R. L., Richards, S. B., Goldstein, P. A., & Schilit, J. (1997). Teacher Perceptions of Inclusive Settings. *TEACHING Exceptional Children*, *29*(3), 50–54. https://doi.org/10.1177/004005999702900309

Tindal, G. A., & Marston, D. B. (1990). Classroom- based assessment: Evaluating instructional outcomes. Columbus, OH: Merrill.

Turnbull, A.; Turnbull, R. ve Wehmeyer, M. L. (2007). Exceptional Lives: Special Education in today's schools. New Jersey: Prentice Hall.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S. & Bay- Williams, J. M. (2019). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared re- sponsibility. *Exceptional Children, 52*, 411–415.

2. BÖLÜM

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Prof. Dr. Tevhide KARGIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

ANAHTAR KAVRAMLAR

Değerlendirme, değerlendirme, ilk belirleme, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, BEP

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

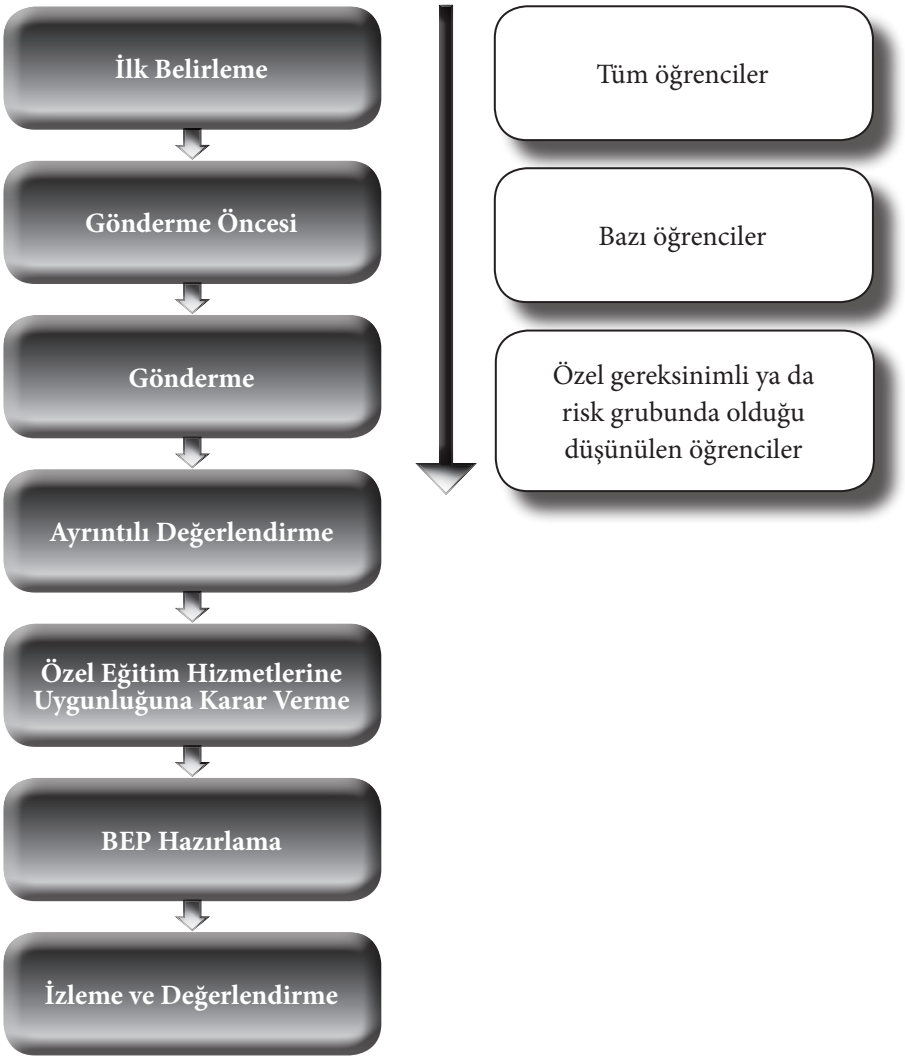
- Değerlendirmeyi tanımlayabilecek,
- Değerlendirme sürecinin hangi basamaklardan oluştuğunu açıklayabilecek,
- Gönderme öncesi süreçte dikkat edilmesi gereken noktaları sıralayabilecek,
- Ayrıntılı değerlendirme sürecinin sonunda çıkabilecek kararları açıklayabilecek,
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecinin basamaklarını sıralayabileceksiniz.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kendini geliştirebilmesi, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve bağımsız katılım gösterebilmesi için ayrım gözetmeksizin tüm bireylerin sahip olduğu en temel ve önemli haklardan biridir. Tüm bireyler gereksinimlerine uygun şekilde düzenlenmiş ortamlarda ve geliştirilmiş programlarda eğitim görme hakkına da sahiptirler. Bireyin gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayan ortamlarda eğitimine devam etme hakkından yararlanmasını sağlayabilmek için ise öncelikle bireyin farklı alanlardaki gelişimsel özellikleri ve performansları hakkında bilgi elde etmek, ardından bu bilgileri birey hakkında çeşitli yasal ve eğitsel kararlar almak için kullanmak gerekmektedir. Eğitsel değerlendirme olarak ifade edilen bu süreç farklı amaçlara hizmet eden, farklı kişiler tarafından, farklı değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanıldığı çeşitli basamaklardan oluşmaktadır. Değerlendirme süreci, bu süreci oluşturan basamaklar ve bu basamaklara ilişkin detaylı bilgi izleyen bölümlerde sunulmuştur.

DEĞERLENDİRME SÜRECİNİN BASAMAKLARI

Her sınıfta birbirinden farklı ilgilere, yeteneklere, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim özelliklerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Sahip oldukları bu özellikler bazı öğrencilerin akranlarından daha hızlı, bazılarının daha yavaş öğrenmelerine; bazılarının öğrenmek için akranlarına göre daha az bazılarının ise daha çok örneğe ve tekrara ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Öğretmenler ise öğrenme özellikleri açısından sınıftaki diğer öğrencilerden farklılık gösteren ve bu nedenle diğer öğrencilerin takip ettiği programları takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin de eğitim ihtiyaçlarını karşılamak durumundadırlar. Bunun için öğretmenlerin bu öğrencileın farklı alanlardaki performanslarını ve gereksinimlerini ortaya koymaları yani değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Eğitsel değerlendirme, öğretmenin öğrenci hakkında karar vermek amacıyla gerçekleştirdiği bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kargın,2007, Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Bu süreç özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğunu düşünülen öğrencileri belirlemek, sınıflamak ve en uygun eğitim ortamına yerleştirmek, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak, çocuğa uygun hedefler seçmek, öğretim yöntemlerini belirlemek ve öğrencideki gelişmeyi takip etmek gibi farklı amaçlara hizmet eden (Kargın, 2007; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Taylor, 1997) ve birbirleri ile ilişkili basamaklardan oluşmaktadır (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Bu basamaklar ve arasındaki ilişki Şekil 1'de sunulmuştur (Kargın, 2007; 2019; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007).



Şekil 1. Değerlendirme süreci

Şekil 1'de sunulan değerlendirme süreci incelendiğinde, bu sürecin genel olarak yedi basamaktan oluştuğu görülmektedir. Bu basamakların her biri değerlendirme sürecinin farklı amaçlarına hizmet etmektedir ve bu amaçlara göre her bir basamakta değerlendirmenin hangi yöntemlerle ve araçlarla, kimler tarafından, nerede gerçekleştirileceği de farklılık göstermektedir (Kargın, 2007). İzleyen bölümde öncelikle bu basamaklarda değerlendirmenin hangi amaçla yapılacağı ardından hangi değerlendirme yönteminin, aracının kullanılacağı ve bu değerlendirmenin kimler tarafından nerede yapılacağı detaylı olarak açıklanmıştır.

Basamak 1. İlk Belirleme

Değerlendirme süreci, *ilk belirleme* basamağıyla başlamaktadır ve bu basamakta özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğundan şüphe edilen öğrenciler öğretmenleri tarafından belirlenmektedir (Kargın, 2007; 2019 Spinelli, 2002). Bu öğrencilere sınıf içinde ihtiyaç duydukları eğitsel desteği sunabilmek için önkoşul niteliğinde olan ilk belirleme sürecinin, olabildiğince hızlı bir şekilde tamamlanması, öğrencilerin bu desteğe zaman kaybetmeden ulaşabilmeleri açısından son derece önemlidir. Bu nedenle ilk belirleme, öğretim yılının başında ya da öğrenciler ile karşılaştıktan çok kısa bir süre sonra gerçekleştirilmelidir (Kargın, 2019; Turnbull ve diğ., 2007).

İlk belirlemede, akademik, sosyal, duygusal, davranışsal, motor ve dil-konuşma gibi özellikler açısından akranlarından farklı gelişim gösteren öğrenciler belirlenmektedir. Temelde her öğrenci içinde yaşadığı çevre, aile özellikleri bakımından farklıdır ve farklı gelişim özellikleri sergilemesi de beklendik bir durumdur. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta bu farkın ne kadar olduğudur. Eğer öğrencinin bir ya da birden fazla gelişim alanında gösterdiği farklılık, sınıftaki diğer öğrencilerin takip ettiği programı takip etmede güçlüklere neden oluyor, akranları ve öğretmenleri ile iletişim kurmasına engel oluşturuyor ve sınıfa sosyal yönden uyumunu olumsuz yönde etkiliyorsa ilk belirleme sürecinin başlatılması gerekmektedir (Kargın, 2019).

İlk belirleme sürecinde öğrencilerin sahip oldukları özelliklerin derecesine bakılmaksızın varlığına ve yokluğuna bakılmalıdır. Kaba değerlendirme olarak adlandırılan bu süreçte ise kontrol listeleri, gözlem, ev ödevleri, sınıf içi çalışmalar ve görüşme gibi informal değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Kargın, 2007). İnformal değerlendirme araçları ile ilgili detaylı bilgiye bu kitabın dördüncü ve beşinci bölümünden ulaşabilirsiniz. Şekil 2'de ilk belirleme sürecinde öğretmenlerin kullanabileceği kontrol listelerine bir örnek sunulmuştur. Sunulan örnek okul öncesi dönemdeki öğrencilerin farklı gelişim alanlarındaki özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (Kargın, 2019).

Öğrencinin Adı- Soyadı: ***Değerlendirilme Tarihi:***			
Bilişsel Gelişim			
Davranışlar	***Evet***	***Hayır***	***Açıklama***
Dikkatini bir iş üzerinde toplar.			
Dikkatini belirli bir konu/iş üzerinde sürdürür.			
Çevresindeki aynı nesneleri eşleştirir.			
Çevresindeki farklı olan nesneyi bulur.			

Nesneleri görünüşlerine göre gruplar.			
Nesnelerin büyüklüklerini ifade eder.			
Nesnelerin rengini ifade eder.			
Nesnelerin şeklini (kare, üçgen, daire, dikdörtgen) ifade eder.			
Nesnelerin yerlerinin bulunduğu yer tanımlandığında (altında- üstünde, içinde-dışında, önünde-arkasında) anlar ve ifade eder.			
Rakamları tanır.			
Rakamlarla ilgili basit işlemler yapar.			
Kavramlar arasında ilişki kurar.			
Olaylar arasında bağlantı kurar.			
Gördüklerini ve yaşadıklarını hatırlar.			
Gördüklerini ve yaşadıklarını anlatır.			
Olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurar			
Problem çözer (Suyu döküldüğünde, kaleminin ucu kırıldığında ne yapması gerektiğine karar verir).			
Motor Gelişim			
Davranışlar	***Evet***	***Hayır***	***Açıklama***
Yürürken denge problemi yoktur.			
Kovalamaca oynar.			
Top oyunları oynar.			
Atlama ve zıplama gerektiren oyunlar oynar.			
Parmaklarını etkili biçimde kullanır.			
El-göz koordinasyonu gerektiren işleri (boncuk dizme, küplere kule yapma vb.) yapar.			
Kalem tutar.			
Boyama yapar.			
Yırtma yapar.			
Yapıştırır.			
Duygusal-Sosyal Gelişim			
Davranışlar	***Evet***	***Hayır***	***Açıklama***
Kendisi ile ilgili sorulan sorulara cevaplar verir.			
Grup oyunlarına katılır.			
Sırasını bekler.			
'Lütfen', 'Teşekkür ederim.' gibi nezaket sözcüklerini kullanır.			
Duygularını ifade eder.			
Toplum içinde kendinden beklenen sosyal davranışları sergiler.			
Yetişkinlerin konuşmalarına katılır.			

Oyuncaklarını paylaşır.			
İzin ister.			
Aldığı sorumluluğu yerine getirir.			
Bir sorunu olduğu zaman yardım ister.			
Dil Gelişimi			
Davranışlar	***Evet***	***Hayır***	***Açıklama***
Kendi kendine şarkı, şiir, tekerleme söyler.			
Yaptığı günlük işlerle ilgili olarak sorulan sorulara cevap verir.			
Konuşmalarında sıfatları kullanır.			
Konuşmalarında kişi zamirlerini kullanır.			
Konuşmalarında yer bildiren ifadeler kullanır.			
Konuşmalarında çoğul ekleri kullanır.			
Neden, nasıl, kim gibi sorular sorar.			
İki olayı oluş sırasına göre anlatır.			
Zıt sözcükler söyler.			
Günlük deneyimlerini anlatır.			
Tekil ve çoğul ifadeleri birbirine dönüştürerek kullanır.			
Basit şakalar yapar.			
Bazı soyut ifadeleri anlar.			
Özbakım Becerileri			
Davranışlar	***Evet***	***Hayır***	***Açıklama***
Kendi kendine yemek yer.			
Düğmesiz ve bağsız giysileri yardımsız giyer.			
Giysilerin önünü ve arkasını ayırt eder.			
Gereksinim duyduğunda bağımsız olarak tuvalete gider.			
Burnunu mendille siler.			
Dişlerini fırçalar.			
Saçlarını tarar.			
Ellerini ve yüzünü yardımsız yıkar.			
Yemeğini kendi kendine yer.			
Yemek tabaklarını ya da servis tepsisini taşır.			
Yemek ile ilgili araç gereçleri (çatal- kaşık- bardak) kullanır.			

Şekil 2. Kontrol listesi

DİKKAT: *Bu aşamada belirlediğiniz öğrencilerin, akranları okula ve sınıfa uyum sürecini tamamladığı halde güçlük yaşamaya devam eden ve bu nedenle akranlarının takip ettiği programı izlemede güçlük çektiğini gözlemlediğiniz öğrenciler olmalıdır.*

Özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğundan şüphe edilen öğrencilerin belirlenmesinin ardından bu öğrenciler için gönderme öncesi süreç başlatılmalıdır (Kargın, 2007).

Basamak 2. Gönderme Öncesi Süreç

Değerlendirme sürecinin ikinci basamağını oluşturan gönderme öncesi süreç, özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğundan şüphe edilen öğrencileri herhangi bir uyarlama, düzenleme yapmaksızın doğrudan hastaneler ile Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) göndermeden önce, sınıfa katılımlarını sağlamak için çeşitli düzenlemelerin, uyarlamaların ve müdahalelerin yapıldığı süreçtir (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom ve Stecker, 1990; Kargın, 2007; 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Taylor, 2003; Soukup, Wehmeyer, Bashinski ve Bovaird, 2007; Turnbull ve diğ., 2007). Bu süreç üç basamaktan oluşmaktadır. Bunlar (Kargın, 2019);

1. Bilgi toplama,
2. Müdahale programının hazırlanması ve
3. Müdahale programını uygulanıp değerlendirilmesidir.

Bilgi toplama basamağında, öğrencinin sınıfa katılımını, sosyal uyum sürecini ve programı izlemesini etkileyebilecek faktörleri belirleyebilmek amacıyla ilk belirleme basamağında elde edilen bilgilerin yanı sıra öğrenci ile ilgili çeşitli bilgilerin toplanması ve kaydedilmesi de gerekmektedir. Bu bilgilerin bazıları şu şekildedir;

1. **Sağlık Durumu Hakkında Bilgi:** Bu bilgiler, öğrencinin doğumundan başlayarak geçirdiği hastalıklar, kazalar ve travmalar, bunlara yönelik alınan önlemler, süreğen/kronolojik hastalığı olup olmadığı, ilaç kullanıp kullanmadığıdır. Elde edilen bu bilgiler öğrencinin sınıf içinde sunulan eğitime katılımındaki farklılıkların sağlık durumundan kaynaklı olup olmadığını belirlemek açısından önemlidir. Örneğin, sürekli orta kulak iltihabı olan bir öğrencinin, işitme performansının bu hastalıktan etkilenme olasılığı olmasından dolayı, öğrencinin sınıf ortamında öğretmeninin ve arkadaşlarının konuşmalarını takip etmeleri de güçleşecektir.
2. **Aile Hakkında Bilgi:** Aile hakkında bilgiler, ailenin sahip olduğu olanaklar, eğitim düzeyi, çocuğu hakkında sahip olduğu endişeler, bunları gidermek için almış olduğu önlemler olarak sıralanabilir. Ayrıca, ailenin öğrenciye yeterince zaman ayırıp ayırmadığına, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığına, gereksinimleri karşılamak için ayırdığı zamanın niteliğine

yönelik bilgiler de toplanması gereken bilgilerdir. Tüm bunlarla birlikte öğrencinin sınıfta sergilediği davranışlar ile ev ortamında sergilediği davranışların tutarlılık gösterip göstermediğine, aile üyelerinin bu davranışlara nasıl tepki verdiğine ve bu davranışları nasıl algıladığına yönelik bilgiler de aileden elde edilmelidir. Aileye yönelik toplanan bu bilgiler öğretmenlerin aile hakkında gerçekçi bir beklenti oluşturabilmeleri açısından önemlidir.

3. **Eğitim Geçmişi:** Öğrencinin sınıf içinde yaşadığı sorunlar hakkında bilgi elde edilecek bir diğer önemli bilgi kaynağı öğrencinin daha önce devam ettiği eğitim kurumlarıdır. Eğer öğrenci daha önce bir eğitim kurumuna devam etmiş ise öğrencinin burada sergilediği performans, benzer problemler yaşanıp yaşanmadığı, yaşandıysa hangi önlemlerin alındığı hakkında bilgiler önceki eğitim kurumdan/kurumlarından edinilmelidir.
4. **Öğrencinin Akademik Performansı Hakkında Bilgi:** Öğrencinin akademik performansına ilişkin gözlemler takip ettiği müfredata (içinde bulunduğu sınıf düzeyine) ait kavramları, bilgi ve becerileri edinmede zorlanan çocukları belirlemek için yapılmalıdır. Gerek duyulduğunda öğrencinin daha önce takip ettiği müfredata (içinde bulunduğu sınıf düzeyinden bir önceki düzeye) ait kavramlar, bilgi ve beceriler de gözlemlenebilir. Bununla birlikte öğrencinin dikkat, motivasyon, olayları ve nesnelerin özelliklerini algılama, kavramlar arasında ilişki kurma, problem çözme gibi becerilere ilişkin özellikleri de belirlenmelidir.

Öğrenci ile ilgili bilgilerin toplanmasının ardından gönderme öncesi sürecin ikinci basamağı olan ***müdahale programının hazırlanması*** basamağına geçilir. Bu basamakta, öncelikle özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğunu düşünülen öğrenci ile ilgili toplanan tüm bilgiler kullanılarak öğrenciye hangi becerilerin ve davranışların nerede, nasıl ve ne kadar sürede kazandırılacağına karar verilerek müdahale programı hazırlanır. Hazırlanan müdahale programı program hedeflerinde, öğretimsel süreçlerde, sınıf yönetiminde ve sınıf çevresinde yapılacak uyarlamalara ilişkin bilgileri içermektedir (Kargın, 2007; 2019). Eğitim ortamlarında uyarlama en genel şekliyle, mevcut programı izlemekte güçlük çeken öğrenciler için yapılan düzenlemeler veya değişikliklerdir (Kargın, 2019). Bir başka ifadeyle, programın hedeflerini tam yerine getiremeyen öğrencilerin bu hedeflere ulaşmasını sağlamak amacıyla öğretmenin öğretim süreçlerini, materyallerini ve değerlendirme araçlarını öğrencinin gelişim düzeyine uygun şekilde düzenlemesidir (Kargın, 2019; Taylor, 2003). Gönderme öncesi süreç müdahale programında yer alması gereken bu uyarlamalara/düzenlemelere ilişkin detaylı bilgi aşağıda sunulmuştur.

1. **Program Hedeflerinde Uyarlama:** Öğrencinin sınıfta takip edilen programın neresinde olduğunu belirleyip, program hedeflerinde öğrencinin düzeyine göre çeşitli düzenlemelerin yapılması program hedeflerinde uyarlamadır. Bunu yapmanın en etkili yolu öğrenci okul öncesi dönemde ise 'Okul Öncesi Eğitim Programı'na, ilkokulda ise 'İlköğretim Programları'na göre değerlendirmektir. Programa göre yapılan değerlendirmeler Programa Dayalı Değerlendirme (PDD) olarak adlandırılmaktadır (Bakınız; kitabın dördüncü ve beşinci bölümü). Örneğin, ilkokul birinci sınıfa devam öğrenciler ile 'Türkçe Öğretim Programı'nda yazma alanında yer alan 'e harfini tekniğine uygun yazar.' kazanımı çalışılırken, özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğundan şüphe edilen öğrenci ile yine yazma alanında yer alan 'Düzenli çizgi çalışmaları yapar.' kazanımının çalışılması gerekebilir.
2. **Öğretimsel Süreçlerde Uyarlama:** Bu uyarlamalar, öğretim yapılacak konuyu küçük basamaklara ayırma, her bir basamakta öğrencinin yapacağı tekrar ve örnek sayısını artırma, materyalleri çeşitlendirme ve gerektiğinde farklı öğretim yöntemleri kullanma gibi çeşitli düzenlemeleri içermektedir. Doğrudan öğretim, iş birliğine dayalı öğretim, akran öğretimi, drama gibi öğretim yöntemlerin kullanılması ve öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme özelliklerine göre oluşturulması öğretimsel süreçlerde yapılabilecek uyarlamalara örnektir.
3. **Sınıf Yönetiminde Yapılacak Uyarlamalar:** Sınıf yönetiminde yapılacak uyarlamalar sınıf kurallarının belirlenmesi, belirlenen kuralların öğrencilere açıklanması, kurallara uyduğunda öğrencilerin nasıl pekiştirileceği ve kuralların hangi durumda esnetilebileceğine ilişkin düzenlemeleri içermektedir. Kuralların sınıftaki tüm öğrencilerin katılımıyla açık ve net bir şekilde belirlenmesi ve tüm öğrencilerin kuralların ne ifade ettiğini kavramaları sınıfta daha az problem davranış ortaya çıkması için son derece önemlidir. Bununla birlikte sınıf içinde daha az karmaşa ve daha az problem davranışın ortaya çıkması için sınıf işleyişinin de düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıf işleyişi bir okul gününde bir öğrencinin sınıfa girişinden başlayarak günün sonuna kadar geçen sürede öğrenciden yapması beklenen çalışmaların, etkinliklerin planlanmasıdır (Kargın, 2019). Sınıfın genel işleyişinin belirlenmesi öğrencinin bir okul günü içinde kimden, ne zaman, nerede destek alacağını, sınıf öğretmeni ile birlikte ne zaman ve hangi hedefleri gerçekleştireceğini bilmesi açısından son derece önemlidir.
4. **Çevresel Uyarlamalar:** Bu uyarlamalar öğretmenin en az çaba ile gerçekleştirebileceği, buna karşın öğretim süreci içinde en yüksek faydayı sağlayan uyarlamalardır. Çevresel uyarlamalar sınıfın ısı, ışık ve gürültü düzeyi, büyüklüğü, ulaşılabilirliği, oturma düzeni ve uyaran miktarı gibi unsurlarında

yapılan düzenlemelerdir. Bu unsurların nasıl düzenleneceği ise öğrencilerin gereksinimlerine göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte sınıf çevresinin dikkat dağıtıcı uyaranlardan arındırılması, materyallerin öğrenciler için çekici ve öğrenmeyi destekleyici olması yapılabilecek diğer çevresel uyarlamalardır.

Özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğu düşünülen çocuğa yönelik gönderme öncesi müdahale programının hazırlanmasının ardından ***müdahalenin uygulanma*** aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada en önemli nokta müdahalenin ne kadar süre uygulanacağına karar vermektir. Genel olarak öğretmenler, öğrencinin yaşadığı güçlükle ilgili çeşitli müdahalelerde bulunmaktadırlar fakat bu müdahaleler için yeterli zaman ayırmadıklarından müdahalenin etkili olmadığını düşünmektedirler (Kargın, 2019). Bu nedenle müdahalenin uygulanma süresine karar vermek, öğretmenin, öğrencinin güçlük yaşadığı alana/alanlara yönelik geliştirdiği müdahalenin etkili olup olmadığından emin olabilmesi açısından son derece önemlidir. Müdahale süresine karar vermede ise göz önünde bulundurulması gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar (Kargın, 2019);

- Müdahale planında yer alan davranışların, hedeflerin sınıftaki diğer öğrenciler tarafından ortalama ne kadar bir süre de kazanılacağı,
- Bu davranışların, hedeflerin kazanılması için çocuğa ne kadar zaman ayrılacağı,
- Ailenin ne kadar destek sunacağı,
- Sınıfta bulunan öğrencilerin sayısıdır.

Müdahale programını uygulamak için ayrılan süre, ne öğrenci için hedeflenen davranışların ve becerilerin kazandırılmasına yetmeyecek kadar kısa, ne de öğrencinin daha yoğun desteğe ulaşmasını geciktirecek kadar uzun olmamasına dikkat etmek gerekmektedir (Kargın, 2007; 2019; Kirk, Gallagher, Anastasiow ve Coleman, 2006; Strickland ve Turnbull, 1990; Turnbull ve diğ., 2007). Bu süre genellikle 3 ile 5 ay arasında sürmektedir (Kargın, 2019).

Müdahalenin belirlenen süre boyunca uygulanmasının ardından öğretmen öğrencinin program hedeflerinde ve öğrenci davranışlarında ortaya çıkan gelişmeyi ve ilerlemeyi belirlemelidir. Öğrencinin ilerlemesi beklenilen düzeyde ise öğretmenin müdahale programı sonlandırması ve çocuğu izlemeye alması gerekir. Öğrencideki gelişme beklenilen düzeyde değilse öğretmen ya müdahale programını yeniden düzenleyip müdahale programına devam eder ya da öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesi için önce devlet veya üniversite hastanelerine ardından RAM'a yönlendirir. Bu kararları verme sürecinde öğretmen aileye bilgi vermeli, ailenin desteğini almalı ve onların beklentileri de karşılamalıdır (Kargın, 2007; 2019).

DİKKAT: *Özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğunu düşünülen öğrencinin gönderme öncesi müdahale programının uygulanmasından sonra hastaneye ve RAM'a gönderilmesi, öğrencinin gereksiz yere ayrıntılı değerlendirmeye alınmasını ve değerlendirme sonucunda çıkabilecek etiketlenmeyi önlemektedir (Kargın, 2007; 2019; Kirk ve diğ., 2006; Taylor, 2003).*

Basamak 3. Gönderme

Gönderme süreci, öğrencinin gönderme öncesi süreçte genel eğitim sınıfına akademik ve sosyal yönden katılımı beklenenin altındaysa, başka bir deyişle öğrenci gönderme öncesi süreçte planlanan hedefler doğrultusunda gelişme gösteremiyorsa ayrıntılı değerlendirme yapılması için başlatılan süreçtir (Kargın, 2019; Kirk ve diğ., 2006). Öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmeye gönderilme kararı, sınıf öğretmenin tek başına alacağı bir karar değildir. Bu kararı sınıf öğretmeninin, okul rehberlik servisi ve aile ile birlikte alması gerekmektedir (Kargın, 2007).

Gönderme kararının alınmasının ardından öğretmen, gönderme öncesi süreçte topladığı bilgilerden, yaptığı müdahalelerden ve bu müdahalelerin sonuçlarından oluşan bir gönderme raporu hazırlamalıdır (Kargın, 2007). Bu rapor, öğrencinin ayrıntılı değerlendirme sürecine daha fazla bilgi ile gönderilmesini ve bu sayede çocuğu değerlendirecek uzmanların öğrenci hakkında daha doğru kararlar alabilmesini sağlamak açısından son derece önemlidir (Kargın, 2019). Gönderme raporunda bulunması gereken bilgiler ise şu şekildedir (Kargın, 2019);

- Öğrenci hakkında sahip olunan endişeler (öğrencinin akranlarından farklılık gösterdiği alanların tanımlanması),
- Güçlüklerin ne zaman, nerede (bahçede, sınıfta…) ve hangi etkinlik/etkinlikler sırasında (bireysel çalışma, grup çalışması…) ortaya çıktığının açıklaması,
- Yapılan uyarlamaların, kullanılan stratejilerin ve uygulanan müdahalenin açıklaması,
- Müdahale programının oluşturulmasına yardım eden, programı uygulayan ve izleyen bireylerin (öğretmen, anne-baba, akran gibi) isimleri,
- Başarıya ulaşan ve başarısız olunan müdahalelerin neler olduğunun açıklamasıdır.

Ayrıntılı değerlendirme için hastane ve RAM'a yönlendirilecek öğrenci için kullanılabilecek bir gönderme formu örneği Şekil 3'te sunulmuştur;

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 doldurulduktan sonra Okul Rehberlik Servisinde bir kopyası saklanacaktır.)

1. OKUL GEÇMİŞİ

a) Daha önce anaokulu ve 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. Kademede 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 kağıt kesebilir; rastgele ( ) istenen şekli ( )
   - Verilen şekli çizme; dikdörtgen( ) kare( ) üçgen ( ) daire ( )
   - Verilen şekli boyama; taşırarak ( ) rastgele( ) düzgün ( )
   - Eline aldığı nesneleri 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 nesnelerle tanır (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- kat ( )
- Koyu- açık ( )

SAYISAL BECERİLER:

Ritmik Saymalar

- 1'er sayar. (Birden başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar? .....
- 1'er sayar. (Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere( ) parmakla( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 1'er geri sayar (.....'dan başlayarak) ezbere( ) parmakla( ) nesnelerle( )
- 2'şer sayar. (ikiden başlayarak) ezbere( ) parmakla( ) nesnelerle( ) kaça kadar? .....
- 2'şer sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( )nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 2'şer geri sayar (.....'dan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( )
- 3'er sayar. (üçden başlayarak) ezbere ( ) parmakla( ) nesnelerle ( ) kaça kadar? .....
- 3'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle( ) kaça kadar?.....
- 3'er geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle( )
- 5'er sayar.(Beşten başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 5'er sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 5'er geri sayar (.....'dan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( )
- 10'ar sayar.(Ondan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 10'ar sayar.(Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 10'ar geri sayar(.....'dan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( )

- 100'er sayar.(Yüzden başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 100'er sayar. (Herhangi bir sayıdan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( ) kaça kadar?.....
- 100'er geri sayar (...'dan başlayarak) ezbere ( ) parmakla ( ) nesnelerle ( )

e) 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, 100 gibi) ( )

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.)

    .....

i) 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.....
- Yaşıtlarına göre kelime haznesi nasıldır? Zayıf ( ) normal ( ) zengin ( )

OKUMA VE YAZMA BECERİLERİ:

NOT: Okuma ve yazma biliyorsa 11. sorudan başlayın.

1. Çizgi çizebilir (düz, yatık, S, O, M, N, H, V) ( )
2. Fişleri tanır ve okur ( ) Okuduğu fişler: .....
   .....
   .....
3. Söylenilen fişi; doğru olarak yazar ( ) harf atlayarak yazar ( ) yazamaz ( ) yazabildikleri .....
4. Fiş içerisindeki kelimeleri tanır.
5. Fiş içerisindeki kelimeleri; doğru olarak yazar ( ) harf atlayarak yazar ( ) yazamaz ( ) yazabildikleri.....
6. Heceleri tanır.
7. Söylenilen heceyi;doğru olarak yazar( )harf atlayarak yazar( )yazamaz( )yazamadıkları.....
8. Harfleri tanır. ( )
9. Söylenilen harfi; doğru olarak yazar ( ) bazılarını yazar ( ) yazamaz ( ) yazamadıkları.....
10. Kelime içindeki harfleri sırasıyla söyler ( ) yazar ( )

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

11. Hecelerin altı başkası tarafından çizildiğinde ya da gösterildiğinde; okur ( ) bazen takılır ( )
12. Kendi heceleyerek; okur ( ) bazen takılır ( )
13. Parmakla izleyerek okur. ( )
14. Gözle takip ederek okur. ( )
15. Noktalama işaretlerine uyarak okur. ( )
16. Okuduğu kısa bir metni (3-5 satır) anlatabilir. ( )
17. Bir dakikadaki okuma hızı: ..... kelime.
18. Verilen bir metni bakarak yazabilir. Doğru olarak ( ) harf atlayarak ( )
19. Basit cümleler söylendiğinde yazabilir. Doğru olarak ( ) harf atlayarak ( )
20. 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 ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
b) Somurtkan, neşesiz; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
c) Durgun,üzgün; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
d) Öfkeli, sinirli; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
e) Bütün olaylarla ilgilenir Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
f) Kendine güvenir; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
g) İstediklerini yaptırır; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
h) Yalnız kalmayı ister; Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
i) Ağlar. Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
j) Utangaçtır. Her Zaman ( ) Sıksık ( ) Arasıra ( ) Hiç ( )
k) Davranışlarıyla kendini sevdirir. Her Zaman ( ) Sıksık ( )Arasıra ( ) Hiç ( )

6. SOSYAL GELİŞİM

a) Çocuk başkaları ile birlikte olmak için heveslidir. Çok ( ) Az ( ) Hiç ( )
b) Kimlerle oynar? Oynamaz ( ) Kendinden küçüklerle ( ) Yaşıtlarıyla ( ) Kendinden büyüklerle ( )
c) Aktivitelerde hem cinsiyle ( ), karşı cinsiyle ( ), ayrım 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: .....
.....
.....
.....

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

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

Onay
…../…../200.
Okul Müdürü

Şekil 3. Gönderme formu örneği

Basamak 4. Ayrıntılı Değerlendirme

Ayrıntılı değerlendirme süreci, özel gereksinimli ya da risk altında olduğundan şüphelenilen öğrencinin özel eğitim kapsamı içinde değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine karar vermek amacıyla gerçekleştirilen süreçtir (Kargın, 2007). Ayrıntılı değerlendirme sürecinin ilk adımını ise devlet ya da üniversite hastanelerinde gerçekleştirilen tıbbi tanılama oluşturmaktadır

Tıbbı tanılama, öğrencinin bir yetersizliğe sahip olup olmadığı, eğer öğrenci herhangi bir yetersizliğe sahip ise bu yetersizliğin türünü, derecesini, yerini, oluş zamanını ve sürekliliğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Akoğlu, 2016; Özyürek, 2015). Bu amaç doğrultusunda tıbbi tanılama sürecinde, gelişimsel ve klinik testler uygulama, hasta hikayesi alma, aile bireyleri ile görüşme yapma ve öğrencinin geçmiş tıbbı kayıtları inceleme gibi bir takım veri toplama işlemleri yapılmaktadır (Kalkan, 2019). Elde edilen veriler ise yetersizliğe neden olan zedelenmenin nasıl bir gelişim göstereceği, nasıl giderileceği ve öğrencinin yetersizlikten etkilenme derecesinin nasıl en aza indirileceği konularında kararlar almak için kullanılmaktadır (Kalkan, 2019).

Tıbbi tanılama özel gereksinimli bireylerin vergiden muaf olma (emlak, motorlu taşıt, gümrük vergisi, …), devlet tarafından maaşa bağlanma, indirimlerden yararlanma (ulaşım, iletişim, Kredi Yurtlar Kurumu'nda barınma, müze ve milli park giriş, …), iş istihdamı gibi sosyal haklardan ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için son derece önemlidir. Bu haklardan yararlanabilmek için ise öğrenciler hastanelerden tıbbi tanılarına dayalı durumu gösteren bir rapor almak zorundadırlar (Kalkan, 2019). Türkiye'de 18 yaşından küçük öğrencilerin tıbbı tanılarına dayalı durumu göstermek için kullanılan rapor 'Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER)'dur. ÇÖZGER formu Şekil 4'de sunulmuştur.

Öğrencinin yetersizliğinin belirlenmesinin ardından öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına, yararlanacaksa özel eğitim hizmetlerinin türüne, yerine, süresine, yoğunluğuna ve kim tarafından verileceğine karar vermek için RAM tarafından ayrıntılı değerlendirme süreci başlatılmaktadır (Kargın, 2007; Özyürek, 2015). Ayrıntılı değerlendirme RAM'larda 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu' adı verilen bir kurul tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu kurul, RAM müdürü ya da görevlendirdiği bir müdür yardımcısı, RAM özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, varsa gezerek özel eğitim hizmeti veren özel eğitim öğretmeni, öğrenci gelişim uzmanı ve öğrencinin ailesi olmak üzere yedi üyeden oluşmaktadır. Bu kurula gerektiğinde, dil konuşma terapisti, psikolog, fizyoterapist gibi diğer uzmanlık alanlarından kişiler, çıraklık ve yaygın eğitime gidecek öğrenciler için kurum temsilcisi

EK-1(Önyüz)

..... HASTANESİ
ÇOCUKLAR İÇİN ÖZEL GEREKSİNİM RAPORU (ÇÖZGER)

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı :	T.C. Kimlik No:		
Baba Adı :	Doğum Yeri/Yılı:		
Anne Adı :	Yaşı: ay/yıl		
Müracaat Tarihi :	Rapo Tarihi:	Mühür	FOTOĞRAF
Rapor Numarası :	Başvuru Nedeni:		

II. MÜRACAAT ŞEKLİ

Kurumsal Müracaat				**Kişisel Müracaat**			
◯	İlk Rapor	◯	İtiraz	◯	İlk Rapor	◯	İtiraz
◯	Kontrol Muayenesi			◯	Yenileme		

III. ÖZEL GEREKSİNİM ALANLARI (bedensel yapı, sistem, işlev, etkinlik, yaşama katılım kısıtlılıkları ve hastalıklar)

Özel gereksinim alanları	Bulgular, tetkikler, işlevler, etkinlikler ve yaşama katılımdaki kısıtlılıklar	Özel gereksinim Düzeyi*	ICD kodu ve tanı**
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			
.....Sistem/Alan			

* Ek 2 de yer alan 23 alan/sistemden çocuk özel gereksinim değerlendirmesi yapılan alanlar seçilerek Ek 3 de yer alan Özel Gereksinim Düzeylerinden birisi yazılır.

** ICD kodu yoksa ya da raporda yer alması uygun değilse ÇÖZGER'e uygun terminoloji ile tanının açık adı yazılır.

EK-1(Arkayüz)

IV. ÖZEL GEREKSİNİM DÜZEYİ:

A- ..... alanında ..... düzeyinde özel gereksinimi vardır. ◯ (En üst düzey özel gereksinim belirlenen alanı ve düzeyini yazılı olarak belirtiniz)	**B-** Özel Gereksinimi Yoktur ◯
C- RAPORUN SÜRESİ: _____ (Yazı ile yıl olarak yazınız. Sürekli ise "sürekli" yazarak belirtiniz.	
D- Çalıştırılamayacağı işlerin niteliği	

V. ÇOCUĞUN İŞLEVLERİ, ETKİNLİKLERİ VE YAŞAMA KATILIMLARI İÇİN ÖNERİLEN ÖZEL GEREKSİNİMLER

Önerilen Özel Gereksinimler	**VAR**
1. Bilişsel işlevlerin desteklenmesi için rehabilitasyon/erken destek (müdahale) gereksinimi	
2. Fizyoterapi, ergoterapi, rehabilitasyon gereksinimi	
3. Cihaz, ortez, protez, tekerlekli sandalye ve diğer gereçlere gereksinimi	
4. Dil ve konuşma terapisi/rehabilitasyon gereksinimi	
5. İşitme işlev kısıtlılığı/kaybı için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
6. Görme işlev kısıtlılığı/kaybı için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
7. Otizm spektrum bozukluğu için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
8. Özgül öğrenme güçlüğü için terapi/rehabilitasyon gereksinimi	
9. Evde ya da hastanede rehabilitasyon gereksinimi	
10. Diğer (belirtiniz):	

* Kişinin elde edeceği sosyal haklar, hizmetler veya kazanımlar rapor dikkate alınarak ilgili kurumlarca ayrıca belirlenir. Rapor, tek başına bu hakların verilmesi için dayanak teşkil etmez. İlgili mevzuata göre diğer şartlarında ayrıca sağlanması zorunludur.

VI. AÇIKLAMA:

VII. ONAY

Üye	Üye	Üye
Üye	Üye	Üye
	Kurul Başkanı	Mühür

AÇIKLAMALAR:

1- Bölüm V'de bir organ ya da sistemi ilgilendiren özel gereksinim alanı için kurul, o gereksinim alanını ilgilendiren üç uzman hekim ile oluşturulabilir.

2- "Sürekli olarak tekerlekli sandalye veya sedye kullanması gerekir." vb. kişinin özel durumunu belirten açıklamalar belirtilmelidir.

3- Bu rapordan önceki raporlar süresine bakılmaksızın yapılacak yeni başvurular bakımından geçersizdir.

Şekil 4. ÇÖZGER

de dahil edilebilir (MEB, 2021). Kuruldaki bu üyelerin her biri özel gereksinimli çocuğu kendi uzmanlık alanlarında çok yönlü, kapsamlı ve detaylı olarak değerlendirirler. Bu değerlendirme sonucunda öğrencinin güçlü ve zayıf olduğu alanlar ve hangi alanlarda ek desteğe ihtiyacı olduğu ortaya konulur (Taylor, 2003). Kurul tarafından yapılan bu değerlendirme formal bir süreç olup, bu süreçte zekâ testi gibi standart değerlendirme araçları kullanılır. Türkiye'de ayrıntılı değerlendirme sürecinde kullanılan zekâ testleri ve bu testlerin güncel versiyonlarına ilişkin ayrıntılı bilgi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye'de Kullanılan Zekâ Testleri

Testin Adı	***Geliştirenler***	***Geliştirilme Yılı***	***Uygulama Yaş Aralığı***	***Uygulanma Şekli***	***Alt Testler***
Weshsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-5 WISC-5	David Wechsler	İlk ölçek; 1939 WISC-5; 2014	6,0-16.11 yaş arası	Bireysel	21 alt test vardır. Bu alt testler 5 alanda bilgi sunmaktadır. Alanlar; • Sözel Anlama • Görsel Uzamsal • Akıcı Muhakeme • Çalışma Belleği İşlemleme Hızı
Stanford-Binet Zekâ Ölçeği-SB-5	Lewis M. Terman	İlk ölçek; 1905 SB-5; 2003	2.0- 89.9 yaş arası uzun versiyonu 2.0- 7.11 yaş arası kısa versiyonu	Bireysel	Sözel ve sözel olmayan 2 alan vardır. Her bir alan için aynı isimle 5 olmak üzere toplam 10 alt testi vardır. Bu alt testler; • Akıcı Muhakeme • Bilgi • Nicel Akıl Yürütme • Görsel Uzamsal İşlemleme • Çalışma Belleği
Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği-ASİS	Sak ve diğ.	2016	4-12 yaş arası	Bireysel	Sözel ve görsel olmak üzere iki alanda 7 alt testi vardır. Bu alt testler; • Muhakeme • Algı • Kavrama • Görsel Muhakeme • Görsel Algısal Ayırt Edicilik • Sözel Muhakeme • Sözcükler Anlamlar
Renkli Progresif Matrisler	Raven, Raven ve Court	1998	3-11 yaş arası		Alt test bulunmamaktadır. Sözel olmayan zekâ testi olarak ölçeğin tümü üzerinden değerlendirme yapılmaktadır.
TONI-3	Brown, Sherbenou ve Johnsen	1997	6-89 yaş arası		Alt test bulunmamaktadır. Sözel olmayan zekâ testi olarak ölçeğin tümü üzerinden değerlendirme yapılmaktadır
Bildiren Nonverbal Ability Test (BNV)	Bildiren ve diğ.,	2021	4-13 yaş arası		Alt test bulunmamaktadır. Sözel olmayan zekâ testi olarak ölçeğin tümü üzerinden değerlendirme yapılmaktadır

Öğrencinin sınıf öğretmeninin de özel gereksinimli öğrenci ile ilgili verilecek karara topladığı bilgiler, uyguladığı müdahaleler ve sonuçları hakkında bilgi vererek katkı sağlaması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle öğrenci ile ilgili zekâ testlerinden elde edilen bilgiler öğretmenin sınıf içi değerlendirmelerden (ödevler, sınıf içi çalışmalar, programa dayalı değerlendirmeler, kontrol listeleri, hata analizleri, gözlemler gibi) elde ettiği bilgiler ile desteklenmelidir (Kargın, 2007; 2019). RAM'da gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencinin özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilmelidir.

Basamak 5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna Karar Verme

Ayrıntılı değerlendirme sürecinin tamamlanmasının ardından 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu' tarafından öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığına karar verilir. Öğrencinin özel eğitim hizmetine uygun olduğuna karar verme sürecinde ise öğrencinin tanılanmış bir yetersizliğinin olmasının yanı sıra kurulun göz önünde bulundurması gereken iki ölçüt daha bulunmaktadır Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında kabul edilen PL. 94-142 sayılı yasada ifade edilen bu ölçütlerden (Strickland ve Turnbull, 1990; Taylor, 2003) biri, yetersizliğin öğrencinin eğitsel performansı üzerinde olumsuz bir etkiye yol açmasıdır. Örneğin, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun bulunması ve bu hizmetlerden yararlanabilmesi için öğrencinin görme engelli olarak tanılanmasının yanı sıra söz konusu tanının öğrencinin eğitsel performansını da olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir (Kargın, 2007). Bir diğer ölçüt ise, öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılamak için özel olarak düzenlenmiş programlara, hizmetlere ihtiyaç duymasıdır. Örneğin, görme engeli tanısının öğrencinin eğitsel performansı üzerindeki olumsuz etkisinin gözlük kullandırtma, mercek kullandırtma ve ön sırada oturtma gibi basit birkaç uyarlama ile ortadan kaldırılabilecek nitelikte olmaması gerekmektedir (Kargın, 2007).

Öğrenci yukarda sunulan ölçütleri karşılamıyorsa ayrıntılı değerlendirme sonucunda, öğrencinin herhangi bir özel eğitim desteği almadan aynı sınıfta eğitim görmesine karar verilebilir. Fakat ayrıntılı değerlendirme sonucunda öğrencinin bu ölçütleri karşıladığı belirlendiyse, iki farklı yerleştirme kararı verilebilir. Bu kararlardan biri, öğrencinin kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıfında yani kendi sınıfında eğitim görmesi, diğeri ise öğrencinin kendisiyle aynı engel grubundaki öğrenciler ile birlikte özel eğitim okulunda/sınıfında eğitim görmesi şeklindedir. Bu durumda yani öğrenci için yerleştirme kararı verilmesinin ardından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması gerekmektedir (Kargın, 2007; 2019).

Basamak 6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama

BEP, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen öğrenci için sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin nerede ne zaman ne kadar süreyle, kimler tarafından ve hangi amaçları gerçekleştirmek için uygulanacağını gösteren bir plandır (Kargın, 2007). Özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen öğrenciler için BEP hazırlamak yasal bir zorunluluktur. Türkiye'de 2000 yılında kabul edilen ve yapılan bazı değişiklikler ile 2006, 2012, 2018 ve son olarak 2021 yılında yeniden yayınlanan 'Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de özel gereksinimli olarak belirlenen her öğrenci için BEP hazırlama yasal bir zorunluluk olarak kabul edilmiştir. İlgili yönetmeliğin 4. maddesinde BEP, '*Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı.*' olarak tanımlanmıştır. 22. maddede özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları yapılan okul ve kurumlarda BEP'i geliştirmek, izlemek ve değerlendirmek amacıyla '*BEP Geliştirme Birimi*' oluşturulmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir. 47. maddede ise BEP Geliştirme Birimi'nde yer alması gereken üyeler; okul müdürü veya görevlendireceği müdür yardımcısı, rehber öğretmen, öğrencinin sınıf öğretmeni, öğrencinin dersine giren alan öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenci olarak belirtilmiştir. Ayrıca aynı maddede gerektiğinde 'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'ndan bir üyenin ve meslek derslerini veren bir öğretmenin de 'BEP Geliştirme Birimi'ne dahil olabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2021).

Öğrencinin nereye, nasıl ulaşacağını gösteren bir yol haritası olan BEP'te (Olson ve Platt, 2004), yer alması gereken bazı temel ögeler bulunmaktadır (Kargın, 2019; Strickland ve Turnbull, 1990). Bu ögeler;

1. **Öğrencinin şimdiki/var olan eğitsel performans düzeyinin ifadesi:** BEP hazırlamanın ilk basamağı, öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesidir. Performans düzeyini belirleme, öğrenci için oluşturulacak uzun ve kısa dönemli hedefler için temel oluşturacağı için son derece önemlidir (Kargın, 2007). Bu nedenle performans düzeyinin, çocuğu tüm yönleriyle tanımlayacak şekilde ayrıntılı, gerçekçi ve kapsamlı olması gerekmektedir (Kargın, 2007; 2019). Öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesi, öğrencinin duygusal-sosyal, davranışsal, motor ve akademik alanlarda neleri yapıp yapamadığının başka bir ifade ile öğrencinin bu alanlardaki güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2007). Bu süreçte genellikle gözlem, görüşme ve programa dayalı değerlendirme (PDD) gibi informal değerlendirme araçlarından yararlanılır. Öğren-

cinin performans düzeyini belirlerken dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalar şu şekildedir (Erbaş, 2003; Gibb ve Dyches, 2000; Kargın, 2007; Spinelli, 2002);

- Performans düzeyi değerlendirme verilerine göre oluşturulmalı.
- Performans düzeyi öğrencinin şimdiki durumunu yansıtmalı.
- Performans düzeyi yazılırken öğrencilerin yapabildikleri ile birlikte yapamadıkları da yazılmalı.
- Performans düzeyi ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde yazılmalı.
- Performans düzeyi uzun dönemli ve kısa dönemli hedefler oluşturmaya olanak verecek şekilde yazılmalı.

Yukarda sunulan noktaları içeren performans düzeyi örneği Şekil 5'te sunulmuştur.

Öğretmen: Ayşe Toprak

Öğrenci: Ali Çiçek

Tarih: 12.11.2021

Ayşe öğretmen, 2. sınıf öğrencisi Ali'nin performansını programa dayalı olarak değerlendirmiş ve değerlendirme sonucunda Ali'nin matematik ve yazma alanındaki performansını aşağıdaki şekilde yazmıştır.

Matematik: Ali 100'e kadar birer, beşer ve onar; 20'ye kadar ikişer ritmik sayabilmektedir. Ancak üçer ve dörder ritmik saymada 10'lu rakamlardan sonra sözel ipucuna ihtiyaç duymaktadır. Bir, iki ve üç basamaklı sayıları sorulduğunda göstermek ve yazması istendiğinde yazabilmektedir. İki basamaklı sayıları birlik ve onluk şeklinde ayırabilmekte fakat üç basamaklı sayıları birlik, onluk ve yüzlük şeklinde ayırırken karıştırmaktadır. İki basamaklı sayı ile bir veya iki basamaklı sayıyı eldesiz toplayabilmekte fakat iki basamaklı sayıyı ile bir veya iki basamaklı sayıyı eldeli toplama işleminde onlar basamağına elde olan sayıyı eklememektedir. Onluk bozma gerektirmeyen çıkarma işleminde iki basamaklı sayıdan bir veya iki basamaklı sayıyı çıkarabilmekte fakat onluk bozmayı gerektiren çıkarma işleminde her seferinde büyük sayıdan küçük sayıyı çıkarmaktadır.

Yazma: Ali kalemi tripot tutuşuyla tutabilmektedir. İki satır arasında sözcükleri yazabilmekte fakat sözcükler arasında uygun boşluk bırakmak için sözel ipucuna gereksinim duymaktadır. Arka arakaya yapılan üç hata analizi çalışmasında da Ali'nin tahtaya yazılanları defterine hatasız yazabildiği fakat söyleneni yazma (dikte) çalışmasında 3-4 heceli sözcüklerin sonundaki heceleri atarak yazdığı görülmüştür.

Şekil 5. Performans düzeyi örneği

2. **Uzun dönemli hedefler (yıllık hedefler):** Uzun dönemli hedefleri belirleme BEP hazırlamanın ikinci basamağını oluşturmaktadır. Uzun dönemli hedefler, bir öğretim yılının sonunda öğrencinin kazanması beklenilen davranışların bir listesidir (Kargın, 2007). Belirlenen bu hedefleri öğrencinin kazanabilmesi için ise hedeflerin gerçekçi bir şekilde ortaya konulması ve ulaşılabilir olması gerekmektedir. Başka bir ifadeyle hedeflerin öğrenci için ulaşılamayacak kadar zor ya da öğrencinin başarısını doğru biçimde yordamaya engel olacak kadar kolay olmaması gerekmektedir (Fiscuss ve Mandel, 1983; Gürsel, 2003; Kargın, 2019). Bununla birlikte uzun dönemli hedefler özel gereksinimli öğrenci için öncelikli beceriler olmalıdır. Öncelikli beceriler; işlevsel, daha sık kullanılan, bağımsız yaşama teşvik eden, birden çok ortamda tekrarlanan, başka bir beceri için önkoşul olan ve öğrencinin kendine güvenini artıran becerilerdir (Kargın, 2019). Uzun dönemli hedeflere örnek Şekil 6'da sunulmuştur.

Öğrenci: Ali Çiçek

UZUN DÖNEMLİ HEDEFLER

Matematik Alanı:

1. Ali 2 ayın sonunda 3'er 3'er 30'a kadar sayar.
2. Ali 2 ayın sonunda 4'er 4'er 40'a kadar sayar.
3. Ali akademik yarıyılın sonunda iki basamaklı sayı ile bir veya iki basamaklı sayıyı eldeli toplar.
4. Ali akademik yarıyılın sonunda iki basamaklı sayıdan bir veya iki basamaklı sayıyı onluk bozarak çıkartır.

Yazma Alanı:

1. Ali bir akademik yarıyılın sonunda sözcükler arasında uygun boşluk bırakarak yazar.
2. Ali bir akademik yılın sonunda dikte çalışmalarında 3-4 heceli sözcükleri doğru yazar.

Şekil 6. Uzun dönemli hedefler

3. **Kısa dönemli hedefler:** Öğrencinin performans düzeyi ile uzun dönemli hedefler arasındaki ölçülebilir ara basamaklardır (Kargın, 2007; 2019). Kısa dönemli hedefler oluşturulurken, bireyin var olan performansından uzun dönemli hedeflere ulaşabilmesi için hangi aşamaları takip edeceği başka bir ifadeyle hangi davranışları, becerileri öğreneceği belirlenir. Uzun dönemli

hedeflere göre daha özel ve ayrıntılı olan kısa dönemli hedeflerde; birey, davranış, koşul ve ölçüt olmak üzere dört öge yer almalıdır. ***Birey***, kazandırılması planlanan davranışın öğretileceği bireyin ismini ifade etmektedir. Kısa dönemli hedef ifadeleri öğretmenden değil öğrenciden beklenen davranışı tanımlamalıdır. Örneğin; 'Çocuğa 5'er saymayı öğret.' yerine 'Ali, kendisinden 5'er 5'er 50'ye kadar sayması istendiğinde %100 doğrulukta sayar.' ifadesi kullanılmalıdır. ***Davranış,*** öğrenciden ne beklenildiğinin açık bir ifadesidir. Kısa dönemli hedef ifadelerinde, davranış ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde ifade edilmelidir. Bu durum çocuğa hangi davranışı kazandırılacağının herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi açısından önemlidir (Kargın, 2007). Örneğin, 'Ayşe, nesnelerin rengini bilir.' ifadesi ölçülebilir ve gözlenebilir değildir. Ayşe'den beklenen davranış belirsizdir ve Ayşe'nin bildiğini nasıl belirleyeceğimiz yazılmamıştır. Bunun yerine 'Ayşe, kırmızı, mavi ve yeşil renkteki nesnelerin rengi sorulduğunda söyler.' İfadesinde çocuğa kazandırılacak davranış açıkça belirtilmiştir. ***Koşul,*** kısa dönemli hedef ifadelerinde yer alan davranışların nerede, ne zaman ve nasıl yani hangi koşullar altında sergilenmesi gerektiğini ifade eder (Kargın, 2007). Örneğin, öğrencinin '5'er 5'er sayması' istendik bir durumdur. Ancak öğrencinin 5'er 5'er sayma işlemini yerli yersiz zamanlarda değil kendisinden istendiği zaman yapması beklenir. Bu durumda kısa dönemli hedef ifadesinde koşul 'kendisinden istenildiği zaman' olarak ifade edilir. ***Ölçüt,*** öğrencinin gösterdiği davranışın yeterliği hakkında karar vermek için kullanılan bir standarttır. Başka bir ifadeyle ölçüt, öğrencinin hedef davranışı kazanıp kazanmadığına karar vermek için kullanılan standarttır. Ölçüt öğrencinin hedef davranışa ne kadar ulaştığını göstermesinin yanı sıra bir sonraki hedefe geçip geçmeme konusunda öğretmene de yol gösterir. Örneğin, öğrenciden '7' rakamını göstermesi istenildiğinde ilk soruda öğrencinin doğruyu göstermesi, '7' rakamını gerçekten tanıyıp tanımadığı hakkında doğru karar vermeyi engelleyebilir. Bu durum şans faktörünün de bir sonucu olabilir. Bu nedenle öğrencinin rakamı 4 denemenin en az üçünde doğru göstermesi beklenir ve ölçüt 3/4 şeklinde ifade edilir (Kargın, 2019). Ölçüt belirlenirken, davranışın niteliği göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin; öğrencinin güvenliği (bıçak, makas kullanma gibi), sağlığı (el yıkama, diş fırçalama gibi) açısından önemli becerilerde, günlük yaşamda çok sık kullanılan ve öğrencinin toplumsal yaşama katılımını sağlayan (teşekkür etme, özür dileme gibi) becerilerde ölçütün yüksek olması (4/4) beklenir. Diğer becerilerde ise ölçüt olarak öğrencinin dört denemenin üçünde doğru davranışı sergilemesi (3/4) kabul edilir (Kargın, 2019). Kısa dönemli hedeflere örnek Şekil 6'de sunulmuştur.

Öğrenci Ali Çiçek

KISA DÖNEMLİ HEDEFLER

Matematik Alanı

U.D.H.1. Ali 2 ayın sonunda 3'er 3'er 30'a kadar sayar.

K. D. H. 1. Ali kendisinden istendiğinde 3'er 3'er 15'e kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

K. D. H. 2. Ali kendisinden istendiğinde 3'er 3'er 21'e kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

K. D. H. 3. Ali kendisinden istendiğinde 3'er 3'er 30'a kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

U.D. H. 2. Ali 2 ayın sonunda 4'er 4'er 40'a kadar sayar.

K. D. H. 1. Ali kendisinden istendiğinde 4'er 4'er 16'ya kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

K. D. H. 2. Ali kendisinden istendiğinde 4'er 4'er 32'ye kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

K. D. H. 3. Ali kendisinden istendiğinde 4'er 4'er 40'ea kadar 4 denemenin 3'ünde bağımsız sayar.

Yazma Alanı

U.D. H. 1. Ali bir akademik yarıyılın sonunda sözcükler arasında uygun boşluklar bırakarak yazar.

K. D. H. 1. Ali kendisinden istenildiğinde iki sözcükten oluşan bir cümleyi aralarında uygun boşluklar bırakarak 4 denemenin 3'ünde bağımsız yazar.

K. D. H. 2. Ali kendisinden istenildiğinde üç sözcükten oluşan bir cümleyi aralarında uygun boşluklar bırakarak 4 denemenin 3'ünde bağımsız yazar.

K. D. H. 3. Ali kendisinden istenildiğinde dört sözcükten oluşan bir cümleyi aralarında uygun boşluklar bırakarak 4 denemenin 3'ünde bağımsız yazar.

Şekil 7. Kısa dönemli hedefler

4. **Öğretim yöntemleri ve materyaller:** BEP hazırlanırken kısa dönemli hedeflere ulaşmak için hangi yöntemlerin ve materyallerin kullanılacağı da belirlenir. Belirlenen yöntem ve materyaller kısa dönemli hedeflere ulaşmayı kolaylaştıracak nitelikte olmalıdır. Ayrıca öğretim yöntemlerini ve materyallerini belirlerken, hedef davranış/beceri, öğrencinin özellikler ve öğrenme stili göz önünde bulundurulmalıdır (Kargın, 2007; 2019).

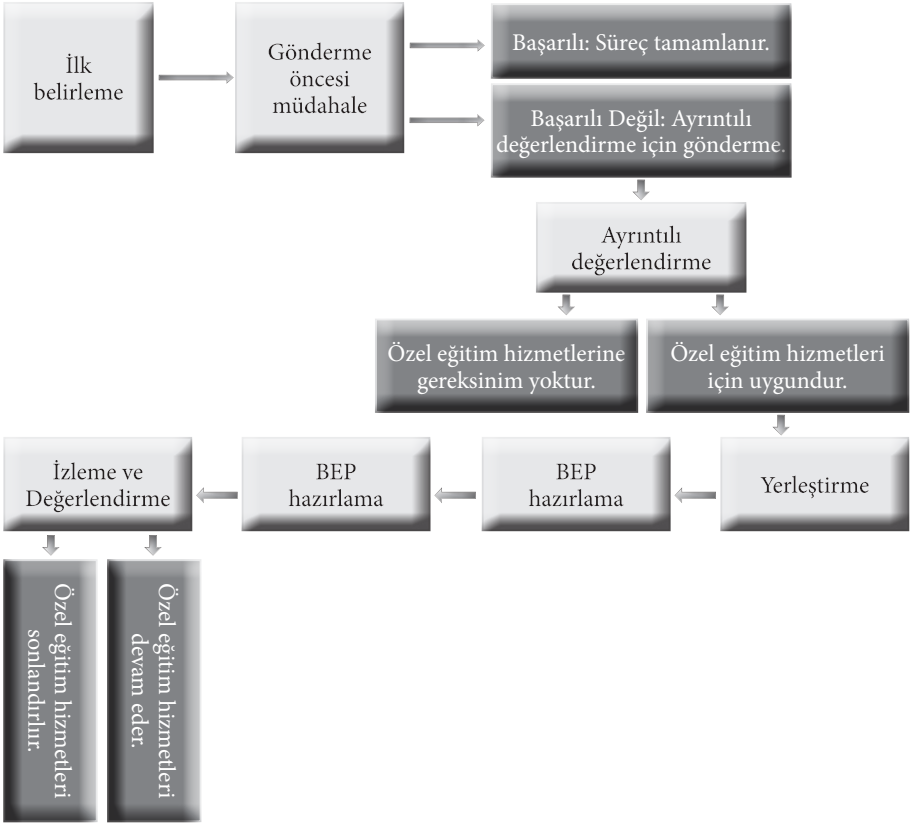
5. **Hedefler için ayrılan zaman:** Kısa dönemli hedeflere ulaşmak için gerekli zaman belirlenirken, öğrencinin var olan performans düzeyi, geçmişteki başarıları, içinde yaşadığı çevre ve ailenin özellikleri, öğrencinin ek özel eğitim desteği alıp almaması ve eğitim gördüğü sınıfın özellikleri dikkate alınmalıdır (Kargın, 2007;2019).
6. **Değerlendirme yöntemi ve ölçütler:** Öğrencinin belirlenen kısa dönemli hedeflere ulaşıp ulaşmadığına karar vermek için yapılacak olan değerlendirmede hangi yöntemlerin kullanılacağına BEP'i hazırlama aşamasında karar verilmelidir. Öğrencinin BEP'inde yer alan hedeflere ulaşıp ulaşamadığını belirlemek için gözlem, kontrol listeleri, çalışma örneği analizleri, hata analizleri gibi informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılabilir (Kargın, 2019).
7. **Ek hizmetler:** BEP'te yer alması gereken son öge ise öğrenciye sağlanacak ek özel eğitim hizmetlerinin nerede, ne zaman, kimler tarafından ve ne kadar süreyle verileceğidir (Heward, 2006; Kargın, 2019). Ek hizmetler, özel konuları ve terapileri içeren ve özel gereksinimli öğrencinin bu yöndeki ihtiyaçlarının uzman personel aracılığıyla karşılandığı hizmetlerdir (Kargın, 2007). Bu hizmetler evde, okulda, hastanede, sınavda veya öğrencinin ihtiyaç duyduğu başka bir ortamda sağlanabilir. Ek hizmetlere, dil-konuşma terapisi, fizyoterapi, ergoterapi, ulaşım, psikolojik danışma ve rehberlik örnek verilebilir.

Basamak 7. İzleme ve Değerlendirme

BEP, özel gereksinimli öğrencinin eğitiminde neler yapılacağının yazılı bir dokümanıdır. Her kadar BEP, uzun bir değerlendirme sürecinin sonunda hazırlanmış olsa da, hazırlandıktan sonra değiştirilemeyen bir doküman değildir. Aksine BEP öğrencinin değişen gereksinimlerine göre yeniden düzenlenebilen bir dokümandır (Kargın, 2019). BEP'in öğrencinin değişen gereksinimlerine göre yeniden düzenlenebilmesi ise izleme ve değerlendirme sürecinin işletilmesi ile mümkündür. İzleme, sistematik şekilde uygulayıcılardan bilgi toplanması ve bu bilginin düzenli aralıklarla daha önceden belirlenmiş olan amaçlarla karşılaştırılmasıdır (Kargın, 2007). İzlemenin iki temel amacı vardır. Bu amaçlardan ilki, BEP'i uygulamakla yükümlü olan uzmanlara, kullandıkları yöntem ve tekniklerde ihtiyaç duyulan değişiklikleri yapmaları için sistematik olarak veri sağlamak, diğer amaç ise BEP'in uygulanmasını, etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak verileri BEP ekibine sağlamaktır. İzleme, BEP ekibinin, uzun ve kısa dönemli hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini, uygulayıcıların sorumluluklarını yerine getirip getirmediklerini ve programdaki değişikliklerin belirli bir bilgi birikimi sonrası yapılıp yapılmadığını belirleyebilmesi açısından son derece önemlidir (Kargın, 2007).

BEP'in değerlendirilmesi ise, BEP ekibi tarafından en az yılda bir kere yapılmalıdır. BEP'in değerlendirilmesi de iki temel amaca hizmet etmektedir. Bu amaçlardan ilki, özel gereksinimli öğrencinin uygulanan BEP ile iyi gelişme gösterip göstermediğini ve programda bir değişikliğe gerek olup olmadığını belirlemektir. BEP'te gerek duyulması durumunda amaçlarda, stratejilerde, yöntemlerde, materyallerde, kaynaklarda, uygulayıcılarda ve izleme sitemlerinde değişiklik yapılabilir (Kargın, 2007). BEP'i değerlendirme de ikinci amaç ise BEP ekibinin, BEP'i geliştirme ve uygulamada, zamanı kullanmada, iletişimde, kayıtları tutmada, uygun yerleştirmede, hizmetlerin planlandığı şekilde zamanlanmasında ve sağlanmasında yeterli olup olmadığının belirlenmesidir (Kargın, 2007).

Eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yukarda sunulan tüm bilgiler birlikte ele alındığında bu sürecin bir bütünlük içinde olduğu, bu bütünlüğün oluşturulabilmesi için ise süreçteki her bir üyenin görev ve sorumlulukları hakkında detaylı bilgiye sahip olması ve sürecin her bir basamağında üzerine düşen görevi yerine getirmesi gerektiği görülmektedir. Bu basamaklar şu şekilde özetlenebilir (Heward, 2006);



ÖZET

Her sınıfta birbirinden farklı ilgilere, yeteneklere, fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim özelliklerine sahip öğrenciler bulunmaktadır. Sahip oldukları bu özellikler bazı öğrencilerin akranlarından daha hızlı bazılarının daha yavaş öğrenmelerine; bazılarının öğrenmek için akranlarına göre daha az bazılarının ise daha çok örneğe ve tekrara ihtiyaç duymalarına neden olmaktadır. Öğretmenler ise öğrenme özellikleri açısından sınıftaki diğer öğrencilerden farklılık gösteren ve bu nedenle diğer öğrencilerin takip ettiği programları takip etmede güçlük yaşayan öğrencilerin de eğitim ihtiyaçlarını karşılamak durumundadırlar. Bunun için ise öğretmenlerin bu öğrencilerin farklı alanlardaki performanslarını ve gereksinimlerini ortaya koymaları yani değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Eğitim uygulamaları içinde değerlendirme, öğretmenin öğrenci hakkında karar vermek amacıyla gerçekleştirdiği bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Kargın,2007). Bu süreç özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğunu düşünülen öğrencileri belirlemek, sınıflamak ve en uygun eğitim ortamına yerleştirmek, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamak, çocuğa uygun hedefler seçmek, öğretim yöntemlerini belirlemek ve öğrencideki gelişmeyi takip etmek gibi farklı amaçlara hizmet eden (Kargın, 2007; Pierangelo ve Giuliani, 2006; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2009; Taylor, 1997) ve birbirleri ile ilişkili basamaklardan oluşmaktadır (Küpper ve Kohanek, 2010; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer,2007). Bu basamaklar sırasıyla, ilk belirleme, gönderme öncesi süreç, gönderme, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetlerinin uygunluğuna karar verme, BEP hazırlama, izleme ve değerlendirmedir. Bu basamakların her biri değerlendirme sürecinin farklı amaçlarına hizmet etmektedir ve bu amaçlara göre her bir basamakta değerlendirmenin hangi yöntemlerle ve araçlarla, kimler tarafından, nerede gerçekleştirileceği de farklılık göstermektedir (Kargın, 2007)

İlk belirleme basamağı informal bir süreç olup, bu süreçte akademik, sosyal, duygusal, davranışsal, motor ve dil-konuşma gibi özellikler açısından akranlarından farklı gelişim gösteren öğrenciler belirlenmektedir. Gönderme öncesi süreç, özel gereksinimli ya da risk grubunda olduğundan şüphe edilen öğrencileri tanılanmaları için hastaneler ile Rehberlik Araştırma Merkezlerine (RAM) göndermeden önce, sınıfa katılımlarını sağlamak için çeşitli düzenlemelerin ve müdahalelerin yapıldığı süreçtir (Kargın, 2007; 2019; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Taylor, 2003; Turnbull ve diğ., 2007). Bu süreç bilgi toplama, müdahale programını hazırlama ve müdahale programını uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (Kargın, 2019). Gönderme süreci, öğrencinin gönderme öncesi süreçte genel eğitim sınıfına akademik ve sosyal yönden katılımı beklenenin altındaysa başka bir deyişle öğrenci gönderme öncesi süreçte planlanan hedefler

doğrultusunda gelişme gösteremiyorsa ayrıntılı değerlendirme yapılması için başlatılmaktadır (Kargın, 2019; Kirk ve diğ., 2006). Gönderme sürecinde öğretmen, gönderme öncesi süreçte topladığı bilgilerden, yaptığı müdahalelerden ve bu müdahalelerin sonuçlarından oluşan bir gönderme raporu hazırlamalıdır (Kargın, 2007).

Ayrıntılı değerlendirme süreci, özel gereksinimli ya da risk altında olduğundan şüphelenilen öğrencinin özel eğitim kapsamı içinde değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine karar vermek amacıyla gerçekleştirilen süreçtir (Kargın, 2007). Ayrıntılı değerlendirme sürecinde, formal değerlendirme araçları kullanılır. Ayrıntılı değerlendirme sürecinin tamamlanması ile birlikte öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığı belirlenir. Uygunluk kararını verirken öğrencinin engelli olarak tanılanmış olmasının yanı sıra göz önünde bulundurulması gereken iki ölçüt daha bulunmaktadır. Bunlar; yetersizliğin öğrencinin eğitsel performansını olumsuz etkilemesi ve öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılamak için özel olarak düzenlenmiş programlara ve hizmetlere gereksinim duymasıdır. Öğrencinin bu ölçütleri karşılaması durumunda öğrenci için yerleştirme kararı verilir ve BEP hazırlanır. BEP, 'BEP Geliştirme Birimi' tarafından hazırlanmaktadır. BEP'in, yılda en az bir kere BEP ekibi tarafından değerlendirilmelidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akoğlu, G. (2016). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. Dinçer, Ç. (Ed.), *Gelişimsel tanı ve değerlendirme yöntemleri* içinde (ss. 60- 98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Erbaş, D. (2003). Varolan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (69–80). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Fisscuss, D.E., & Mandell, J.C. (1983). *Developing individualized education programs*. (Ed. Gönül Akcamete). Cev: Hatice Günayer Senel, Elif Tekin. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P., & Stecker, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. Exceptional Children, 56(6), 493-513.

Gibb, G.S. & Dyches, T.T. (2000). *Guide to writing quality individualized education programs : What's best for students?* Boston: Allyn and Bacon.

Gürsel, O. (2003). Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. (8th Edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Kalkan, S. (2019). Özel eğitimde tanılama ve tarama amaçlı değerlendirme. Ed. V. Aksoy. *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (ss. 25-56). Ankara: Maya Akademi.

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

Kargın, T. (2019). Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. B. Sucuoğlu ve H. Ceber Bakkaloğlu (Ed.) *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss.77-137) Ankara: Kök Yayıncılık.

Kirk, A. S.; Gallagher, J.J.; Anastasiow, J.N. & Coleman, R. M. (2006). *Educating exceptional children.* (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.

Mastropieri, M. A. & Scuggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction (2nd ed.).* Ohio: Merril Prentice Hall.

MEB, (2021). Özel Eğitim Hizmetleri Yöntemliği, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/13145613_Ozel_EYitim_Hizmetleri_YonetmeliYi_son.pdf Erişim: 21.10.2021

Olson, J.L., & Platt, C.J. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs.* New Jersey: Prentice Hall.

Özyürek, M. (2015). Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme. Ankara: Kök Yayınevi.

Pierangelo, R. Ve Giuliani, (2006). *Assessment in special education a practical approach* (4th ed.). New York: Pearson.

Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

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

Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities. Exceptional Children, 74(1), 101- 120.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim' de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Taylor, L. R. (1997). Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Turnbull, A.; Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional Lives: Special Education in today's schools.* New Jersey: Prentice Hall.

BÖLÜM II: DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

3. BÖLÜM

FORMAL DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9629-1505

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

ANAHTAR KAVRAMLAR

Değerlendirme, formal değerlendirme, standart testler, zekâ testleri, standart başarı testleri, geçerlik, güvenirlik, norm çalışmaları, standardizasyon çalışmaları

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Formal değerlendirme kavramını tanımlayabilecek,
- Formal değerlendirmenin niçin yapıldığını açıklayabilecek,
- Formal değerlendirme yönteminin hangi avantajlara ve dezavantajlara sahip olduğunu açıklayabilecek,
- Dünyada ve ülkemizde kullanılan zekâ testleri ve standart başarı testlerinin neler olduğunu öğrenecek,
- Formal değerlendirme araçlarında bulunması gereken özellikleri sıralayabileceksiniz.

GİRİŞ

Her çocuk bilişsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve davranışsal alanlarda birbirlerinden farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Sahip oldukları bu farklılıklar bazı çocukların akranlarından daha hızlı bazılarının daha yavaş öğrenmelerine, bazı çocukların öğrenmek için akranlarına göre daha az örneğe ve tekrara bazılarının ise daha çok örneğe ve tekrara ihtiyaç duymalarına, başka bir ifadeyle farklı öğrenme özellikleri sergilemelerine de neden olmaktadır. Eğitimciler ise farklı öğrenme özellikleri nedeniyle akranlarının takip ettiği programları takip etmekte güçlük çeken çocukların da eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak durumundadırlar. Bunun için eğitimcilerin öncelikle bu çocukların farklı alanlardaki özelliklerine ilişkin bilgi elde etmeleri ve elde ettikleri bilgileri analiz ederek bir sonuca ulaşmaları yani çocukları değerlendirmeleri gerekmektedir. Eğitim uygulamalarında değerlendirme en genel tanımıyla çocuk hakkında karar vermek için yapılan bilgi toplama sürecidir (Kargın, 2007; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2009). Bu süreç çocuğun performansına uygun öğretim programı hazırlamak, eğitsel hedefler oluşturmak ve çocuktaki gelişmeyi takip etmek amacıyla gerçekleştirilebileceği gibi çocuğu en uygun eğitim hizmetine yönlendirmek amacıyla da gerçekleştirilebilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2012; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2009; Taylor, 1997).

Çocuğu en uygun eğitim hizmetine yönlendirmek çocuğun farklı alanlardaki performansına ilişkin kapsamlı, detaylı, geçerli ve güvenilir bilgiler elde etmeyi gerektirmektedir. Alanyazında formal değerlendirme olarak isimlendirilen değerlendirme yöntemi ile elde edilen bu bilgiler ise çocuğun gelişim ve öğrenme özelliklerine en uygun eğitim hizmetinden yararlanmasını sağlayabilmek ve çocuğa ihtiyaç duyduğu alanlarda destek sunabilmek için son derece önemlidir. İzleyen bölümde öncelikle formal değerlendirme, formal değerlendirme sürecinde kullanılan standart testler ve bu testlerde bulunması gereken özellikler, ardından formal değerlendirme yönteminin sahip olduğu avantaj ve sınırlılıklar detaylı şekilde açıklanacaktır.

FORMAL DEĞERLENDİRME

Formal değerlendirme, akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen çocukların çeşitli alanlardaki yeterliliği hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla standart ölçme araçları kullanılarak yapılan değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2007, Spinelli, 2002; Kritikos, McLoughlin ve Lewis, 2017; McLoughlin ve Lewis, 2008; Wortham ve Hardin, 2012). Bu yöntemle yapılan değerlendirmede, çocuğun verdiği cevaplar norm grubunun cevaplarıyla yani yaş, cinsiyet, sınıf, yerleşim yeri gibi özellikler açısından benzer

olan çocukların cevaplarıyla karşılaştırılarak çocuğun bu grup içindeki yeri belirlenir. Çocuğun değerlendirilen alandaki performansının norm grubunun performansına göre ortalama, ortalama altı ya da üstü olduğuna karar verilir (McLoughlin ve Lewis, 2008; Piarangelo ve Giuliani, 2012; Salvia ve Ysseldyke, 2013; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bu bilgiler eğitsel değerlendirme sürecinde üç temel amaç için kullanılmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008, 2012; Salvia ve Ysseldyke, 2007; Mcloughlin ve Lewis, 2008).

Bu amaçlardan ilki, ***tanılama ve sınıflamadır***. Tanılama ve sınıflama, çocuğun öğrenme süreçlerindeki farklılıklarının herhangi bir yetersizlik durumundan kaynaklanıp kaynaklanmadığı tespit etmek, eğer bu farklılıklar bir yetersizlikten kaynaklanıyorsa var olan yetersizliğin türünü ve derecesini belirlemek için gerçekleştirilen süreçtir (Kargın, 2007; Pierangelo ve Giuliani, 2012). Ülkemizde Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenen ve yetkilendirilen sağlık kuruluşlarında gerçekleştirilen bu sürecin sonunda çocuk tanı gruplarından birinin içinde değerlendirilir. Bu tanı grupları DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Fifth Edition)'te;

- Zihin Yetersizliği,
- Otizm Spektrum Bozukluğu,
- Öğrenme Güçlüğü,
- Körlük- Sağırlık,
- Gelişimsel Gerilik,
- Duygusal Bozukluk,
- İşitme Yetersizliği,
- Görme Yetersizliği,
- Ortopedik Yetersizlik,
- Çoklu Yetersizlik,
- Dil- Konuşma Güçlüğü,
- Çoklu Yetersizlik ve
- Diğer Hastalıklar (kanser, şeker hastalığı, epilepsi, astım gibi) olarak sıralanmıştır.

Tanılama ve sınıflama süreci sonucunda yukarıda sıralanan tanı gruplarından biri içinde yer aldığı belirlenen çocuğun ***özel eğitim hizmetleri için uygun olup olmadığına karar verilmesi,*** formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bilgilerin bir diğer kullanım amacıdır. Özel eğitim hizmetlerine uygunluk

kararını verebilmek için tanının çocuğun eğitsel performansını olumsuz yönde etkilediğinin ve bu olumsuz etkiyi ortadan kaldırabilmek için çocuğun özel olarak düzenlenmiş programa, araç gerece ve personele ihtiyaç duyduğunun belirlenmesi gerekmektedir (Kargın, 2007; McAfee ve Leong, 2007; McLoughlin ve Lewis, 2008; Piarangelo ve Giuliani, 2012; Strickland ve Turnbull, 1990). Örneğin, bir çocuğun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için çocuğun görme yetersizliğinin olmasının yanı sıra görme yetersizliğinin öğrencinin eğitsel performansını olumsuz yönde etkilemesi ve bu olumsuz etkinin büyüteç, gözlük kullanma ve ön sırada oturma gibi basit uyarlamalar ile ortadan kaldırılamayacak nitelikte olması gerekmektedir. Bu karar ülkemizde Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde oluşturulan ***'Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'*** tarafından verilmektedir (Kargın, 2007).

DİKKAT: *Çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme sürecinde formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bilgilerin, informal değerlendirme yöntemleriyle elde edilen bilgiler ile desteklenmesi çocuk hakkında daha doğru kararlar verebilmek için son derece önemlidir.*

Formal değerlendirmenin bir diğer amacı ise özel eğitim hizmetlerine uygun bulunan çocuğun eğitim ihtiyaçlarını ***en iyi şekilde karşılayacak eğitim ortamına yönlendir***mektir (Piarangelo ve Giuliani, 2012). Özel gereksinimli çocuğun eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı ortamlar özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıfları olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Özel eğitim okulları, aynı tanı grubunda (işitme, görme, zihinsel yetersizlik gibi) yer alan ve yetersizlikten orta ağır derecede etkilenmiş çocukların birlikte eğitim aldıkları ortamlardır. Özel eğitim okullarında çocukların eğitim ihtiyaçları, özel düzenlenmiş çevrede, özel hazırlanmış programlar ve özel olarak yetiştirilmiş personeller aracılığıyla karşılanmaktadır. Özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı bir diğer ortam genel eğitim okullarının bünyesinde bulunan özel eğitim sınıflarıdır. Özel eğitim sınıfları, normal gelişim gösteren akranları ile zaman geçirmeleri uygun bulunan fakat eğitsel gereksinimleri nedeniyle normal gelişim gösteren akranlarından ayrı sınıflarda eğitimlerine devam etmeleri gereken çocukların yerleştirildiği ortamlardır. Bu sınıflar, çocukların engel türü, eğitsel performansları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak düzenlenmektedir. Özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verilen çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılandığı bir diğer ortam ise genel eğitim okullarındaki kaynaştırma/bütünleştirme olarak gerçekleştirilen genel eğitim sınıflarıdır. Bu çocukların eğitsel ihtiyaçları ise genel

eğitim sınıflarında gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları aracılığıyla karşılanmaktadır (MEB, 2010a). Ayrıca ülkemizde sayıları oldukça az olmakla birlikte hastane sınıfları ve evde eğitim uygulamaları da bir yerleştirme seçeneği olarak karşımıza çıkmaktadır. Hastane sınıfları, sağlık problemleri nedeniyle hastanede yatarak tedavi gören ve zorunlu öğrenim çağında olan özel gereksinimli çocuklar için hastane binası içinde açılan sınıflardır. Bu sınıflarda, çocuğun hastalığı, sınıfın şartları ve çocuğun takip ettiği program göz önünde bulundurularak haftalık ders programı 10 saatten az olmamak üzere planlanır. Özel gereksinimli çocuğun hastanede yatarak tedavi gördüğü sürecin tamamlanmasının ardından velisinin isteği veya çocuğun tedavisinden sorumlu hekimlerin görüşleri doğrultusunda çocuğa hastanede sunulan eğitim hizmeti sona erdirilebilir (MEB, 2010b). Evde eğitim uygulamaları da sağlık problemleri nedeniyle örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olduğu sağlık raporu ile belgelenen özel gereksinimli çocuklar için evde gerçekleştirilen eğitim uygulamalarıdır. Evde eğitim kararı alınan çocuklar için, takip ettikleri program temelinde belirlenen dersler haftalık 10 saatten az olmamak üzere sunulur. Evde eğitim uygulamaları en az dört ay süreyle örgün eğitim kurumlarına devam edemeyecek durumda olan çocuklar için sunulan bir eğitim hizmeti olup, evde eğitim gerektiren şartların ortadan kalması durumunda il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunca evde eğitim hizmeti sona erdirilebilir (MEB, 2010b).

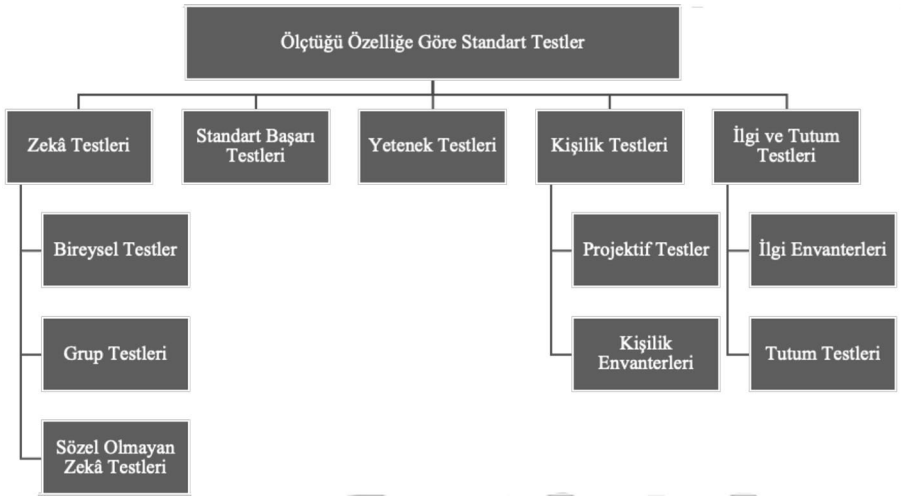
***DİKKAT**: Özel gereksinimli çocuk için en uygun eğitim hizmetine karar verirken en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin göz önünde bulundurulması önemlidir. En az kısıtlayıcı ortam, çocuğun gelişim ve öğrenme özelliklerine en uygun olan eğitim hizmetinin sunulduğu ortamdır ve bu ortamın her zaman genel eğitim sınıflarındaki kaynaştırma uygulamaları olmayacağı unutulmamalıdır.*

Formal değerlendirme yöntemi ile ilgili yukarıda sunulan bilgiler incelendiğinde, formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bilgilerin hem eğitimcilerin hem de ailenin çocuğun tanısını anlayabilmeleri, çocuğun öğrenme stilini belirleyebilmeleri ve çocuk ile ilgili gerçekçi ve ortak beklentiler oluşturabilmeleri için temel niteliğinde olduğu görülmektedir. Hem çocuk hem aile hem de eğitimciler için son derece önemli olan bu bilgiler formal değerlendirme araçları olan standart testler aracılığıyla elde edilmektedir. Formal değerlendirme sürecinde kullanılan standart testler ve bu testlerde bulunması gereken özellikler izleyen bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

STANDART TESTLER

Testler, çocuğun tanımlanmış bir takım davranış veya beceri örneğindeki performansının bazı prosedürler ve puanlar kullanılarak belirlendiği değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Linn, 2006; Manichander, 2016; Miller, Linn ve Gronlund, 2008). Eğitim uygulamalarında sıklıkla kullanılan testler, ***standart olmayan testler*** ve ***standart testler*** olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Standart olmayan testler, bir sınıfta bulunan bir grup çocuğun performansını belirlemek amacıyla öğretmen tarafından hazırlanan testler iken, standart testler bir bölgede ya da ülkede bulunan tüm çocuklar gibi daha geniş gruplara uygulanmak üzere uzmanlar tarafından hazırlanan testlerdir (Airasian, 2005; Kilmen, 2014). Alanyazında ***norm referanslı testler*** olarak da adlandırılan standart testler (Piarengelo ve Guiliani, 2012; Putnam, 2005) genel olarak, belirli amaçlar doğrultusunda uzmanlar tarafından hazırlanan, aynı uygulama, puanlama ve yorumlama yönergesine sahip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Piarengelo ve Guiliani, 2012; Mcloughlin ve Lewis, 2003).

Tanılama ve özel eğitim hizmetlerine uygunluk kararını verme sürecinde kullanılan standart testler alanyazında, testin temel felsefesi (psikometrik-projektif), testin uygulanma şekli (bireysel-grupla), sorulara verilen yanıt türü (sözel- yazılı- motor) gibi çeşitli şekillerde sınıflandırılmaktadır (Özgüven, 2014; Kilmen, 2014). Alanyazında kullanılan en yaygın sınıflama ise testin ölçtüğü özelliğe göre yapılan sınıflamadır (Özgüven, 2014). Bu sınıflama Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Ölçtüğü özelliğe göre standart testler (Özgüven, 2014)

Ülkemizde, akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen çocuğu tanılama ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığını belirleme sürecinde Şekil 1'de sunulan standart testlerden zekâ ve standart başarı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle izleyen bölümde önce zekâ testleri, ardından standart başarı testleri detaylı olarak açıklanmıştır.

Zekâ Testleri

En genel şekliyle, bireyin yeni bir beceriyi, davranışı, görevi öğrenebilme ve karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımlanan zekâ (Morris, 2001; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2013; Spearman, 1904; Weshcler, 1958), doğrudan gözlenemeyen bir yapıya sahiptir. Sahip olduğu bu yapı zekânın nasıl değerlendirileceği konusunu gündeme getirmiş ve bu konu eğitimciler, psikologlar, filozoflar tarafından uzun yıllar boyunca araştırılmıştır (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2013). Yapılan araştırmalar sonucunda uzmanlar, bireylerin sergiledikleri davranışlar arasındaki farklılıkların muhakeme etme, anlama, yargılama gibi zihinsel işlevlerdeki farklılıklardan kaynaklandığını ve zekâyı bireyin zihinsel işlevlerini kullanarak çözmeleri gereken farklı türlerdeki davranışların geniş bir örneğini içeren testler aracılığı ile değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir (Piarengelo ve Guiliani, 2012; Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2013). Zekâ testlerinde yer alan bu davranışlar alanyazında ayırt etme, genelleme, motor davranışlar, genel bilgi, sözcük bilgisi, sonuç çıkarma, anlama, sıralama, ayrıntıyı fark etme, soyut akıl yürütme, bellek ve desen tamamlama olarak belirtilmiştir (Salvia, Ysseldyke ve Bolt, 2013).

Zekâ testlerinden elde edilen sonuçlar IQ (Intelligence Quotinet, Zekâ Katsayısı/ Zekâ Bölümü) adı verilen bir puanla ifade edilmektedir. İlk defa Alman psikolog William Stern tarafından kullanılan IQ puanı, bireyin zekâ testinden elde ettiği zekâ yaşının takvim yaşına bölünmesi (Stern, 1949) ardından 100 ile çarpılmasıyla elde edilen puan olarak tanımlanmaktadır (Lamiell, 2003). Elde edilen bu puanı, bireyin testte gösterdiği performansı norm grubundaki yaşıtları ile karşılaştırmak ve çocuğu sınıflamak için kullanılmaktadır. Çocuğun zekâ testlerinden elde ettiği IQ puanlarına göre yapılan sınıflama Şekil 2'de sunulmuştur.

IQ Puanı	Sınıflama
130 ve üzeri	Üstün Zekâlı
120-129	Parlak Zekâ
110-119	Ortalama Üstü Zekâ (Zeki)
90-109	Ortalama Zekâ
80-89	Düşük Zekâ
70-79	Sınır Zekâ
69 ve altı	Zekâ Geriliği- Gelişimsel Gerilik- Zekâ Yetersizliği

Şekil 2. IQ puanı ve sınıflama (Kaufman, Engi-Raiford ve Coaalson, 2016)

Zekâ testlerinin Türkiye'deki gelişimine baktığımızda ise, karşımıza çıkan ilk çalışmanın 1914 yılında İbrahim Alaattin Gövsa tarafından 'Binet- Simon Zekâ Ölçeği'nin 1911 yılı revizyonundan çevrilen ve basılan 'Zekâ Mikyası'olduğu görülmektedir. Kısa sürede tükenen bu baskının ikincisi 1915 yılında yapılmıştır. 1931 yılında ise yeni harflerle bir daha basılmıştır. O dönemde Gövsa tarafından, öğretmen okullarında 'Zekâ Mikyası'nın nasıl uygulanacağına yönelik eğitimler verilmiştir. Uygulama eğitimi verilen ilk zekâ testi de olan 'Zekâ Mikyası'uzun yıllar boyunca çocukların muhakeme, bellek, kavrama hızı gibi özelliklerine göre normal olup olmadıklarını belirlemek amacıyla okullarda kullanılmıştır (Kömür, 2020). 1934 yılında İstanbul Üniversite'sinde Pedagoji kürsüsünü kuran Prof. Dr. Sadrettin Celal Antel tarafından 'Stanford- Binet Testi'nin Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır (Başgöz ve Wilson, 1968). Bu çalışmalar, Türkiye'nin dünyadaki gelişmelere paralel olarak zekâ testleri alanındaki çalışmalara başladığını göstermesi açısından son derece önemli olsa da ilerleyen yıllarda Türkiye'nin dünyadaki gelişmeleri takip edemediği ve bu gelişmelerin gerisinde kaldığı görülmektedir (Gülgöz ve Kağıtçıbaşı, 2004; Öpengin, 2018).

1930'lı yılların ortalarına kadar gerçekleştirilen bu çalışmalarının ardından 1953 yılında günümüzde Millî Eğitim Bakanlığı içinde 'Ölçme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı'adıyla varlığını sürdüren 'Test Araştırma Bürosu'açılmıştır. 'Test Araştırma Bürosu', Louis Leon Thurstone tarafından 1941 yılında 5-17 yaş arasındaki çocukların zihinsel performansını ölçmek amacıyla geliştirdiği 'Temel Kabiliyetler Testi'nin 7-11 yaş formunu, 1953 yılında Türkçe'ye uyarlamıştır (Dirlik, 2013). Bu test RAM'lar tarafından zihinsel yetersizliği olan çocukları taramak amacıyla uzun yıllar kullanılmış (Özgüven, 2014) ve 2001 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından, 2005 yılında ise Atılgan tarafından tekrar gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Maddelerine erişildiği ve bu nedenle de ayırt edici gücü kalmadığı için günümüzde kullanımı son derece sınırlı olan 'Temel Kabiliyetler Testi' dil

yeteneği alanında kelimeler ve resimler testleri, şekil-uzay yeteneği alanında yer kavramı testi, ayırt etme yeteneği alanında ayırt etme testi ve sayısal yetenek alanında hesap testi olmak üzere 4 alt alanda yer alan 5 alt testten oluşmaktadır.

'Temel Kabiliyetler Testi'nin 1953 yılında Türkçe'ye uyarlanması ile birlikte Türkiye'de zekâ testlerini uyarlama dönemi de başlamıştır. 1960'lı yıllarda Ortadoğu Teknik Üniversitesi Psikoloji bölümü tarafından Stanfod Binet (SB) ile WAIS'in;1970'li yıllarda ise Hacettepe Üniversitesi Psikoloji bölümü tarafından WISC ve WPPSI'nin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır (Özgüven, 2014). Ülkemizde, uzun yıllar boyunca hastanelerde, özel kliniklerde, RAM'larda ve Bilim Sanat Merkezleri'nde WISC-R kullanılmıştır. WISC-R'ın standardizasyon ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları, 1984 yılında Savaşır ve Şahin tarafından, 11 farklı şehir merkezinden 6-16 yaş aralığındaki 1639 çocuktan oluşan bir örneklem ile gerçekleştirilmiştir (Savaşır ve Şahin, 1984). Türk Psikologlar Derneği tarafından 1995 yılında kullanıma sunulan WISC-R (Uluç, Korkmaz ve Şahin, 2014), WISC-4'ün standardizasyon ve norm çalışmalarının tamamlandığı 2011 yılına kadar kullanılmıştır.

Ticari ve bilimsel hakları 2008 yılında Türk Psikologlar Derneği tarafından alınan WISC-4'ün, Türkiye uyarlaması ve standardizasyon çalışmaları Ökten ve arkadaşları tarafından, TÜBİTAK destekli projeler kapsamında 2008 ile 2011 yılları arasında gerçekleştirilmiştir (Uluç ve diğ., 2014). Testin norm çalışmalarına, yedi coğrafi bölgeden alt- orta ve üst sosyoekonomik düzeyden gelen 2225 çocuk katılmıştır. WISC-4'den, WISC-R'da bulunan 'Resim Düzenleme', 'Parça Birleştirme've 'Labirent' testleri, tüm test puanıyla ilişkilerinin düşük olması, uygulama sürelerinin uzun olması ve çok fazla ek materyal içerdikleri için bataryayı ağırlaştırması nedeniyle çıkarılmış, WISC-R'da yer almayan, 'Resim Kavramları', 'Harf- Rakam Dizileri', 'Mantık Yürütme Kareleri', 'Simge Arama', 'Çiz-Çıkar've 'Sözcük Bulma' olmak üzere 6 yeni alt test WISC-4'e eklenmiştir. Sonuç olarak WISC-R'da 12 olan alt test sayısı WISC-4'de 15'e yükselmiştir (Uluç ve diğ., 2014). Bu alt testlere ilişkin detaylı bilgi Şekil 2'de sunulmuştur.

Alan: Algısal Akıl Yürütme		
Küplerle Desen	Temel Alt Test	Çocuğun yapılandırılmış bir örneği ya da bir resmi görmesi ve kırmızı ve beyaz küpleri kullanarak belirlenen zaman sınırı içinde deseni yeniden yapması gerekmektedir.
Resim Kavramları	Temel Alt Test	Çocuğa iki ya da üç satır resim sunulur ve çocuktan her satırdan bir resim seçerek ana niteliklerinden bir bütüne ulaşmaları istenir.
Mantık Yürütme Kareleri	Temel Alt Test	Her madde için çocuk, tamamlanmamış bir dizeye bakar ve beş olası tepkiden eksik yere uygun parçayı seçer.
Resim Tamamlama	Ek Alt Test	Çocuğun, belirli bir süre içinde resimlere bakıp, eksik parçayı gösterip ya da söylemesi beklenir.
Alan: Sözel Kavrama		
Benzerlikler	Temel Alt Test	Çocuğa, iki adet bildik nesne ya da kavram sunularak bunların ne bakımdan benzediklerinin söylenmesi istenir.
Sözcük Dağarcığı	Temel Alt Test	Çocuk kendisine sunulan resimlerin isimlerini söyler. Sözel maddelerde kendisine sesli olarak sunulan sözcüklerin tanımlarını verir.
Kavrama	Temel Alt Test	Çocuğun genel ilkeler ve toplumsal durumları anlayışı temelinde yanıtlamasını gerektirir.
Genel Bilgi	Ek Alt Test	Çocuk, geniş genel bilgi konularından alınan soruları yanıtlar.
Sözcük Bulma	Ek Alt Test	Çocuktan, bir dizi ipucuyla tanımlanan bilindik bir kavramı tanıması istenir
Alan: Çalışma Belleği		
Sayı Dizisi	Temel Alt Test	İki kısımdan oluşur: Düz Sayı Dizisi ve Ters Sayı Dizisi. Düz Sayı Dizisi, çocuğun kendisine okunan sayıları test verenin okuduğu sırada tekrar etmesini gerektirir. Ters Sayı Dizisinde, test verenin sunduğu sayıları ters sırada söylemesi beklenir.
Harf-Rakam Dizisi	Temel Alt Test	Çocuğa, harfler ve sayılardan oluşan bir dizi okunur sayıları büyüklük sırasına, harfleri de alfabetik sıraya koyması istenir.
Aritmetik	Ek Alt Test	Çocuktan, belirli bir süre içinde kendisine sözel olarak sunulan aritmetik sorularını zihinden çözmesi istenir.
Alan: İşlem Hızı		
Şifre	Temel Alt Test	Çocuk, temel geometrik şekiller ya da sayılarla eşleştirilen simgeleri kopyalar.
Simge Arama	Temel Alt Test	Çocuk, belirli bir surede bir arama grubunu tarar ve hedef simge(ler)in arama grubundaki herhangi bir simge ile eşleşip eşleşmediğini belirler.
Çiz- Çıkar	Ek Alt Test	Çocuk hem düzensiz/seçkisiz /dağınık hem de düzenli bir bicimde dizilmiş olan resimleri tararken aynı zamanda sınırlı bir sürede hedef resimleri işaretler.

Şekil 2. WISC-4 alt testleri (Öktem, Gencöz, Erden, Sezgin ve Uluc, 2011)

Türkiye'de 1960'lı yıllardan günümüze kadar devam eden zekâ testi uyarlama çalışmaları, ülkemize yerli bir zekâ ölçeği kazandırmayı amaçlayan Prof. Dr. Uğur Sak ve ekibi tarafından 2016 yılında geliştirilen Anadolu- Sak Zekâ Ölçeği (Anadolu- Sak Intelligence Scale- ASİS)'ne kadar devam etmiştir. ASİS, 4-12 yaş arasında çocukların zekâ düzeyini belirlemek ile birlikte dikkat eksikliği, zihinsel yetersizliği, öğrenme güçlüğü ve nöropsikolojik bozuklukları olan çocukları tanılanmak amacıyla geliştirilmiş ilk yerli zekâ ölçeğidir (Sak, Bal-Sezerel, Ayas, Tokmak, Özdemir, Demirel-Gürbüz ve Öpengin, 2016). ASİS'in, standardizasyon çalışmaları 26 ilden 4641 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. ASİS, üçü sözel ve dördü görsel olmak üzere 7 alt testten oluşmaktadır. Bu testlere ilişkin bilgi Şekil 3'te sunulmuştur (Sak ve diğ., 2016).

Sözel Alan	
Sözel Analojik Muhakeme	Katılımcılara 'A:B ise C:?'seklinde sözel analojiler sunulmaktadır. Test katılımcıların sözel analojilerle muhakeme kurmalarının yanında sorun çözme becerileri de ölcülmektedir. Alt testteki maddeler zıtlık, benzerlik, gruplama gibi soruları içermektedir.
Sözcükler ve Anlamlar	Alt testte sözcük dağarcığı, sözcük bilgisi ve sözel anlama becerileri ölcülmektedir.
Görsel Alan	
Görsel Algısal Esneklik	Bu alt testte görsel-zihinsel esneklik, uzamsal ilişki, görselleştirme ve algısal ayırt edicilik ölcülmektedir. Bu alt testte soyut şekillerin eksik parçasının bulunması ve şeklin döndürülmesi görevlerini içeren iki farklı görev bulunmaktadır.
Görsel Analojik Muhakeme	Bu alt test görsel analojiler aracılığıyla muhakeme becerisini ölçmektedir. Alt test birbirinden farklı soyut şekillerden oluşmaktadır. Şekiller arasında benzerlik, zıtlık, parca-bütün gibi ilişkiler bulunmaktadır.
Bellek Alanı	
Sözel Kısa Süreli Bellek	Bu alt testte katılımcıya hikâye okunmakta ve hikâyeye yönelik sorular sorulmaktadır. Bu alt test ile sözel kısa süreli bellek ölcülmektedir.
Görsel Eşzamanlı İşleyen Bellek	Bu alt testte farklı boyutlarda konumlanmış soyut şekiller yer almaktadır. Maddeler zorlaştıkça şekillerin konumları ve yönleri değişiklik göstermektedir.
Görsel Ardıl İşleyen Bellek	Bu alt test görsel kısa süreli bellek ya da görsel bellek genişliğini ölçmektedir. Test maddeleri bir düzlemde sıralanmış şekilleri içermektedir.

Şekil 3. ASİS alt testler (Sak ve diğ., 2016)

Standart Başarı Testleri

Eğitimde başarı, öğrencinin okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlardaki yeterlilik düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2003). Başarı testleri ise, bireyin bu alanlardaki performansını ve ilerlemesini belirlemek için kullanılan testlerdir (Pierangelo ve Giuliani, 2012). Öğretim sürecini değerlendiren ve gerektiğinde tekrar planlama yapabilmeleri için eğitimcilere son derece önemli bilgiler sunan başarı testlerinin gelişimi incelendiğinde, ilk çalışmaların 1864 yılında İngilizce öğretmeni George Fisher tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Fisher, İngilizce el yazısı, heceleme, kompozisyon yazma ve dilbilgisi becerilerini ölçmek amacıyla 1 ile 5 arasında puanlandırılan bir test geliştirmiştir. Norma dayalı ilk test çalışması ise 1895 yılında Joseph Meyer Rice tarafından yazım dersinde kullanılan yöntemlerin ve ders süresinin öğrencinin heceleme başarısı üzerindeki etkisini belirlemeyebilmek amacıyla geliştirilmiştir. 50 kelimeden oluşan bu test, 4. sınıf ile 8. sınıf arasında bulunan 16.000 öğrenciye uygulanmıştır (DuBois, 1970; Mehrens ve Lehman, 1978). Elde ettiği sonuçlar yazım dersini 40 dakika alan çocuklar ile 10 dakika alan çocuklar arasında bir fark olmadığını göstermiştir. Rice'ın geliştirdiği test farklı sınıflarda bulunan ve farklı öğretim programlarını takip eden çocukları karşılaştırabilse de çocukları başarılarına göre gruplandırmakta yetersiz kalmıştır (Ekim, 1982).

19. yüzyılda başarıyı nesnel ve bilimsel bir yaklaşımla ölçebilmeye yönelik yapılan bu girişimlerin ardından 20. yüzyılda günümüzde kullanılan başarı testlerinin temellerinin atılmıştır. 20. yüzyılın ilk 10 yılında bir akademik alanda ve bir konuya yönelik başarı testleri geliştirme çalışmaları devam etse de bu çalışmalarda istatistiki yöntem ve tekniklerden yararlanılmıştır. 1904 yılında Thorndike, ilk defa istatistiki yöntemlerden yararlanarak öğrencileri başarılarına göre gruplandırarak birbirleri ile karşılaştırabilmiştir. 1905 yılında Vaney, zihinsel yetersizliği olan çocukların başarılarını ölçmek amacıyla 7 dereceden oluşan bir aritmetik testi geliştirmiştir. Bu testi geliştirirken testi alan bireylerin yarısının doğru cevaplayabileceği güçlükteki maddelere testte yer vermiştir. Aritmetik testinin ardından bir okuma testi de geliştiren Vaney, bu testi sadece zihinsel yetersizliği olan çocukların başarılarını ölçmek amacıyla değil tüm çocukların başarılarını ölçmek amacıyla geliştirmiştir (Ekim, 1982). 1908 yılında Stone, hesaplama problemlerini çözme becerilerini ölçen aritmetiksel düşünme testini Thorndike'ın araştırmalarından yararlanarak geliştirmiştir. 1910 yılında ise Thorndike, yazma becerilerini ölçen ilk standart başarı testini geliştirmiştir. 20. Yüzyılın başında yapılan bu çalışmalar sadece başarı testleri için değil, zekâ testleri için de önemli bir kaynak niteliği taşımıştır (Ekim, 1982; Mehrens ve Lehman, 1978).

1910'lu yıllardan sonra başarı testi geliştirme çalışmaları yazma ve aritmetik alanlarıyla sınırlı kalmayıp, tarih, edebiyat gibi diğer akademik alanlarda da devam etmiştir. 1920'li yıllara gelindiğinde ise tek bir akademik alanda başarı testi geliştirme çalışmaları yerini, birkaç akademik alanda başarı test serileri başka bir ifadeyle test bataryaları geliştirme çalışmalarına bırakmıştır.1922 yılında Truman Lee Kelley, Giles Murrel Ruch ve Lewis Madison Terman tarafından geliştirilen 'Stanford Başarı Testi (Stanford Achievement Test-SAT)' söz konusu test bataryalarının ilk örneklerinden biridir. SAT, 4. sınıf ile 8. sınıf arasında yer alan çocukların okuma, aritmetik, bilim, tarih ve edebiyat, dil kullanımı ve heceleme becerilerindeki performanslarını 9 alt test aracılığıyla değerlendirmektedir. Bu alt testlerin 3'ü okuma performansını ölçen, paragraf anlama, cümle anlama ve sözcük anlama; 2'si ise matematik performansını ölçen, hesaplama ve muhakemedir (Mehrens ve Lehman, 1978). Bu testin 10. revizyonu olan SAT-10 ise günümüzde hala kullanılmaktadır. 1935 yılında, 'Iowa Çocuklar için Temel Yetenekler Testi (Iowa Every Pupil Tests of Basic Skills)' Everett Franklin Lindquist, Harry Greene, Ernest Horn, Maude McBroom ve Herbert Spitzer tarafından anaokulundan 8. sınıfa kadarki tüm çocuklar için geliştirilmiştir. Test Iowa bölgesi başta olmak üzere Amerika'nın birçok okulunda kullanılmış, testi kullanan okullara testlerin materyalleri, testlerin nasıl kullanılacağı, puanlanacağı ve raporlanacağına dair hizmet verilmiştir (Holmgren, 2009). 2012 yılında bu testler ve Iowa Üniversite'si tarafından geliştirilen bir başka test bataryası olan 'Iowa Eğitimsel Gelişim Testi (Iowa Tests of Educational Development)'bir araya getirilerek 'Iowa Değerlendirmeleri (Iowa Assessmnents)' adı altında uygulanmaya başlanmıştır (Holmgren, 2009). Bu değerlendirmenin kullanım amacı, farklı okullardaki öğrencilerin temel beceri alanlarındaki gelişimini ölçmek ve elde edilen sonuçları eğitimsel yönlendirmeler için kullanmaktır (Hendricks, 1967; Holmgren, 2009).

1940'lı yıllardan günümüze kadar geçen sürede uluslararası alanyazında psikolojik yapıları tanımlanma, seçme ve yerleştirme, öğrenciler hakkında eğitim karalarını verme, öğrenme güçlüklerini tanılama ve öğrenci başarısını saptama gibi farklı amaçlar için farklı akademik alanlarda ve konularda birçok başarı testi geliştirilmiştir (Baykul, 2015). Bu testlere yönelik alanyazında yapılmış çeşitli sınıflandırmalar bulunsa da genel olarak başarı testleri testi hazırlayanın uzmanlığı ve test sonuçlarının benzer gruplarla karşılaştırılabilirliği açısından öğretmen yapımı başarı testleri ve standart başarı testleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Kilmen, 2014). Öğretmen yapımı başarı testleri, öğretmenin sınıfında bulunan öğrenciler için hazırladığı ve niteliği öğretmenin bilgi ve becerisi ile sınırlı testler iken (Kilmen, 2014); standart başarı testleri uzmanlar tarafından test geliştirme aşamaları izlenerek hazırlanan ve öğrencinin testten elde ettiği puanı norm grubunun puanları ile karşılaştıran testlerdir (Kilmen, 2014).

Standart başarı testleri özel eğitim uygulamaları içinde genel olarak öğrenme güçlüklerini tanılama ve öğrenciler hakkında eğitsel karalar verme amaçlarıyla kullanılmaktadır. Bu amaçla kullanılan standart başarı testleri ise gruba uygulanan standart başarı testleri, bireysel uygulanan standart başarı testleri ve tek akademik alana özgü standart başarı testleri olarak 3 grup altında ele alınmaktadır. Bu testler arasında uluslararası alanda kullanımı en yaygın olanlar Şekil 4'te sunulmuştur.

Testin Adı	**Geliştirenler/ Yılı**	**Son Revizyon**	**Uygulanma Şekli**	**Yaş Aralığı**	**Alt Testler**
California Başarı Testi (California Achievement Test-CAT)	McGraw Hill, 1984	CAT-6	Grup	Okul öncesi ile 12. sınıf arası	• Okuduğunu anlama • Dil • Matematik
Metropolitan Başarı Testi (Metropolitan Achievement-MAT)	Roger, Balow, Farr, Hogan ve Prescott, 1978	MAT-8	Grup	Okul öncesi ile 12, sınıf arası	• Okuma – Ses bilgisi – Ses tanıma – Harf bilgisi – Anlama – Cümle okuma – Sözcük bilgisi – Sözcük tanıma • Matematik – Problem çözme – Dil ve semboller – Dört işlem – Kavramlar – Prosedürler • Dil – Sözcük dinleme – Dinlediğini anlama – Kompozisyon yazma – Fen Bilimleri (sınıf düzeyine bağlı olarak) – Fizik, biyoloji, sağlık gibi.

Kaufman Eğitim Başarı Testi (Kaufman Test of Educational Achievement-KTEA)	Kaufman ve Kaufman, 1985	KTEA-3	Bireysel	4 yaş-25 yaş 11 ay arası	• Fonolojik işlemleme • Harf ve kelime tanıma • Anlamsız kelime çözümleme • Sessiz okuma akıcılığı • Okuduğunu anlama • Nesne adlandırma • Sözcük okuma • Harf isimlendirme • Dinlediğini anlama • Sözel ifade etme • Çözümleme akıcılığı • Yazma akıcılığı • Yazılı ifade etrme • Matematik kavramları • Hesaplama • Matematik akıcılığı
Peabody Bireysel Başarı Testi (Peabody Individual Achievemenet Test- PIAT)	Dunn ve Markwardt, 1970	PIAT-R/NU	Bireysel	5 yaş ile 22 yaş 11 ay arası	• Okuma • Okuduğunu anlama • Matematik • Heceleme • Yazılı ifade • Genel bilgi
Geniş Kapsamlı Başarı Testi (Wide Range Achievement Test- WRAT)	Bijou ve Jastak, 1941	WRAT-5	Bireysel	5 yaş ile 85+ yaş arası	• Sözcük okuma • Cümle anlama • Heceleme • Matematik hesaplamaları
Woodcock Johnson Psikoeğitim Bataryası (Woodcock Johnson Psychoeducational Battery- WJ)	Woodcock ve Johnson, 1977	WJ-4	Bireysel	2 yaş ile 90 yaş arası	• Harf-sözcük tanıma • Uygulamalı problemler • Heceleme • Metin anlama • Hesaplama • Yazı Örnekleri • Sözcük çözümleme • Sözlü okuma • Cümle okuma akıcılığı • Matematik akıcılığı • Yazma akıcılığı
Gray Tanılayıcı Okuma Testi (Gray Oral Reading Tests-Diagnostic-GORT-D)	Wiederholt ve Bryant, 1994	GDRT-2	Bireysel	6 yaş- 13 yaş 11 ay arası	• Harf-sözcük tanıma • Fonetik analiz • Sözcük dağarcığı • Anlamlı okuma

Woodcock Okuma Becerisi Testi (The Woodcock Reading Mastery Test- WRMT)	Woodcock, 1973	WRMT-3	Bireysel	4 yaş 6 ay ile 79 yaş 11 ay arası	• Fonolojik farkındalık • Dinlediğini anlama • Hızlı otomatik isimlendirme • Sesli okuma akıcılığı • Harf Tanıma • Metin Anlama • Görsel işitsel öğrenme • Sözcük çözümleme • Sözcük anlama • Sözcük tanıma
Yazım Testi (Test of Written Spelling - TWS)	Larsen ve Hamil, 1999	TWS-5	Bireysel	6 yaş ile 18 yaş arası	• İki formadan oluşmaktadır. Her formada sekiz temel heceleme dizisini içeren 50 kelime bulunmaktadır.
Kapsamlı Matematik Yeteneği Testi (Comprehensive Mathematical Abilities Test- CMAT)	Hresko ve diğ., 2003	-	Bireysel	7 yaş ile 18 yaş 11 ay arası	• Toplama • Çıkarma • Çarpma • Bölme • Problem çözme • Grafik ve tablolar • Temel hesaplamalar • Matematiksel mantık • Bu alt testler dışında para, geometri, zaman, ölçme gibi 6 ek alt teste de sahiptir.
Tanılayıcı Aritmetik Testi (Key Math Diagnostic Aritmetic Test- KeyMath)	Connolly, Natchman, ve Pritchett, 1971	Key-Math-3 DA	Bireysel	4 yaş 6 ay ile 21 yaş 11 ay arası	• Temel Kavramlar – Numaralandırma – Cebir – Geometri – Ölçme – Veri Analizi ve olasılık • Matematiksel Bilgi – Zihinden hesaplama ve tahmin – Toplama ve çıkarma – Çarpma ve bölme • Uygulama – Temel pronlemleri çözme – Uygulamalı problem çözme

Şekil 4. Uluslararası alanda yaygın kullanılan standart başarı testleri

Standart başarı testlerinin Türkiye'deki gelişimine baktığımızda ise Türkiye'nin bu konuda dünyada yaşanan gelişmelerin gerisinde kaldığı görülmektedir. Standart başarı testi geliştirme ile ilgili ilk çalışmalar 1960 yılında 'Test Araştırma Bürosu'tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda, ilkokul düzeyinde 28 tane standart başarı testi geliştirilmiş ve bu testlerin norm çalışmaları yapılmıştır. Fakat eğitim sisteminde meydana gelen değişimler nedeniyle bu testler istenilen şekilde kullanılamamıştır (Özgüven, 2014). 1982 yılında Berberoğlu tarafından Geniş Kapsamlı Başarı Testi (Wide Range Achievement Test-WRAT) ilk defa tez çalışması kapsamında kullanılmıştır. Berberoğlu, orijinaline bağlı kalarak 20 kişilik bir ekiple testi Türkçe'ye çevirmiş ve 6 yaş 6 ay ile 6 yaş 11 ay arasında bulunan 50 çocuğa uygulamıştır. Bu çalışma bir uyarlama ve norm çalışması olmasa da ilk defa bir başarı testinin Türkçe'ye çevrilmesi ve kullanılması açısından önemli bir adım olduğu ifade edilebilir. Testin Türkçe'ye uyarlama ve norm çalışması 1987 yılında Uluğ ve Kozacıoğlu tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, testi 6 ile 20 yaş arasındaki 1490 ilkokul, ortaokul ve üniversite öğrencisine uygulamış ve elde ettikleri bulguları Amerikan normları ile karşılaştırmışlardır. Yaş gruplarına yönelik analizlerin yanı sıra, başarılı ve başarısız öğrenci grupları arasında da karşılaştırmalar yapmışlardır. Elde edilen sonuçlar WRAT'ın Türkiye'de öğrencilerin akademik başarısızlıklarının nedenini belirleme için kullanılabileceğini göstermiştir (Uluğ ve Kozacıoğlu, 2012). Bu test günümüzde öğrenme güçlükleri olan çocukları tanılama sürecinde hala kullanılmaktadır.

1990'lı yıllardan günümüze kadar geçen sürede ise geliştiren bir standart başarı testinin varlığından söz edilememektedir. Fakat son yıllarda çeşitli araştırmacılar tarafından farklı akademik alanlardaki becerileri ölçen standart testler ve ölçekler geliştirilmiştir. Ayrıca uluslararası alanyazında kullanılan bazı standart başarı testleri yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları kapsamında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu testlerin en yaygın kullanılanlarına ilişkin ayrıntılı bilgi Şekil 5'te sunulmuştur.

Testin Adı	Geliştiren/ Uyarlayan	Geliştirilme/ Uyarlanma Yılı	Yaş Aralığı	Alt Testler
Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi- II(SOBAT-II)	Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu	2018	7-14 yaş arası	A ve B olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Her formda farklı okuma seviyelerinde 13 metin ve her metne ait beş adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır.
Kelime Okuma Bilgi Testi (KOBİT)	Babür, Haznedar, Ercetin, Özerman ve Cekelek	2011	6-11 yaş arası	• Kelime okuma • Fonetik kodlama
Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Yıldız ve Ateş	2007	-	• Okunaklılık • Eğim • Boşluk • Ebat • Biçim • Çizgi takibi
Erken Matematik Yeteneği Testi	Uyarlayan: Güven	1997	3 yaş ile 8 yaş 11 ay arası	• Sayma • Sayıları karşılaştırma • Sayı kavramı • Hesaplama Becerileri
Matematiksel Düşünme Becerisi Değerlendirme Aracı (MATBED)	Dalga ve Güldenoğlu	2017	Okul Öncesi	• Rakam tanıma • Toplama- Çıkarma • Örüntü • Gruplama • Geometri
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu	2015	60-72 ay	• Alıcı dilde sözcük bilgisi • İfade edici dilde sözcük bilgisi • Genel isimlendirme • İşlev bilgisi • Sesbilgisel farkındalık • Harf bilgisi • Dinlediğini anlama

Şekil 5. Ulusal alanda akademik becerileri ölçen standart testler

STANDART TESTLERDE BULUNMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Formal değerlendirme sürecinde kullanılan gerek zekâ testlerini gerekse standart başarı testleri belirli amaçlar için uzman kişiler tarafından yoğun deneysel çalışmalar sonucu elde edilen, belirli maddelerden oluşan, aynı uygulama ve puanlama yönergesine sahip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarıdır. Bu testleri genellikle testin eğitimini alan kişiler uygulayabilmektedir. Ayrıca standart testlerin içinde testin nasıl uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili standartlarla birlikte geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin sunulduğu el kitapları da bulunmaktadır (Gronlund ve Waugh, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Mcloughlin ve Lewis, 2003). Standart testlerin sahip olması gereken bu özelliklere ilişkin ayrıntılı bilgi izleyen bölümde sunulmuştur.

Geçerlik

Standart bir testin sahip olması gereken temel özelliklerden biri olan geçerlik, alanyazında, ölçülmek istenen özelliğin başka özelliklerle karıştırılmadan ölçülebilme derecesi (Karasar, 2007; Özgüven, 2014), bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka bir özellikle karıştırmadan tam ve doğru olarak ölçebilme derecesi (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014;Tekin, 1977; Turgut, 1993), ölçmek istenilen özelliğin mevcut duruma ne kadar uygun olduğu ve gelecekteki durumu ne derece doğru tahmin ettiği (Baykul, 2015; Turan ve Özkan-Özer, 2019) gibi farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, bir testin geçerliğinin, amaca uygun, doğru ve tahmin gücü yüksek ölçümler sağlayıp sağlamadığı ile belirlendiği görülmektedir. Bir testten elde edilen ölçümlerin geçerli olup olmadığına ilişkin bu bilgiler ise farklı geçerlik türleri aracılığıyla elde edilmektedir. Alanyazında geçerlik türlerine yönelik yapılmış farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte en yaygın sınıflama kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve yordama geçerliği şeklinde yapılan sınıflamadır (Croceker ve Algina, 1986; Tekin, 1977; Turan ve Özkan-Özer, 2019). Bu geçerlik türlerinin nasıl tanımlandığına ve belirlendiğine ilişkin bilgiler izleyen bölümlerde detaylı şekilde sunulmuştur.

Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliğini, Büyüköztürk ve arkadaşları (2014), testte yer alan maddelerin ölçülmek istenilen özelliği temsil etme, örnekleme düzeyi; Tekin (1977), bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin ölçme amacına hizmet etme düzeyi; Crocker ve Algina (1986) ise, testte yer alması planlanan maddelerinin ölçülmek istenilen özelliği, yapıyı ya da performans alanını temsil etme düzeyi olarak tanımlamıştır. Hazırlanan testtin ölçmek istenilen özelliği tam anlamıyla ölçebilmesi için bu düzeyin yüksek olması gerekmektedir (Atılgan, Kan ve Doğan, 2006). Bu düzeyi belirlemek için ise çeşitli yöntemler kullanılmaktadır.

Bu yöntemlerden biri, ***belirtke tablosu*** oluşturmaktır. Özellikle başarı testlerinin geliştirilmesinde kullanılan belirtke tabloları, testte ölçülmek istenen konular, her konuda kazanılması gereken davranışlar/ kazanımları gösteren çift yönlü bir tablodur (Baykul, 2015; Tekin, 1977). Bu tabloda satırlara konular, sütunlara ise bu konularda gözlemlenmesi gereken davranışlar/ kazanımlar yazılmaktadır. Belirtke tabloları ölçülmek istenen özelliğin teorik altyapısını oluşturan bütün bileşenlere ilişkin belli oranda maddenin testte olup olmadığına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır (Turan ve Özkan-Özer, 2019). Okuma becerisine yönelik belirtke tablosuna bir örnek Şekil 6'da sunulmuştur (MEB, 2021);

Konular	*Kazanımlar/Davranışlar*	*Öğrenme Düzeyi*					
		Bilgi	*Kavrama*	*Uygulama*	*Analiz*	*Değerlendirme*	*Toplam*
Okumaya Hazırlık	Harfi tanır.						
	Harfi seslendirir.						
	Heceleri okur.						
	Kelimeleri okur.						
	Basit ve kısa cümleleri okur.						
	Kısa metinleri okur.						
Akıcı Okuma	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.						
	Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.						
	Şiir okur.						
	Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder.						
	Farklı yazı karakteri ile yazılmış yazıları okur						
	Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder.						
	Okuma stratejilerini uygular.						
Anlama	Görsellerle ilgili soruları cevaplar.						
	Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.						
	Metin ile ilgili soruları cevaplar.						
	Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.						
	Metnin konusunu belirler.						
	Metni içeriğine uygun başlık başlıklar belirler.						
	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.						

Şekil 6. Belirtke tablosu örneği

Bir diğer kapsam geçerliği belirleme yöntemi ise alanyazında en çok önerilen ve kullanılan yöntem olan ***uzman görüşü*ne** başvurmaktır (Atılgan ve diğ., 2006; Büyüköztürk, 2005; Karasar, 2007; Tezbaşaran, 1996). Bu yöntemde, uzmanlardan testin taslak formunda yer alan maddelerin ölçülmek istenilen özelliği temsil düzeyini, açıklığını, dilbilgisel ve bilimsel doğruluğunu değerlendirmeleri istenir. Bu sayede, maddelerdeki hatalar ve eksiklikler giderilerek testte daha nitelikli maddelerin yer almasını sağlanır (Büyüköztürk, 2005; Büyüköztürk ve diğ., 2014; Crocker ve Algina, 2008; Şeker ve Gençdoğan, 2014). Alanyazında kapsam geçerliğinin tespiti için yapılacak hesaplamalarda uzmanların niteliğinin ve sayısının büyük önem taşıdığı belirtilmiştir (Lawshe, 1975; Venazio ve Hooper, 1997). Lawshe (1975), kapsam geçerliği belirleme sürecinde görüşü alınacak uzman grubunun en az 5 en fazla 40 kişiden oluşmasını gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda bu grubun alanında yeterli donanım ve bilgiye sahip, çalışma için yeterli zaman ayırabilecek uzmanlardan oluşturulması gerektiğini de vurgulamıştır (Yurdugül, 2005).

Uzmanların görüşlerini belirleme sürecinde ise 'Uzman Değerlendirme Formu'ndan yararlanılabilir. Bu formda uzmandan ne beklenildiğini açıkça belirten bir sunuş mektubu ile uzmanların testte yer alan maddelerin geçerliği ve uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirtecekleri cevaplama bölümü yer almalıdır. Formun cevaplama bölümünde, uzmanların madde ile ilgili görüşlerini işaretleyebilmeleri için genelde 'madde uygun/geçerli', 'madde uygun/geçerli değil' gibi iki seçenekte veya 'madde uygun/geçerli' 'madde uygun/geçerli fakat düzeltilmeli' ve 'madde uygun/ geçerli değil' gibi üç seçenekten oluşan bir format kullanılır. Ayrıca bu seçeneklerin yanına uzmanların uygun bulmadıkları veya kısmen uygun buldukları maddelere yönelik görüşlerini ve düzeltme önerilerini daha detaylı belirtebilmeleri için 'görüş ve önerileriniz' bölümü de eklenebilir.

Uzman değerlendirme formlarının tamamı geri döndükten sonra, uzman görüşlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu aşamada yaygın olarak iki değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden ilki uzman görüşleri arasındaki *uyum düzeyini* hesaplamaktır. Uzmanlar arası uyum düzeyini hesaplama, genellikle cevaplama bölümü 'madde uygun/geçerli' ve 'madde uygun/ geçerli değil' gibi iki seçenekten oluşan uzman değerlendirme formlarında tercih edilen değerlendirme yöntemidir. Bu yönteme göre bir maddenin testte kalabilmesi için uygun/geçerli bir madde olduğu konusunda uzmanların uyuşma düzeyinin %90-100 olması beklenir. Maddenin uygun/geçerli olduğu konusunda uzmanların uyuşma düzeyi %70-80 oranında ise önerilen düzenlemelerin yapılmasının ardından madde testte yer alabilir (Büyüköztürk, 2005).

Uzman görüşlerini değerlendirmede yaygın olarak kullanılan bir diğer yöntem ise '*Lawshe Tekniği*'dir.Bu yöntem genellikle uzman görüşlerinin, 'madde uygun/geçerli', 'madde uygun/geçerli fakat düzeltilmeli' ve 'madde uygun/geçerli

değil' gibi üç seçenekli formattan elde edildiği durumlarda kullanılmaktadır. Lawshe tekniğinde uzmanlardan gelen görüşler tek bir form üzerinde birleştirilir ve sırasıyla maddelerin kapsam geçerlik oranı (KGO), kapsam geçerlik ölçütü (KGÖ) ve kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanır (Yurdugül, 2005; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018).

KGO, madde için 'madde uygun/geçerli' seçeneğini işaretleyen uzman sayısının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının bir eksiği ile elde edilmektedir. KGO, formüle edilmiş hali şu şekildedir (Lawshe, 1975);

$$KGO = \frac{NG}{\frac{N}{2}} - 1$$

NG: Maddeye uygun/ geçerli diyen uzman sayısı

N: Madde ile ilgili görüş belirten uzman sayısı

Her bir madde için ayrı ayrı hesaplanan KGO, +1 ile -1 arasında değer almaktadır. KGO eşitliğine göre uzmanların yarısı madde için uygun/ geçerli seçeneğini işaretlemiş ise KGO=0, yarısından fazlası madde için uygun/ geçerli seçeneğini işaretlemişse KGO> 0, yarısından azı madde için uygun/ geçerli seçeneğini işaretlemişse KGO< 0 şeklinde değer alacaktır. KGO'nın, sıfır ve sıfırdan küçük değer alıyorsa maddenin kapsam geçerliği yok şeklinde yorumlanır ve ölçekten bu maddeler çıkartılır (Lawshe, 1975; Wilson, Pan ve Schumsky, 2012).

KGO pozitif olan her bir madde için ise istatistiksel olarak p= 0.05 düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için KGO değeri hesaplanır. Bu değere, herhangi bir maddeye uzmanların şans eseri uygun/ geçerli deme olasılıklarını ortadan kaldırmak için ihtiyaç duyulmaktadır. KGO değeri bir maddenin uygun/ geçerli olup olmadığına karar vermek için en az kaç uzmanın onay vermesi gerektiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Lawshe, 1975; Veneziano ve Hooper, 1977; Yurdugül, 2005; Yurdugül ve Askar 2008). Veneziano ve Hooper (1977) tarafından hesaplanan uzman sayısına göre Lawshe tekniği minimum KGO değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Lawshe Minimum KGO Değerleri

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40	0.29

İstatistiksel olarak anlamsız bulunan KGO'na sahip maddelerin belirlenip testten çıkarılmasının ardından testin tamamı için KGİ hesaplanmalıdır. KGİ değeri, nihai testte yer alacak maddelerin KGO değerlerinin ortalamasının hesaplanması ile elde edilmektedir. KGİ'nin formüle edilmiş hali şu şekildedir (Lawshe, 1975);

$$KGİ = \frac{\sum KGO}{Madde\ Sayısı}$$

Hesaplamadan elde edilen sonuç KGİ ≡ KGO veya KGİ/KGO ≡ 0 olduğunda kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak sağlandığı ifade edilmektedir (Yurdugül ve Askar 2008).

Yapı Geçerliği

Eğitim ve psikolojide, zekâ, başarı, tutum, ilgi, kişilik, motivasyon, yaratıcılık ve yetenek gibi bireyde var olduğu bilinen ama doğrudan gözlenemeyen özelliklere yapı denilmektedir (Cronbach ve Meehle, 1955; Crocker ve Algina, 1986). Bu yapılar ile ilgili ölçümler ancak ilgili yapıyı uyaran maddelerin yer aldığı testin bireye sunulması ve bireyin bu maddelere verdiği tepkilerden hareketle dolaylı olarak gerçekleştirilebilmektedir (Baykul, 2015; Erkuş, 2012). Bu bağlamda bu yapılardan herhangi birini ölçmek amaçlandığında öncelikle yapının alanyazında bulunan işlevsel tanımlarından yararlanarak ölçülebilir ve gözlenebilir birçok madde oluşturulması ardından bu maddelerin yapıyı ne derece doğru ölçtüğünün ortaya konulması gerekmektedir. Maddelerin ölçülmek istenen yapıyı ne derece doğru ölçtüğü ise geliştirilen testin yapı geçerliği ile ilgilidir (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Yapı geçerliği en genel şekliyle, testte yer alan maddelerin ölçülmesi planlanan yapıyı ölçme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002; Tavşancıl, 2002). Başka bir ifadeyle yapı geçerliği, bir testin ölçmeyi amaçladığı yapıyı ne kadar doğru ölçtüğüne ilişkin kanıtlar sunan geçerlik türüdür (Tavşancıl, 2002). Alanyazında testin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla kullanılan birçok yöntem bulunmakla birlikte bu yöntemlerden en yaygın kullanılanı faktör analizidir (Brown, 2015; Pedhazur ve Pedhazur Schmelkin, 1991).

Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda maddeden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı maddeler elde etmeye yönelik gerçekleştirilen istatistiki bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2002; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Faktör analizi, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. AFA, bir testteki maddelerin benzer özellikleri temsil etmesi bakımından nasıl kümelendiğini belirlemek amacıyla; DFA ise açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yapının alt boyutlarının ilgili yapıyı temsil edip etmediğini doğrulamak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Turan ve Özkan-Özer, 2019). Örneğin, ölçülmek istenen yapının

zekâ olduğunu ve zekâyı ölçen bir test geliştirmek istediğimizi düşünelim. Tanımlayamadığımız bir özelliği ölçemeyeceğimizden öncelikle zekânın işlevsel tanımı yapılmalıdır. Daha sonra bu tanımdan yola çıkarak zekânın göstergeleri olan ölçülebilir davranışlardan birçok madde oluşturulmalıdır. Geliştirilmesi planlanan testin hangi alt boyutları içereceği oluşturulan bu maddelerin benzer özellikleri ölçme durumuna göre nasıl dağılım gösterdikleri ile ilgilidir. Bu dağılımı AFA ile belirlenir. AFA sonucunda elde edilen alt boyutların zekâyı temsil edip etmediği ise DFA ile belirlenir.

Kaynağa Git: *Açımlayıcı faktör analizi ile ilgili detaylı bilgi için; Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32 (32), 470-483.*

Ölçüt Geçerliği

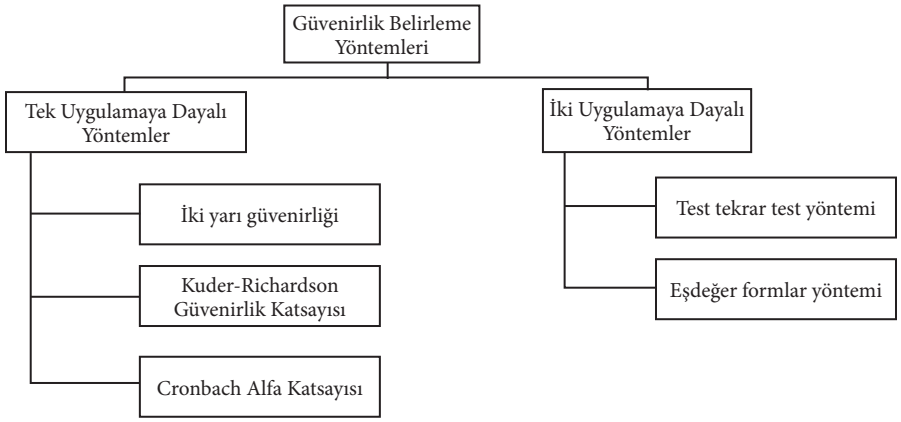
Ölçüt geçerliği, bir testten elde edilen puanın, testin ölçtüğü özellik ile ilişkili olan başka bir ölçme aracından elde edilen puan (ölçüt) ile arasındaki korelasyon değeri olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Geliştirilen testin geçerliğini teyit etmemizi sağlayan bu geçerlik türü ölçütün elde edilme zamanına göre yordama geçerliği ve uygunluk (eş zaman) geçerliği olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

1. ***Uygunluk (eş zaman) geçerliği,*** ölçüt olarak kullanacağımız puanların, ölçüt geçerliğe bakacağımız testin puanları ile aynı zamanda ya da testten önce elde edilmesi durumunda iki puan arasındaki korelasyondur (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Terzi, 2019; Turan ve Özkan-Özer, 2019). Örneğin; TYT için hazırlanmış bir deneme sınavından elde edilen sonuçlar ile ÖSYM tarafından yapılan gerçek TYT sınavı puanları arasında bir ilişkinin olması başka bir ifadeyle deneme sınavı sonuçlarına bakarak gerçek TYT sınavından elde edilecek başarının tahmin edilebilmesi iki test arasında uygunluk (eş zaman) geçerliğini olduğunu göstermektedir.
2. ***Yordama geçerliği*** ise ölçüt olarak kullanacağımız puanların, ölçüt geçerliğe bakacağımız testin puanlarından sonra elde edilmesi durumunda iki puan arasındaki korelasyondur (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Tavşancıl, 2002). Yordama geçerliğinde, geliştirilen testten elde edilen puanlar ile gelecekte gözlenecek veya ölçülecek davranış arasındaki ilişki belirlenir (Tavşancıl, 2002). Örneğin; erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiş bir testten elde edilen puanlar ile ilkokulda ki okuma performansı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla geliştirilen testin yordama geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Güvenirlik

Standart bir testin taşıması gereken temel özelliklerden bir diğeri ise geçerliğin ön koşulu niteliğinde olan güvenirliktir. Güvenirliği, Özgüven (2014), testin ölçtüğü özelliği tutarlı ve kararlı bir şekilde ölçmesi; Crocker ve Algina (1986), belli bir özelliği ölçmek amacıyla gerçekleştirilen ölçmelerin aynı bireyler üzerinde benzer koşullarda tekrarlanabilirliği; Tekin (1977), bir testin aynı gruba birden fazla uygulanması durumunda grupta bulunan herkesin yaklaşık olarak aynı puanları alması olarak tanımlamıştır. Tanımlara bakıldığında bir ölçme aracının güvenirliğinin, ölçme aracıyla yapılan tekrarlı ölçümlerde kararlı, tutarlı ve duyarlı sonuçlar elde etmesiyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda güvenirlik, kararlılık, tutarlılık ve duyarlılık gibi farklı kavramlarla da açıklanabilir. ***Kararlılık,*** bir özelliğin aynı ölçme aracıyla birden çok ölçüldüğünde benzer yada aynı sonuçların elde edilmesi (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Terzi, 2019); ***tutarlılık,*** ölçme aracının maddelerinden elde edilen puanın testten elde edilen toplam puan ile aralarında pozitif yönde korelasyon olması (Atılgan, 2006; Büyüköztürk ve diğ., 2014); ***duyarlılık*** ise ölçme aracının hassas ölçüm yapabilme derecesidir (Atılgan, 2006; Terzi, 2019).

Ölçme aracının güvenirliğini yani ne derece kararlı, tutarlı ve duyarlı ölçümler yaptığını ortaya koymak için kullanılan birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler ise genel olarak ölçme aracının güvenirliğine ilişkin puanların elde edilme şekline göre tek uygulamaya ve iki uygulamaya dayalı yöntemler olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir. Şekil 7'de bu başlıklar altında yer alan ve sıklıkla kullanılan güvenirlik katsayısı belirleme yöntemleri sunulmuştur.



Şekil 7. Güvenirlik belirleme yöntemleri (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Tek Uygulamaya Dayalı Yöntemler

Tek uygulamaya dayalı yöntemler, ölçme aracının örnekleme bir kere uygulanması sonucunda elde edilen puanların kullanılarak güvenirlik katsayısının hesaplandığı yöntemlerdir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Tek test, tek örneklem ve tek uygulama gerektiren bu yöntemler ile testin kendi içinde tutarlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı sorusuna cevap aranır. Bu nedenle tek uygulamaya dayalı yöntemlerden elde edilen güvenirlik katsayısı iç tutarlılık katsayısı olarak da bilinmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). İzleyen bölümde tek uygulama dayalı güvenirlik katsayısı hesaplamada yaygın olarak kullanılan yöntemler açıklanacaktır.

İki Yarı Güvenirliği

Bu yöntemde test örnekleme uygulandıktan sonra iki yarıya ayrılmakta ve örneklemin testin iki yarısından aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2010). Hesaplanan bu korelasyon testin yarısının güvenirlik katsayısını gösterir. Testin tümünün güvenirliğini hesaplamak için ise Spearman-Brown formülü kullanılır. Spearman-Brown formülü ile elde edilen güvenirlik katsayının 0.70 ve üzeri olması ölçme aracının iç tutarlık katsayısının yüksek olduğunu göstermektedir.

Kuder-Richardson Güvenirlik Katsayısı

Kuder-Richardson yönteminde testin iki yarısının birbiriyle uyumu yerine testte yer alan tüm maddelerin birbiri ile uyumuna bakılmaktadır. İkili puanlanan (1 ve 0) başka bir ifadeyle kesin doğru kesin yanlışı olan maddelerden oluşan testlerin güvenirlik hesaplamalarında kullanılan bu yöntemde Kuder-Richardson-20 (KR-20) ve Kuder-Richardson- 21 (KR-21) olmak üzere iki farklı formül kullanılmaktadır (Baykul, 2015). KR-21 formülü, testte yer alan maddelerin güçlüklerinin birbirine eşit olduğunun varsayıldığı durumlarda kullanılmaktadır. Fakat testte yer alan tüm maddelerin eşit güçlükte olduğunun varsaymak gerçeği yansıtmayacağından KR-21 formülüne alternatif olarak KR-20 formülü geliştirilmiştir.

Cronbach Alfa Katsayısı

Cronbach Alfa katsayısı, ikili puanlanan maddelerden oluşan testlerin güvenirliğini belirlemede kullanılan KR güvenirlik formüllerinin genel bir şekli olup çoklu puanlanan testlerin güvenirliğinin hesaplanmasında kullanılmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Croanbach (1951) tarafından geliştirilen alfa katsayısı testte yer alan maddelerin doğru- yanlış, 1-0 şeklinde puanlanamadığı 1-2-3 veya 1-2-3-4 gibi puanlandığı durumlarda kullanılması uygundur.

İki Uygulamaya Dayalı Yöntemler

İki uygulamaya dayalı yöntemler, testin güvenirliğini belirlemek amacıyla farklı zamanlarda uygulamanın gerçekleştirildiği yöntemlerdir. Bu yöntemler test tekrar test ve eşdeğer formlar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

Test Tekrar Test Yöntemi

Bu yöntemde testin güvenirliğini belirlemek için test aynı gruba belirli aralıklarla iki kere uygulanır. Ardından grubun birinci uygulamadan aldıkları puanlar ile ikinci uygulamadan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Elde edilen bu korelasyon güvenirlik katsayısını verir. Güvenirlik katsayının yüksek olması iki uygulamadan elde edilen puanların birbirine yakın olduğunu, düşük olması iki uygulamadan elde edilen puanların birbirinden farklı olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014; Terzi, 2019). Bu yöntem ile elde edilen güvenirlik katsayısı kararlılık katsayısı olarak da ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Bu yöntemden önemli nokta iki uygulama arasında olması gereken zamanı belirlemektir. İki uygulama arasında geçen zamanın çok kısa olması grubun maddeleri hatırlamasına, çok uzun olması ise grubun testte ölçülen özelliğe yönelik deneyim kazanmasına yol açabilir (Tavşancıl, 2002). Başka bir ifadeyle test tekrar test yöntemi ile güvenirlik belirlenirken iki uygulama arasında uygun bir zaman aralığının seçilmemesi sonuçlara hata karışmasına neden olabilmektedir. Bu durum araştırmacıları iki uygulama arasında olması gereken zamanı belirlemeye yöneltmiş ve konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ise iki uygulama arasında iki ya da üç aylık bir zaman olmasının yeterli olduğu belirtilmiştir (Freankel ve diğ., 2012; Reynolds, Livingston ve Willson,2010). Bununla birlikte iki uygulama arasında bırakılacak zamanı belirlerken testin uygulandığı grubun gelişim özellikleri ve testte ölçülen özellik de göz önünde bulundurulmalıdır (Büyüköztürk ve diğ., 2014).

Eşdeğer Formlar Yöntemi

Bu güvenirlik yöntemi paralel ya da alternatif formlar yöntemi olarak da bilinmektedir. Eşdeğer formlar aynı özelliği ölçen, aynı güçlük düzeyine ve soru sayısına sahip olan fakat farklı sorulardan oluşan iki testtir. Bu güvenirliği elde etmek için eşdeğer iki test oluşturulur ve bu testler aynı kişilere kısa aralıklarla uygulanır. Uygulamalardan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon eşdeğerlik katsayısı veya eşdeğer formlar güvenirliği olarak ifade edilmektedir (Baykul, 2015). Elde edilen katsayının yüksekliği ise iki testin eşdeğer olduğunu göstermektedir (Turan ve Özkan-Özer, 2019).

Norm Çalışmaları

Karşılaştırma temeline dayalı olan standart testlerin sahip olmaları gereken bir diğer önemli özellik ise normlardır (Savaşır, 1997). Test nomları, test ile ölçmeyi amaçladığımız özelliğin evreni temsil eden bir örneklemde nasıl bir dağılım gösterdiği ile ilgili bilgilerdir. Normlar, ölçülen özellik açısından ortalama veya normal performansın ne olduğunu bilmemize, bireyin testten elde ettiği puanın gruptaki diğer bireylerin puanları arasındaki yerini ve sırasını bilmemize ve böylelikle bireyin uygulamadan elde ettiğimiz sonucu yorumlamamıza olanak sağlamaktadır (Özgüven, 2014; Savaşır, 1997).

Norm çalışması testin uygulanacağı grubu yaş, cinsiyet sosyo-ekonomik düzey gibi her yönden çok iyi temsil eden bir örneklem üzerinden yapılmalıdır. Norm çalışmasının yapılacağı örneklem belirlenirken, örneklemin evreni temsil etme düzeyine dikkat edilmesi önemlidir (Ayas ve Öpengin, 2019). Bu nedenle norm çalışmalarında yaygın olarak evreni temsil etme düzeyi yüksek olan basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemleri tercih edilmektedir (Ayas ve Öpengin, 2019; Dağ, 2005). Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni oluşturan tüm bireylerin örnekleme seçilme şansının birbirine eşit olduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2014). Bu yöntem, evreni oluşturan kategoriler hakkında bilgi sahibi olunmadığı durumlarda kullanılan örnekleme yöntemidir (Anastasi ve Urbina, 1997). Tabakalı örnekleme yönteminde ise evrenin homojen tabakalara ayrılması ve her bir tabakadan elde edilen örneklemlerin evreni temsil edecek şekilde birleştirilmesi söz konusudur (Büyüköztürk ve diğ., 2018). Başka bir ifadeyle tabakalı örnekleme yöntemi, evreni oluşturan kategoriler hakkında bilgi sahibi olunduğu durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir.

Kaynağa Git: *Örnekleme ve örneklem büyüklüğü belirleme yöntemleri ile ilgili detaylı bilgi için; Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (30.bs.). Pegem Akademi: Ankara.*

Basit seçkisiz ya da tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenen örneklem, norm grubu olarak ifade edilmektedir ve bu gruptan elde edilen ham puanların standardize edilmiş ortalama ve standart sapma değerleri ise daha sonraki uygulamalar için ölçüt oluşturmaktadır (Anastasi ve Urbina, 1997; Dağ, 2005; Öner, 2008). Bireyin testte gösterdiği performansı yorumlamak, farklı testlerden elde ettiği puanları karşılaştırmak için kullanılan bu ölçüt ise testin normları olarak ifade edilmektedir (Özgüven, 2014). Normlar genel olarak gelişimsel normlar ve grup içi normlar olmak üzere iki kategori altında incelenmektedir (Ayas ve Öpengin, 2019; Özgüven, 2014);

Gelişimsel normlar, bireyin testten elde ettiği puanların ya da testte sergilediği performansın gelişimsel olarak ifade edilmesidir. Bu tür normlarda bireyin gelişim seviyesini yaş oranı, sınıf oranı veya dereceleme ölçeği standart puanlarından

yararlanılmaktadır. Örneğin, 8 yaşındaki bir çocuğun zekâ yaşının 5 yaş olarak belirlenmesi zekâ testinde sergilediği performansın testin 5 yaş normu ile uyumlu ve zihinsel gelişiminin akranlarının 3 yıl gerisinde olduğunu; 3. sınıfa devam eden bir öğrencinin 5. sınıf düzeyinde matematik performansı sergilemesi ise matematik testindeki performansının 5. sınıf normu ile uyumlu olduğunu göstermektedir. Dereceleme ölçeklerinde ise gözlemler sonucunda her bir gelişim aralığı için dil, duygusal veya motor gelişim gibi gelişim alanlarında belirlenmiş davranışların sergilenip sergilenmediğine bakılarak normlar oluşturulabilir. Örneğin, bir gelişim envanteri kullanarak çocuğun motor gelişiminin hangi düzeyde olduğu yani yaşına uygun, yaşının gerisinde veya ilerisinde olduğu belirlenebilir (Ayas ve Öpengin, 2019).

Grup içi normlarda ise bireylerin ham puanlarının aynı yaş ve sınıf düzeyine sahip bireylerin ham puanları ile karşılaştırılır ve bireyin akranlarına göre performansının ne düzeyde olduğu belirlenir. Bireyin akranlarına göre durumunu belirlemek için ise genellikle yüzdelik dilimlerden ve standart puanlardan yararlanılır.

Yüzdelik dilimler, bireyin testten aldığı ham puanının norm grubu içindeki sıralamasını yüzde olarak gösteren değerdir. Yüzdelik dilimin yüksek olması performansın yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Ayas ve Öpengin, 2019). Örneğin, bireyin 100 maddeden oluşan bir testte 35 maddeyi doğru yaptığını ve yüzdelik diliminin %80 olduğunu varsayalım. Bu durum bireyin içinde bulunduğu örneklemin %80'inin 35'den daha az maddeyi doğru yaptığını göstermektedir. Yüzdelik dilimler testteki doğru yanıtların oranına ve puanlar arasındaki farklılığa ilişkin bilgi vermemektedir. Bu nedenle yüzdelik dilimlerin ham puanların normalden uzaklaştığı durumlarda kullanılması uygun değildir. Buna karşın yüzdelik dilimlerin kolay hesaplanabilmesi, sınırlı eğitimi olan bireyler tarafından anlaşılabilmesi, çocuklar ve yetişkinler için kullanılabilmesi gibi avantajlara da sahiptir (Ayas ve Öpengin, 2019; Öner, 2008).

Standart puanlar ise bireylerin ham puanlarının ortalamadan uzaklığının standart sapma cinsinden ifade edildiği puanlardır. Standart puanlar genelde Z ve T puanı olmak üzere iki farklı türde hesaplanmaktadır (Öner, 2008). Z puanları bireyin testten elde ettiği puanın norm grubunun puan ortalaması arasındaki farkın norm grubu puan ortalamasının standart sapmasına bölünmesi ile hesaplanmaktadır. Z puanlarının formüle edilmiş gösterimi şu şekildedir;

$$Z = \frac{Hampuan - Aritmetik\ Ortalama}{Standart\ Sapma}$$

Z puanları, -4 ile +4 arasında değişen, ortalaması 0 ve standart sapması ise 1 olan puanlardır. Örneğin, Z puanı +1 olan bireyin norm grubunun puan ortalamasının 1 standart sapma üzerinde, -2 olan bireyin ise norm grubunun puan

ortalamasının 2 standart sapma altında puan aldığı ifade edilebilir. T Puanları ise Z puanlarının ortalaması 50 ve standart sapması 10 olan puanları dönüştürülmesi ile elde edilen puanlardır ve bireylerin elde edebilecekleri T puanları 10 ile 90 arasında değişmektedir. T puanlarının formüle edilmiş gösterimi ise şu şekildedir;

$$T = Ortalama + (Z\ Puanı) \times Standart\ Sapma$$

Z ve T puanları gerektiğinde testin kesim noktalarını ya da puanlarını belirlemek için de kullanılmaktadır (Dağ, 2005).

DİKKAT: *Standart testlerin normlarının kalıcı olmadığı, zaman içinde toplumda meydana gelen değişmelere paralel olarak normlarında eskidiği unutulmamalıdır. Örneğin, bir toplumda anne- babaların daha bilinçli hale gelmesi ile çocuklarına karşı ilgilerinin artması, okullarda verilen eğitimin daha nitelikli ve yoğun hale gelmesi, beslenme ve sağlık alanında yaşanan gelişmeler ile birlikte genel zekâ puanlarında artışa neden olabileceğinden zekayı ölçen testlerin normlarının yenilenmesi gerekmektedir. Toplumda meydana gelen değişimlerin yanı sıra zaman içinde test maddelerine aşinalığın artması da testlerin normlarının yenilenmesini gerekli kılmaktadır.*

Eğitimler

Formal değerlendirme sürecinde kullanılan standart testlerin tüm katılımcılar için eşit şartlar altında gerçekleştirilebilmesi önemlidir. Çünkü standart testler ancak standart şartlar altında uygulandığında elde edilen sonuçlar geçerli ve güvenilir bir şekilde yorumlanabilir (Gregory, 2015). Standart şartlar altında bir testin uygulanması ise uygulayıcının testin ilk maddesinden son maddesine kadar tüm maddeleri değiştirmeden ve ipucu vermeden yöneltmesini, iletişiminin tüm katılımcılar ile aynı olmasını, katılımcının cevaplarını değiştirmeden cevap kağıdına kodlamasını, ham puanları toplama ve standart puanlara dönüştürme sürecinde yönergeye bağlı kalmasını gerektirmektedir. Fakat yapılan birçok çalışmada uygulamacıların testleri standart şartlar altında uygulamadıklarını ve uygulamanın yanı sıra puanlamada da birçok hata yaptıklarını göstermiştir (Gregory, 2015; Sattler, 2001; Vernon ve Brown, 1964). Bu durum ise standart bir test uygulaması gerçekleştirebilmek için testlerin nasıl uygulanacağı ve puanlanacağı konusunda uygulamacılara eğitim verilmesinin gerekliliğini gündeme getirmiştir. Başta zekâ testleri olmak üzere birçok standart test sadece testin nasıl uygulanacağı ve puanlanacağı konusunda eğitim almış ve sertifikası bulunan kişiler tarafından uygulanabilmektedir.

El Kitapçıkları

Standart testlerin birçoğu test hakkında ayrıntılı bilginin yer aldığı el kitapçıklarına sahiptir. El kitapçıklarında yer alan bu bilgiler ise genel olarak testin hangi özelliği ölçtüğüne, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, norm çalışmalarına, içeriğine, uygulama, puanlama ve yorumlama yönergesine ait bilgilerdir. Bu bilgilerin el kitapçıklarında açık ve anlaşılır bir şekilde tanımlanması farklı uygulayıcılar tarafından testin aynı şekilde uygulanabilmesi, puanlanabilmesi ve yorumlanabilmesi için son derece önemlidir.

FORMAL DEĞERLENDİRMENİN AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI

Yukarda detaylı olarak açıklanan formal değerlendirme sürecinin birtakım avantajları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Formal değerlendirme sürecinin avantajları şu şekilde sıralanabilir (Avcıoğlu, 2015; Ayas ve Öpengin, 2019; Sucuoğlu ve Kargın, 2007);

1. **Standart Uygulama:** Formal değerlendirme sürecinde kullanılan testlerin tüm katılımcılara standart şartlar altında uygulanması adil, eşit ve güvenilir bir değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.
2. **Normların Olması**: Standart testlerin önceden belirlenmiş normlarının olması belirli yaşlar için ortalama ya da beklenen performansın ne olduğunu göstermektedir. Ayrıca normlar bireyin gelişimini takip etme ve eğitsel kararlar alma sürecinde uzmanlara, eğitimcilere ve ailelere büyük kolaylık da sağlamaktadır.
3. **Performans Belirleme:** Standart testler çocuğun farklı alanlardaki performansını başka bir ifadeyle çocuğun bir beceri alanındaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır.
4. **Performansın İfadesi:** Çocuğun standart testlerdeki performansının Z puanı, T puanı gibi evrensel puanlar ve kategoriler (üstün zekâ, parlak zekâ veya zihinsel yetersizlik) ile ifade edilmesi farklı karşılaştırmaların yapılmasına fırsat vermektedir.
5. **Sınırlı İçerik ve Tahmin:** Standart testlerin içerikleri her ne kadar sabit olsa da elde edilen sonuçlar testte yer almayan davranışlar ile ilgili de tahminlerin yapılabiliyor olması eğitimcilere, uzmanlara ve ailelere büyük avantaj sağlamaktadır.

Formal değerlendirme sürecinin dezavantajları ise (Avcıoğlu, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2010);

1. **Program Hazırlamada ve Gelişmenin İzlenmesinde Sınırlı:** Formal değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler çocuğun bir beceri alanındaki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktadır fakat program hazırlama konusunda yardım etmemektedir. Örneğin; aynı matematik testinin uygulandığı iki öğrencinin aynı puanları alması aynı becerileri öğrenmeye gereksinimleri olduğu ya da aynı becerileri yapabildikleri anlamına gelmemektedir. Şöyle ki bu iki öğrencinin güçlük yaşadığı alanın toplama olduğunu varsaydığımızda, bir öğrencinin yaşadığı güçlük ileriye doğru ritmik sayma becerisinden, diğerinin yaşadığı güçlük ise eldeli toplama becerisinden kaynaklanabilir. Gereksinimleri farklı olan bu iki öğrencinin takip etmesi gereken programda farklı olmalıdır. Bununla birlikte öğrencinin gelişimini ve eğitsel gereksinimlerine göre oluşturulmuş programlardaki ilerlemesini izlemede de formal değerlendirme araçları sınırlı kalmaktadır. Formal değerlendirme araçları öğrencinin gelişimini kendi içinde değerlendirmek yerine norm grubuyla karşılaştırmakta ve norm grubuna göre ortalama, ortalamanın altında ya da üstünde olduğuna karar vermektedir. Oysa ki öğrenci için hazırlanmış programların etkili olup olmadığını, öğrencinin kendi için oluşturulmuş amaçlara ulaşıp ulaşamadığını, bir sonraki amaca geçilip geçilmeyeceğini belirlemek için öğrencinin kendi içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrencinin gelişimini ve programdaki ilerlemesini belirlemede informal değerlendirme araçlarından da yararlanılmalı, başka bir ifadeyle formal değerlendirme sürecinden elde edilen bilgiler mutlaka informal değerlendirme sürecinden elde edilen bilgiler ile desteklenmelidir.
2. **Etiketlenme ile Sonuçlanması**: Formal değerlendirme süreci genel olarak çocuğun etiketlenmesi ile sonuçlanmaktadır.

ÖZET

Formal değerlendirme, akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen çocukların çeşitli alanlardaki yeterliliği hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek amacıyla standart ölçme araçları kullanılarak yapılan değerlendirme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2007, Spinelli, 2002; Kritikos, McLoughlin ve Lewis, 2017; McLoughlin ve Lewis, 2008; Wortham ve Hardin, 2012). Bu yöntemle yapılan değerlendirmede, çocuğun verdiği cevaplar norm grubunun cevaplarıyla yani yaş, cinsiyet, sınıf, yerleşim yeri gibi özellikler açısından benzer olan çocukların cevaplarıyla karşılaştırılarak çocuğun bu grup içindeki yeri belirlenir. Çocuğun değerlendirilen alandaki performansının norm grubunun performansına göre ortalama, ortalama altı ya da üstü olduğuna karar verilir (McLoughlin ve Lewis, 2008; Piarangelo ve Giuliani, 2012; Salvia ve Ysseldyke, 2007; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bu bilgiler eğitsel değerlendirme sürecinde çocuğu tanılama, özel eğitim hizmetlerine

uygun olup olmadığına karar verme ve en uygun eğitim ortamına yönlendirme olmak üzere üç temel amaç için kullanılmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008, 2012; Salvia ve Ysseldyke, 2007; Mcloughlin ve Lewis, 2008).

Formal değerlendirme yöntemi ile ilgili yukarda sunulan bilgiler incelendiğinde, formal değerlendirme yöntemiyle elde edilen bilgilerin hem eğitimcilerin hem de ailenin çocuğun tanısını anlayabilmeleri, çocuğun öğrenme stilini belirleyebilmeleri ve çocuk ile ilgili gerçekçi ve ortak beklentiler oluşturabilmeleri için temel niteliğinde olduğu görülmektedir. Hem çocuk hem aile hem de eğitimciler için son derece önemli olan bu bilgiler formal değerlendirme araçları olan standart testler aracılığıyla elde edilmektedir. Standart testler, belirli amaçlar doğrultusunda uzmanlar tarafından hazırlanan, aynı uygulama, puanlama ve yorumlama yönergesine sahip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçları olarak tanımlanmaktadır (Ellingsen, 2016; Shipley ve McAfee, 2009; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Piarengelo ve Guiliani, 2012; Mcloughlin ve Lewis, 2003). Standart testler genel olarak zekâ testleri, standart başarı testleri, kişilik testleri, yetenek testleri ve ilgi ve tutum testleri olmak üzere beş grup altında ele alınmaktadır. Ülkemizde, akranlarından farklı öğrenme özellikleri sergileyen çocuğu tanılama ve çocuğun özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığını belirleme sürecinde ise bu testlerden zekâ ve standart başarı testleri yaygın olarak kullanılmaktadır.

Formal değerlendirme sürecinde kullanılan gerek zekâ testlerini gerekse standart başarı testleri belirli amaçlar için uzman kişiler tarafından yoğun deneysel çalışmalar sonucu elde edilen, belirli maddelerden oluşan, aynı uygulama ve puanlama yönergesine sahip, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarıdır. Bu testleri genellikle testin eğitimini alan kişiler uygulayabilmektedir. Ayrıca standart testlerin içinde testin nasıl uygulanması, puanlanması ve değerlendirilmesi gerektiği ile ilgili standartlarla birlikte geçerlik ve güvenirlik özelliklerinin sunulduğu el kitapları da bulunmaktadır (Gronlund, 1971; Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Mcloughlin ve Lewis, 2003).

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Airasian, P. W. (2005). *Classroom assessment: Concepts and applications.* Boston: McGraw-Hill.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Atılgan H. (2006)Eğitimde Ölcme ve Değerlendirme. (4. Bas). Anı Yayıncılık, Ankara.

Avcıoğlu, H. (2015). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi (4. Baskı).* Ankara: Vize Yayıncılık.

Ayas, B. ve Öpengin, E. (2019). Özel eğitimde formel değerlendirme. V. Aksoy. (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme.* (ss.57-87) Ankara: Vize Akademik

Başgöz, İ,ve Wilson,H.E (1968).*Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk,* Ankara, Dost Yayınevi

Baykul, Y. (2015). Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik Test Teorisi ve uygulaması (3. bs.). Pegem Akademi, Ankara.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). The Guilford Press.

Budak, S. (2003). Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yay.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

Büyüköztürk, Ş . (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2) , 133-151

Büyüköztürk, Y . (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı . kuram ve Uygulamada *Eğitim Yönetimi , 32 (32)* , 470-483

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika, 16,*297–334. https://doi.org/10.1007/BF02310555

Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52*(4), 281–302. https://doi.org/10.1037/h0040957

Crocker, L.&Algina, J. (1986). Introduction classical and modern test theory. USA: CBS College Publishing Company.

Cokluk, Ö. , Sekercioğlu G. ve Büyüköztürk S. (2012). Sosyal Bilimler İcin Cok Değiskenli İstatistik SPSS Ve LISREL Uygulamaları.(2). Ankara, Pegem Akademi.

Dağ, İ. (2005). Psikolojik test ve ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik. *Psikiyatri Psikoloji Psikomorfoloji Dergisi 13(4),* 17-23.

Dirlik, E. (2013). *Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DuBois, P. H. (1970). *A history of psychologicaltesting.* Boston: Allynand Bacon.

Ekim, T. (1982). *3.6- 13.11 yaş grubu öğrencilerin başarı test performanslarının görsel motor idrakleri ile karşılştırılması (Geniş Kapsamlı Başarı Testi (WRAT) ile Benton Görsel Motor İdrak Testi Uygulaması)*, (Mezuniyet Tezi), İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1: Temel kavramlar ve işlemler.* Pegem Akademi, Ankara.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Gregory, R. J. (2004). *Psychological testing: History, principles, and applications*. Allyn & Bacon.

Gronlund, N. E. ve Waugh, C. K. (2009). *Assessment of Student Achievement*. (9th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

Gülgöz, S. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2004). Intelligence and Intelligence Testing in Turkey. In Sternberg, R. J. (Ed.),International Handbook of Intellegence, (ss. 248-270). New York: Cambridge University Press.

Hendricks, J.V. (1967). The Iowa Tests of Educational Development As Predictors of Academic Success at Utah State University. Utah State University.

Holmgren, D. (2009). The Biographical Dictionary of Iowa. University of Iowa Press.

Individuals with Disability Education Act Amendments of [IDEA]. (2004). https://sites.ed.gov/idea/ sayfasından 07. 04. 2021 tarihinde erişilmiştir.

Karasar, N. (2007). Bilimsel arastırma yöntemleri (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

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

Kaufman, A., S., Engi Raiford, S. ve Coalson, D. L. (2016). *Intelligent testing with the WISC-V*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons. p. 237. ISBN 978-1-118-58923-6.

Kilmen, S. (2014). Ölcme ve değerlendirmede temel kavramlar. N. Cıkrıkcı-Demirtaslı (Ed.). Eğitimde ölcme ve değerlendirme icinde (s.34-68). Ankara: Edge Akademi.

Kömür, E. (2020). Türkiye'nin ilk zeka testi: Çocuklarda zekanın mikyası. https://play.google.com/books/reader?id=7noGEAAAQBAJ&pg=GBS.PT1&hl=tr sayfasından 16.06.2021 tarihinde ulaşılmıştır.

Kritikos,E., P, McLoughlin, J. A. & Lewis, R., B. (2017). *Assessing students with special needs* (8th ed.). United States: Pearson.

Lamiell, J. T. (2003). *Beyond individual and group differences: Human individuality, scientific psychology, and William Stern's critical personalism.* Sage Publications Ltd.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, *28*(4),563-575.

Linn, R. L. (2006). The Standards for Educational and Psychological Testing: Guidance in test development. In S. M. Downing, & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 27-37). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Manichander, T. (2016). *Assessment in education* (1st ed.). Lulu Press.

McAfee, O. & Leong, D., J. (2007). Assessing and guiding young children's development and learning (5th ed.). United States: Pearson.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2008). *Assessing students with special needs* (7th ed.). United States: Pearson.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2003). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi.(Çev.F. Gencer). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Mehrens, W., A. & Lehman, I., J. (1978). *Measurement and evaluation in education and psychology*. Holt, Rinehart and Winston,

Miller, M., Linn, R., & Gronlund, N. (2009). Measurement and assessment in teaching. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

MEB, (2010a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf sayfasından 27.03.2021 tarihinde erişilmiştir.

MEB, (2010b). Milli Eğitim Bakanlığı evde ve hastanede eğitim hizmetleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf sayfasından 18.11.2021 tarihinde erişilmiştir.

Morris, G. (2001). Psychology: an introduction (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Öktem, F., Gencöz, T., Erden, G., Sezgin, N. ve Uluc, S. (2011). *Wechsler Cocuklar icin Zekâ Ölceği-IV (WCZÖ-IV) Türkiye norm calısması.* 109K533 no'lu Basılmamıs TÜBİTAK proje raporu.

Öner, N. (2008). *Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler*:(2. Baskı). İstanbul,BoğaziçiÜniversitesiYayınevi

Öpengin, E. (2018). Zekâ Testleri. U. Sak, (Ed.). *Üstün Yeteneklilerin Tanılanması* icinde (s. 33-54). Ankara: Vize Yayıncılık.

Özgüven, İ. (2014). Psikolojiktestler (12.baskı).Ankara: NobelAkademikYayıncılık.

Pedhazur, E. J., & Schmelkin, L. P. (1991). *Measurement, design, and analysis: An integrated approach* (Student ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Pierangelo, R. & Giuliani, G., A. (2012). *Assessment in spacial education: A parctical approach* (4th ed). United States: Pearson.

Reynolds, C. R., Livingston, R. B., & Willson, V. (2006). *Measurement and assessment in education*. Boston: Pearson.

Sak, U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N.N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). *Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASIS uygulayıcı kitabı.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi

Salvia, J., Ysseldyke, E. J. & Bolt, S. (2013). *Assesment: In speacial and inclusive education.* (11th ed.). Belmant, CA: Wadsworth.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children: Cognitive applications* (4th ed.). Jerome M Sattler Publisher.

Savasır, I. ve Sahin, N. (1984). Wechsler cocuklar icin zekâ ölceğinin Türk kültürüne uyarlanması ve standardizasyonu. *Doğa Bilim Dergisi, 8*(1), 91-97.

Spearman, C. (1904). 'General intelligence,'objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15(2),* 201–293.

Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

Stern, W. (1949). The Intelligence Quotient. In W. Dennis (Ed.), *Readings in general psychology* (pp. 338–341). Prentice-Hall, Inc. https://doi.org/10.1037/11352-048

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

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Seker, H ve Gencdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölcme aracı gelistirme.*(2. Bas.) Nobel Yayınevi, Ankara.

Tavsancıl, E.(2002). *Tutumların Ölcülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* Ankara: Nobel Yayınevi.

Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures.* (4th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Tekin H. (1977). *Eğitimde ölcme ve değerlendirme.* Ankara: Mars Matbaası; 1977.

Terzi, R. (2019). Nicel veri toplama teknikleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Ed.) Eğitimde Araştırma Yöntemleri (ss. 357- 382). Nobel Yayınevi, Ankara.

Tezbasaran, A. (1996). Likert Tipi Ölcek Gelistirme Klavuzu. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Turan, S. ve Özkan- Özer, Y. (2019). Ulaşılan sonuçların doğruluğunun ve inandırıcılığının kontrolü. S. Turan (Ed.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss.161-179).Nobel Yayınevi, Ankara.

Turgut F M. (1993). Eğitimde ölcme ve değerlendirme metodları. (9 bas.). Ankara: Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölcme ve değerlendirme.*Pegem Akademi, Ankara.

Uluç, S., Korkmaz, B., & Şahin, Ö. (2014). Reconsideration of Flynn Effect in a Turkish sample: A comparison between WISC-R and WISC-IV IQ scores. *Türk Psikoloji Dergisi, 29(73)*, 60–72.

Uluğ, M , Kozacıoğlu, G . (2012). Geniş kapsamlı başarı testi "wrat"ın 6-20 yaşlarında türk öğrencilerine uygulanışı . *Psikoloji Çalışmaları , 15 (0) ,* 85-86.

Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21* (1), s. 67-70.

Vernon, M. C., & Brown, D. W. (1964). A guide to psychological tests and testing procedures in the evaluation of deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 29,* 414–423.

Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th ed.). Williams & Wilkins Co. https://doi.org/10.1037/11167-000

Wilson, F. R., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 45*, 197–210. doi:10.1177/0748175612440286.

Wortham, S., C. & Hardin, B., J. (2012). *Assessment in early childhood education (*7th ed.). United States: Pearson.

Yeşilyurt, S. ve Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (1)*, 251-264.

Yurdugül, H. (2005). Ölcek gelistirme calısmalarında kapsam gecerliği icin kapsam gecerlik indekslerinin kullanılması, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 28–30 Eylül Denizli, 13.04.2021 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/PamukkaleBildiri.pdf adresinden alınmıstır.

Yurdugül, H, Aşkar, P . (2008). Öğrencilerin teknolojiye yönelik tutum ölçeği faktör yapılarının incelenmesi: Türkiye örneği. *İlköğretim Online, 7 (2)* , 288-309.

4. BÖLÜM

İNFORMAL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR - Gaziantep Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-4964-087X

ANAHTAR KAVRAMLAR

Alternatif değerlendirme, informal değerlendirme, gözlem, görüşme, kontrol listeleri, beceri analizi, ölçüt bağımlı ölçme aracı, hata analizi, tepki analizi,

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- İnformal değerlendirme yöntemlerini açıklayabilecek
- Avantaj ve dezavantajlarını belirtebilecek,
- İnformal değerlendirme yöntemlerini açıklayabilecek ve
- İnformal değerlendirme yöntemlerinin hangi eğitsel alanlarda kullanılabileceğini belirtebileceksiniz.

İNFORMAL DEĞERLENDİRMEYE GİRİŞ

Özel eğitim ve kaynaştırma ortamlarında çalışan profesyonellerin yetkin olması gereken alanlardan birisi de informal değerlendirme yöntemleridir. İnformal değerlendirme yöntemlerinin özel eğitim alanında kullanılmasının gerekliliği ve önemi erken dönemlerden itibaren tartışılagelmektedir (Navarrete, Wilde, Nelson, Martinez, & Hargett, 1990). Naarrete ve arkadaşları (1990) hazırladıkları bir raporda, informal değerlendirme araçlarının, formal değerlendirme araçları ile eşgüdümlü bir şekilde kullanılmasının önemini belirterek, formal değerlendirme yöntemlerinin alternatif değerlendirme yöntemleriyle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. İnformal değerlendirme süreçleri, standart testlerin olmadığı alanlarda özel gereksinimli öğrencilerin yeterliliklerin belirlenmesi, performanslarının doğal bağlamlarda tanımlanması ile iletişim, bilişsel vb. alanlardaki yeterliklerinin belirlenmesi dahil olmak üzere çeşitli eğitsel amaçlara hizmet eden değerlendirme yöntemleridir (Coelho, Ylvisaker, & Turkstra, 2005). Murray ve Coppens (2013) informal değerlendirmeyi "akışkan bir eleştirel düşünme alıştırması" ve "eğitsel değerlendirme yapmak amacıyla uyaran oluşturma ve uyaranları manipüle etme süreci" olarak tanımlamaktadır. Hersh ve arkadaşları (2017) ise informal değerlendirmenin, özel gereksinimli birey ile etkileşim kurma şekli ile birlikte kullanılan materyal ve görevlerin türüne atıfta bulunduğunu belirtmektedir.

İnformal değerlendirme, özel gereksinimli bireyin yeterliklerini daha geniş bir eğitsel perspektif içerisinde incelenmesi amacı ile özel gereksinimli bireylere yönelik elde edilen eğitsel bilgilerin yorumlanmasını ve sistematik bir şekilde incelenmesini içermektedir. İnformal ve formal değerlendirmenin genel hedefleri benzer olsa da üç temel noktada farklılaşmaktadırlar. İnformal ve formal değerlendirmenin farklılaştıkları bu üç temel nokta aşağıda belirtilmiştir.

a) Elde edilen eğitsel bilgilerin kullanım amacı,

b) Eğitsel bilgilerin toplandığı bağlamdan sonra ve

c) Elde edilen eğitsel bilginin niteliğidir.

İnformal değerlendirmenin spesifik amaçları şu şekilde özetlenebilir:

a) Hedefleri belirleme,

b) uygun müdahale stratejisini belirleme ve

c) uygulanan müdahalelerin sonuçlarını ölçümleme.

Formal değerlendirmelerde, eğitsel veriler, standartlaştırılmış, norm referanslı testler kullanılarak toplanırken, informal değerlendirmelerde, performans değerlendirici tarafından özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarının oldukça

dikkatli bir şekilde gözlemlenmesine dayanır. Informal değerlendirme süreci ile özel gereksinimli öğrencilerin davranış profilleri, yetenekleri, öğrenme stilleri ve motivasyon stratejilerine ilişkin anlamlı eğitsel veriler elde edilir. Elde edilen bu anlamlı veriler, daha sonra özel gereksinimli öğrencinin gelişimini kolaylaştıracak tekniklerin seçimi, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi ve öğrencinin farklı alanlardaki performanslarının ortaya koyulması amacıyla değerlendiren eğitim profesyoneli veya diğer eğitsel takım üyeleri tarafından yararlanılır (Shulman, 2021).

İNFORMAL DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİNİN AVANTAJLARI VE DEZAVANTAJLARI

Öğretmenler, öğrencilerinin var olan eğitsel performansları ve öğrenme süreçlerine ilişkin kanıtları toplamak için öğretme ve öğrenme döngüsü boyunca informal değerlendirmeyi kullanmaktadırlar (Eğitim Standartları Kurumu (Education Standarts Authority, NESA), 2021). İnformal değerlendirme, formal değerlendirmeye göre nispeten daha az yapılandırılmış, daha az öngörülen bir şekilde öğretme ve öğrenme süreci boyunca toplanan anekdotlara dayalı kanıtları ve gerçekleştirilen faaliyetleri içerir. Bu etkinlikler, öğretmenler için eğitsel karar verme süreçlerinde kanıt sağlar ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye ilişkin hem öğretmenlere hem de öğrencilere geri bildirimde bulunmaktadır. İnformal değerlendirme, öğrencilerin öğretilen temaya ilişkin sorgulamalarını, sınıf tartışmalarını, grup çalışmalarını, öğretmen gözlemlerini, öğrencinin öz değerlendirmesini, öğretilen temaya ilişkin öğrencinin kendi geribildirimleri ile akran geribildirimlerini de kapsayan geniş ve eğitsel bakış açısıyla zengin bir dizi stratejiyi içerebilir. (Education Standarts Authority, NESA, 2021) informal değerlendirmelerin öğretmenler tarafından her zaman nihai değerlendirme yöntemi olarak ele alınmasa da; öğretmenlere aşağıdaki konularda yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir. Bu maddeler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

a) Müfredata dayalı öğrenci ilerlemelerini değerlendirmek

b) Daha sonra neyin öğretilmesi gerektiğine ve öğrencilere öğrenmelerinde yardımcı olmak için hangi müdahaleleri uygun yoğunlukla verilmesine karar vermek

c) Öğretme, öğrenme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öngürülen düzenlemeleri gerçekleştirmek

d) İlerleme, güçlü yönler ve iyileştirme alanları dahil olmak üzere yıl boyunca öğrenci başarısı hakkında bir yargı oluşturmak öğretme ve öğrenme programlarının etkinliğini izlemek.

Waggett, Johnston ve Bombs (2017), öğrenci katılımının informal değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan bir informal değerlendirme aracı ile öğrencilerin sınıf içerisindeki öğretim sürecine katılımlarına ilişkin maddelerle öğrencilerin derse katılımlarını değerlendiren informal değerlendirme aracının güvenirlik bulgularını ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların, çalışmada vurguladıkları önemli noktalardan birisi geleneksel değerlendirme yaklaşımları ile güvenirliği yüksek informal değerlendirme süreçlerinin birbirleri ile karıştırılmaması gerektiğidir. Araştırmacılar, geleneksel yaklaşımda, öğrencinin parmak kaldırmasının, öğretmen tarafından öğrenme sürecine etkin katılım olarak algılandığını belirtirken, güvenilir informal değerlendirme aracında öğrencinin derse katılımı beş madde üzerinden değerlendirilmiştir. Güvenirlik çalışması yapılan derse katılımı inceleyen informal değerlendirme aracında öğrencinin derse etkin bir şekilde katıldığını ölçümleyen madde örneği aşağıda sunulmuşlardır.

Örnek madde: Madde 1: *Bu görevi anlamlı buldum ve bu görevi yaparak başarıma önemli bir katkı yapacağını düşünüyorum.*

Yukarıda belirtilen örnek madde incelendiğinde informal değerlendirme süreçlerinin öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme yaşantılarına ilişkin doğal ve derinlemesine bilgi sahibi olabilecekleri belirtilebilir.

İnformal değerlendirme süreçleri, yukarıda bahsedildiği gibi özel gereksinimli öğrencinin eğitsel yerleştirme öncesi süreçten başlayarak, öğretim öncesi, öğretim süreci ve öğretim sonrası aşamalarda sistematik bir şekilde gerçekleştirildiğinde hem özel gereksinimli öğrencinin akademik, sosyal ve psikoeğitsel gelişimini olumlu yönde etkileyecek; hem de öğretmenin özel gereksinimli öğrenci ile gerçekleştireceği profesyonel uygulamalarda gerekli uyarlamaları yapabilme imkanı sağlayarak öğretmenin daha etkin rol oynayabilmesine izin vermektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim planının hazırlanması sürecinde informal değerlendirmelerin önemi ve avantajları literatürde vurgulanan noktalardandır. İrlanda Özel Eğitim Konsey'nin [Ireland National Council for Special Education] (2006) bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin hazırladığı raporda informal değerlendirme süreçlerinin özel gereksinimli öğrenci için uygun eğitim kararları vermek için sistematik bir bilgi toplama ve özel gereksinimli öğrencinin güçlü yanlarını belirleyen aşamalı bir süreç olduğunu belirtilmiştir. İnformal değerlendirmelerin özel gereksinimli öğrencinin oldukça zengin bir zaman ve mekan bağlamında değerlendirilmesine imkan sağladığını vurgulamışlardır. Raporda, informal değerlendirmelerin farklı bağlamlar temelinde özel gereksinimli öğrenciyi sınıfta, okul bahçesinde, yemekhanede gözlemlemeyi, özel gereksinimli öğrencinin okuma, heceleme veya matematik becerilerini değerlendirmeyi ve genel performansını ortaya koyması nedeni ile eğitim süreçleri içerisindeki önemli rolü belirtilmiştir.

Erken dönem araştırmacılarından Skinner (1994) da informal değerlendirme süreçlerinin eğitim ortamlarındaki önemini belirterek informal değerlendirmelerin testler çeşitli bağlamlarda, becerilerde ve odaklanmış gelişim alanlarında gerçekleşebileceğini bildirmiştir. Araştırmacı ayrıca, farklı öğrenme yeteneklerine sahip, özel gereksinimli, normal gelişim düzeyinden farklılaşan öğrencilere yönelik gerçekleştirilebilecek esnek uyarlamalar ile informal değerlendirmelerin etkin bir şekilde desenlenmesinin bu değerlendirme yönteminin standartlaştırılmış değerlendirmeleri destekleyeceğini bildirmiştir. İlgili literatür ışığında önemli bir konunun açıklığa kavuşturulması gerekmektedir. İnformal değerlendirme yukarıda bahsedilen avantajları da dikkate alınarak formal değerlendirme süreçleri ile eşgüdümlü bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu noktada bir değerlendirme yönteminin diğerinden daha etkin olduğunun belirtilmesi uygun bir yaklaşım olmamakla beraber, her iki değerlendirme yaklaşımının avantajları temel alınarak özel gereksinimli öğrencinin ve ailesinin yüksek faydası dikkate alınarak dengeli bir yaklaşım izlenmesi daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

İnformal değerlendirme yaklaşımlarının bir çok avantajı olmakla beraber bazı sınırlılıklarıda bulunmaktadır. Bu dezavantajlar iki ana grupta toplanabilir. Bunlar, değerlendiriciden kaynaklanan sınırlılıklar ile informal değerlendirme araçlarından kaynaklanan sınırlılıklardır. Moss (2003) informal değerlendirme süreçlerine ilişkin bazı sınırlılıkları geçerlik teorisi (validity theory) açısından incelemiştir. Buna göre informal değerlendirmenin yorumlanması oldukça uzmanlık gerektirmekte ve formal değerlendirme süreçlerinin aksine daha ayrık bağlamlardan elde edilen eğitsel verilerin bütünleştirilmesi üzerinde önemle durulması gereken bir sınırlılığı oluşturmaktadır. Değerlendiriciden kaynaklanan sınırlılıkların yanı sıra informal değerlendirme araçlarının geliştirilmesi sürecinin de etkin bir şekilde desenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Herhangi bir beceri ya da akademik alanda sınırlı informal değerlendirme araçlarının kullanımı özel gereksinimli öğrencinin var olan performansını tam olarak ortaya koymasını engelleyebilecek ve bu sınırlılık öğretmenin uygulayacağı eğitsel müdahalelere ilişkin alacağı kararları doğru olmayan bir şekilde etkileyebilecektir. Bu konuda üzerinde durulması gereken nokta, informal değerlendirme araçlarının ve süreçlerinin profesyonel olarak ciddi bir emek ve zaman gerektirdiğidir. Özensiz desenlenen informal değerlendirme araçları, yanlı değerlendirme, kültüre duyarlı olmayan informal değerlendirme süreçleri etkili bir değerlendirme sürecinin önündeki bariyerler olarak belirtilebilir. Bu noktada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yukarıda bahsedilen sınırlılıklardan arındırılmış informal değerlendirme süreçlerini formel değerlendirme süreçleri ile eşgüdümlü olarak gerçekleştirmesi, yerleştirme öncesi, yerleştirme sonrası ve öğretim süreçlerinde özel gereksinimli öğrencinin genel gelişimine olumlu yönde etkisi olacağı belirtilebilir.

İNFORMAL DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERI

Bu bölümde, informal değerlendirme yöntemleri, kullanılış amaçları, uygulama süreçleri ve özel gereksinimli öğrenciler açısından önemi temel alınarak incelenecektir.

Gözlem

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan eğitim profesyonellerinin en çok faydalanması gereken eğitsel değerlendirme süreçlerinden olan gözlem, bir çok alt dalı olan ve her bir alt dalın ortak özelliği de planlı ve dikkatli bir şekilde yönetilmesi gerekliliği olan bir informal değerlendirme tekniğidir. Akademik olarak gözlemi incelemeden önce TDK'ndaki anlamı bile gözlemin önemli unsurlarına vurgu yapmaktadır. TDK'ya (2021) göre gözlem "*Bir nesnenin, olayın veya bir gerçeğin, niteliklerinin bilinmesi amacıyla, dikkatli ve planlı olarak ele alınıp incelenmesi, müşahede*" olarak tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Smidth (2005) gözlemi "belirli bir zaman diliminde belirli bir ortam veya bağlamda öğrenci ya da öğrenciler tarafından söylenen veya yapılan her şeyin dikkatli bir şekilde not edilmesi" olarak tanımlamıştır. Abbagnano'dan "gözlem" terimi, ara sıra veya metodik olarak planlı bir nitelikte bir gerçeğin tespit edilmesini veya doğrulanmasını belirtmektedir (Abbagnano). Bu tanıma eğitsel bakış açısı ile bakıldığında "***gerçeğin niteliklerinin bilinmesi***" ve "***dikkatli ve planlı bir süreç"*** unsurlarının üzerinde önemle durulmalıdır. Özel eğitim bakış açısı ile "***gözlem***" incelendiğinde özel gereksinimli bireylerin akademik ya da akademik olmayan gelişim alanlarının değerlendirilmesine ilişkin yapılacak gözlemlerin sistematik ve planlı bir süreç dahilinde yapılması değerlendirme sürecinin verimli bir şekilde yürütülmesini sağlayacaktır. Görülen ve duyulan şeyleri kaydederek, öğretmenler tarafından şu sorulara cevap verilebilir:

a) "Öğrenci neye dikkat ediyor veya ilgileniyor?",

b) "Öğrencinin bununla ilgili deneyimi nedir?",

c) "Öğrenci bu konuda zaten ne biliyor?" ve

d) "Öğrenci ne hissediyor?"

Bu sorulara yanıt vermenin amacı doğru yanıtları bulmak değil; ancak bu soruları yanıtlayarak öğretmenler, çocuğu gözlemlerken çocuk hakkında daha fazla bilgi edinme olanağına sahip olurlar (Turupcu, 2014).

Öğrencilerin yaptıklarını ve söylediklerini not almak, gözlem sürecinin ilk adımıdır. Daha sonra, öğretmenler tarafından, toplanılan kanıtların öğrenci hakkında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğine dair düşünerek hipotezler geliştirilmesi

gerekmektedir. Bu ikinci adımın başarılı olması için öğrencilerin eğitsel yaşantıları, eğitsel geçmişleri, konuşulan dilin özellikleri, ailelerinin ve içinden geldikleri toplumun değerleri hakkında öğretmenlerin bildiklerini sürece entegre etmesi gerekmektedir. Bu madde, öğretmenlerin dikkatle ele alması gereken önemli bir noktadır (Smidt, 2005).

Gözlem Tekniğinin Tür ve Amaçları

Gözlem tekniği özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel yaşamında bir çok farklı alanda kullanılmaktadır. Aşağıda gözlem tekniğinin üç temel türü ve amacı Smidt'in (2005) taksonomi temel alınarak açıklanmıştır.

Normatif Değerlendirme

Gözlem, etkili öğretme ve öğrenme süreci için kritik düzeyde önemli bir araçtır. Öğrencinin belirli bir zamanda var olan performansına dair bazı kanıtlar sağlayarak öğretmenlere bir başlangıç noktası verir. Bu başlangıç noktasından yola çıkan öğretmenler özel gereksinimli öğrencinin var olan performansına ilişkin yargılarda bulunmaya başlayabilir. Bu kapsamda aynı yaştaki, aynı aşamadaki, aynı akademik ya da sosyal görevi yapan diğer öğrenciler hakkındaki bilgilerimize dayanarak özel gereksinimli öğrenci hakkında bir yargıya varılabilir. Bunu yapmak için özel gereksinimli bireylerin eğitimine ve çocuk gelişimine ilişkin öğretmenlerin yeterliklerinin bulunması gerekmektedir. Bununla birlikte, tüm çocukların gelişimsel süreçlerinin farklılıklar içerebileceği de, karşılaştırma yapılırken dikkate alınması gereken bir noktadır. Bir diğer nokta da özel gereksinimli öğrencinin değerlendirilecek alana ilişkin duyduğu ilgilidir. Normatif gözlemlerde öğrencinin ilgisinin çok düşük olduğu bir alanda normative değerlendirmenin dikkatle irdelenmesi gerekmektedir.

Formatif Değerlendirme

Öğretmenler, özel gereksinimli bir öğrencilerine ilişkin var olan bilgilerine dayanarak öğrenci hakkında bir yargıya varabilir. Bu değerlendirme elbette, öğretmenin öğrencisi hakkında yüzeysel değil, derinlemesine bilgi sahibi olmasını gerektirir. Bu bilgiler öğrenci ile gerçekleştirdiğimiz etkileşimler ve bu etkileşimlerdeki gözlemler sonucunda elde edilmektedir. Bu kapsamda özel gereksinimli öğrenci hakkında ilgili gelişimsel ya da akademik alana ilişkin yargılarda bulunulabilir. Öğretmen kendisine bu aşamada "Öğrencim ilerleme kaydetti mi?" sorusunu sormalıdır. Bu soruya verilecek cevap eğitsel uygulamaların uygun olup olmadığı hakkında öğretmenin cevap bulmasına ve gerekli uygulama ve uyarlamaları gerçekleştirmesine yol açmaktadır.

Kazanım Temelli Değerlendirme

Eğitim sistemimizde, bir öğrenci hakkında önceden belirlenmiş hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığına ilişkin daha fazla veriye gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrenciye yönelik gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımların değerlendirilmesine yönelik dikkatlice planlanmış etkinlikler ile bir çok akademik ve sosyal beceri değerlendirilebilir. Bunlar "makası etkili kullanma" gibi beceri temelli bir kazanım olabilirken "derse katılma davranışları" gibi davranışsal ögeleri de içerebilir. Bu noktada ölçümlenecek beceri, davranış vb. dikkatli bir şekilde objektif ve ölçülebilir olması etkili bir gözlem için kritik düzeyde önemlidir.

Gözlem Türleri

Gözlem, daha önce debelirtildiği gibi, özel eğitim alanında çalışan profesyonellerin öğrencinin bir çok gelişim alanına ve akademik becerilerine yönelik gerçekleştirilebilir. Bu noktada ***uygun*** gözlem türüne karar vermek kritik düzeyde önemlidir. Literatür incelendiğinde, eğitim bilimleri alanı da dikkate alındığında gözlem türlerini "***katılımcı gözlem***", ***"katılımcı olmayan gözlem"***, ***"doğal gözlem"*** ve ***"sistematik gözlem"*** olmak üzere dört temel türe ayırmak mümkündür (Yassıbaş, 2019).

a) Katılımcı gözlem: Demunck ve Sobo (1998), katılımcı gözlemin sosyal bilimlerde önemli bir gözlem türü olduğunu vurgulamaktadır. Dewalt ve Dewalt (2002) katılımcı gözlemi, araştırmacıların incelenen bireylerin doğal bağlamlardaki etkinlikleri hakkında gözlem yaparak ve bu etkinliklere katılarak bilgi edinmelerini sağlayan süreç olarak tanımlamaktadır. Schensul, Schensul ve LeCompte (1999) ise katılımcı gözlemi "gözlemcinin bulunduğu bağlamdaki bireylerin günlük veya rutin faaliyetlerinin doğrudan içerisinde yer alarak gözlemlendiği bireyler hakkında bilgi edinme süreci" olarak tanımlamaktadır. Özel eğitim bakış açısı ile katılımcı gözlem irdelendiğinde katılımcı gözlem özel eğitim öğretmeninin günlük planı içerisinde, öğretim, değerlendirme vb. alanları da kapsayan gözlemin amacına göre değişen bağlamlarda sürecin doğrudan içerisindeyken öğrenci ya da öğrenci grubunu etkin bir şekilde gözlemlemesi olarak tanımlanabilir. Sınıf ortamında katılımcı gözlemin amacı, bir ortamı (sınıf), bir süreci (çocukların nasıl motive edildiğini), öğrencilerin davranışlarını (ders dışı davranışlarda bulunma) veya öğrencilerin birbirleri ile veya öğretmen ile etkileşimlerini (grup çalışması sürecindeki dinamiklerin belirlenmesi ya da öğretmenin sorusuna doğru cevap vermeyen öğrencinin tepkileri) açıkça ortaya koymaktır (Kane, 2005). Bu noktada, neredeyse tüm öğretmenlerin katılımcı gözlemci olduğu belirtilebilir. Lakin, etkili öğrenme öğretme süreçlerinin oluşturulması için katılımcı gözlemin sistematik şekilde değerlendirilmesi önemlidir.

b) Katılımcı olmayan gözlem: Katılımcı gözlemin aksine, gözlemciler, katılımcı olmayan gözlemlerde üzerinde çalışılan bağlama yönelik daha mesafeli yaklaşım izlerler ve doğrudan etkileşime girmezler. "Duvardaki sinek" analojisi katılımcı olmayan gözlemciyi betimlemek için kullanılabilir. Bu analoji, süreci yakından takip eden ama doğrudan sürecin içerisinde yer almayan gözlemciyi tasvir etmektedir. Katılımcı olmayan gözlemin katılımcı gözleme göre en önemli avantajı gözlemci önyargılarının minimize edilmesi ve gözlemlenen grubun söyledikleri ile gerçekte yaptıkları arasındaki farkları ortaya çıkarmak için kullanılır.

c) Doğal gözlem: Doğal gözlem sırasında, gözlemci gözlem arasında herhangi bir manipülasyon gerçekleştirmez ve veriler ortamda meydana gelen doğal koşullar altında kaydedilir. Spesifik olarak, doğal gözlem, araştırma ve değerlendirmede kullanılan, doğrudan gözleme benzer. Gözlemler sırasında toplanan bilgiler, değerlendirme veya araştırma yapılması gereken yapay bir ortam oluşturmak için gerekli çevresel değişkenleri belirlemek, değerlendirme veya araştırmaya ihtiyaç duyan alanları belirlemek veya araştırma veya değerlendirme sırasında gerekli bilgileri toplamak için kullanılabilir (Sparling ve Chong, 2011).

d) Sistematik gözlem: Sistematik gözlem, öğrencilerin farklı görevler üzerinde nasıl çalıştıklarını, çeşitli bağlamlarda öğrenme stratejilerini nasıl uyguladıklarını, yeni öğrenme ve kişisel deneyimler arasında bağlantı kurup kuramayacaklarını, her öğrenci için hangi görevlerin en çok ve en az sorunlu göründüğünü, yeni uygulamaları uygulayıp uygulayamayacaklarını ortaya çıkarmaya yönelik gerçekleştirilen objektif bir gözlem türüdür. Anlamlı ve yeni yollarla öğrenme ve öğrencinin zorluklarla karşılaştığında ne yaptığıdır (Vallecorsa, deBettencourt ve Zigmond, 2000). Öğretmenler genellikle belirli bir hedef davranış için bir öğrenciyi birer birer gözlemleseler de, bireysel bir öğrencinin bir grup durumunda nasıl etkileşime girdiğini görmek için grup dinamiklerini gözlemlemeleri genellikle önemlidir. Öğretmenler genellikle belirli bir hedef davranış için bir öğrenciyi birer birer gözlemleseler de, bireysel bir öğrencinin bir grup durumunda nasıl etkileşime girdiğini görmek için grup dinamiklerini gözlemlemeleri kritik düzeyde önemlidir. Bu durumlarda, öğretmenler akran tercihi, akranın gözlenen öğrenci üzerindeki etkisi, baskınlığı, kayıtsızlığı veya düşmanlığı konusunda gözlem sürecinde dikkatli olmalıdır (Spinelli. 2012). Spinelli (2012) ayrıca, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik gerçekleştirecekleri sistematik gözlemlerinin etkin bir şekilde gerçekleştirmesi için bazı ipuçları belirtmiştir. Bu ipuçlarını öğretmen özel gereksinimli öğrencinin öğretmeninin kendisine sorması gerekmektedir. Bu ipucu sorular uyarlanarak bir kontrol listesi haline getirilip Şekil 1'de sunulmuştur.

Öğrenci,	Yeterliyim	Biraz Yeterliyim	Üzerinde çalışmam gerekiyor
I) Ayrıntılara dikkate ediyor muyum?			
II) Odaklanmayı sürdürüyor muyum?			
III) Tepkileri uygun hızda tepki veriyor muyum?			
IV) Dinleme, izleme ve sorgulama becerilerim ne düzeyde?			
V) Bir davranışı başka bir davranıştan ayırt edebiliyor muyum?			
VI) Spesifik detaylara odaklanırken bütüncül bir yaklaşım izleyebiliyor muyum?			
VII) Çevresel detaylara yönelik gerekli notları alıyor muyum? (Akran etkileşimi, ışık, ses gibi fiziksel uyaranlar vb.)			

Görüşme

Görüşme tekniğinin amacı, bireylerin belirli konularda görüşlerini, deneyimlerini, inançlarını ve/veya motivasyonlarını belirlemektir. Görüşmeler, nicel yöntemlerle elde edilen bilgilere göre görüşülen kişi hakkında daha derinlemesine bilgi verdiği belirtilebilir. Bu nedenle görüşmeler, üzerinde çalışılan alan hakkında halihazırda çok az şey bilindiğinde veya bireysel katılımcılardan ayrıntılı yanıtların istendiği durumlarda en uygundur. Ayrıca, katılımcıların bir grup ortamında konular hakkında konuşmak istemeyebilecekleri hassas değişkenleri keşfetmek için özellikle uygundurlar (Gill, Stewart, Treasure ve Chadwick, 2008). Görüşmeler, anket ve ölçeklerle karşılaştırıldığında, görüşme yapılan bireylerin görüşlerini daha derinlemesine araştırmalarına olanak tanıyan verileri ortaya çıkarmada daha güçlüdür (Kvale, 2003). Benzer bir şekilde, Cohen ve diğerleri (2007: 29), görüşmenin doğal bir ortamda görüşülen kişi ve konu hakkında görüşmeyi yapan görüşmeci tarafından daha anlamlandırılmış veriler toplandığını belirtmiştir.

Görüşme Türleri

Görüşmeler, herhangi bir eğitsel değerlendirme sürecinde uygulamanın amacına göre farklı şekilde sınıflandırılabilir (Edwards & Holland, 2013). Görüşme sürecinin bağlamına göre, görüşmeler formal ve informal olmak üzere iki grupta incelenmektedir. Görüşmeler, biçimsel niteliklerine göre sınıflandırıldığında üç yaygın görüşme türü alanyazında yer almaktadır. Yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir (Stuckey, 2013)

Bağlamına Göre Görüşme Türleri

Bağlamına göre görüşme türleri informal ve formal görüşmeler olmak üzere iki grupta incelenir. ***İnformal görüşmeler***, bireylerin günlük yaşamın içerisinde gerçekleştirdikleri formal amaçları olmayan görüşmelerdir. Görüşme teması ile ilgili kapsamlı ve odaklanmış veriler sunmamakla beraber özellikle görüşülen bireyden anektodsal bilgiler elde etmek ve üzerinde çalışılan konu hakkında başlangıç düzeyinde veri elde etmek için kullanılabilir (Adhab ve Anozie, 2017). Bir özel eğitim öğretmeninin yeni çalışmaya başladığı öğrencisinin ebeveyni ile yaptığı başlangıç düzeyindeki bir görüşme informal görüşmeye örnek gösterilebilir.

Adhab ve Anozie, (2017) ***formal görüşmeleri,*** informal görüşmelere göre daha yapılandırılmış, daha yüksek standartlarda tutulmuş ve profesyonel olarak daha etkin bir şekilde planlanmış görüşmeler olarak tanımlamışlardır. Buna göre, formal görüşmelerde görüşmeci görüşmenin tüm sürecinden sorumludur ve bir görüşme sonucunda ulaşacağı amaçları vardır. İnformal görüşmelerden en önemli farkı etik duyarlılığın çok daha yüksek düzeyde olması gerektiğidir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde ebeveynlerle yapılan görüşmeler formal görüşmelere örnek verilebilir.

Biçimsel Özelliklerine Göre Görüşme Türleri

Biçimsel özelliklerine göre görüşme türleri, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Bahsedilen türler arasındaki temel fark, görüşmecinin sahip olduğu *güce* dayanmaktadır (Adhabi ve Anozie, 2017). Araştırmacıların belirttiği ***"güç"*** terimi görüşmeyi yapanın sürece hangi yoğunlukta hakim olduğu ile alakalıdır. Gill ve arkadaşları (2008) biçimsel özelliklerine ilişkin çalışmalarında bu üç türü kapsamlı bir şekilde açıklamışlardır. Araştırmacıların yaklaşımı temel alınarak bu üç görüşme türü aşağıda açıklanmıştır.

Yapılandırılmış görüşmeler, esasen, önceden belirlenmiş soruların bir listesinin çok az değişiklikle veya hiç değişiklik göstermeden sözlü olarak uygulanan görüşmelerdir. Nispeten hızlı ve yönetimi kolay bir görüşme sürecidir. Belirli soruların açıklığa kavuşturulması gerektiğinde veya yanıtlayanlarda okuryazarlık veya matematik sorunları olması muhtemel olduğunda özellikle yararlı olabilir. Bununla birlikte, doğaları gereği, yalnızca sınırlı katılımcı yanıtlarına izin verirler ve bu nedenle, bu görüşme türünde "derinlik" oldukça sınırlıdır ve görüşülen kişiye fikirlerini belirtmesi için oldukça kısıtlı bir alan vermektedir.

Yapılandırılmamış görüşmeler görüşme yapan kişinin sürece ilişkin herhangi bir ön kabulu olmadan, nispeten sınırlı bir ön hazırlıkla sürecin yönetimi görüş-

meyi yapanda olmakla beraber görüşülen kişiye fikirlerini ifade etmesi için oldukça geniş bir alan tanınan görüşme türüdür. "Çocuğunuzun kaynaştırma okuluna gitmesi ile ilgili fikirleriniz nelerdir?" sorusu klasik bir yapılandırılmamış görüşme sorusu örneği olarak belirtilebilir. Yapılandırılmamış görüşmeler genellikle çok zaman alıcıdır (çoğunlukla birkaç saat sürer), yönetilmesi ve katılması genellikle zordur. Bunun nedeni önceden belirlenmiş görüşme sorularının olmaması, ne hakkında konuşulacağı konusunda çok az bir ön hazırlık yapılması olarak belirtilebilir (genellikle, çoğu katılımcı bunu kafa karıştırıcı ve yararsız bulur). Bu nedenle, kullanımları genellikle yalnızca ***'derinlik'*** gerekli olduğunda veya konu alanı hakkında neredeyse hiçbir şey bilinmediğinde (veya bilinen bir konu alanının farklı bir perspektifinin gerekli olduğu durumlarda) yararlanılmalıdır.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırılacak alanları tanımlamaya yardımcı olan birkaç anahtar sorudan oluşur, ancak aynı zamanda görüşmeci veya görüşülen kişinin bir fikri veya yanıtı daha ayrıntılı olarak takip etmesi için görüşme sürecine eklemeler yapmasına imkan tanır. Görüşülen kişiye ne hakkında konuşulması gerektiği konusunda rehberlik sağladığı için, çoğu görüşmecinin yararlı bulduğu bir yöntemdir. Bu yaklaşımın esnekliği, özellikle yapılandırılmış görüşmelerle karşılaştırıldığında, katılımcılar için önemli olan ancak daha önce araştırma ekibi tarafından atlanabilen bilgilerin keşfedilmesine veya detaylandırılmasına da olanak tanımasıdır.

Görüşmenin Kullanılma Amaçları

Sewell (2008) görüşmenin eğitsel alanda kullanımını beş amaç çerçevesinde incelemiştir. Bu amaçlar uyarlanarak aşağıda belirtilmiştir. Buna görüşme yöntemleri beş temel amaç için kullanılabilir. Bu amaçlar:

i) Uygun eğitim ortamının belirlenmesi

ii) Seçilen programın değerlendirilmesi ve yapılan seçimin hesap verilebilirlik boyutu

iii) Belirlenmiş eğitim ortamının değiştirilmesi veya uyarlanması

iv) Eğitsel hedeflere ulaşmanın değerlendirilmesi (mutlaka ek ölçme araçları ile desteklenmelidir)

v) Paydaşların genel memnuniyetinin ortaya koyulmasıdır.

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, beceri ustalığı düzeyini değerlendirmede kullanılan etkili bir informal değerlendirme yöntemi olarak belirtilebilir. Öğretmenler, belirli becerilerin veya davranışların mevcut olup olmadığını sistematik, hızlı ve verimli bir

şekilde kaydetmek için sistematik bir şekilde düzenlenmiş spesifik gelişimsel/akademik alanalara yönelik kontrol listeleri geliştirebilirler (Arter ve McTighe, 2001).

Kontrol listesi hazırlerken dikkat edilecek noktalardan en önemlisi hangi amaçla kontrol listesi hazırlanacağına karar verilmesidir. ***Müfredata yönelik*** hazırlanan kontrol listeleri genellikle, belirli becerilerin öğrenilmiş, öğrenilmekte veya öğrenilmemiş olarak işaretlendiği müfredata dayalı değerlendirm maddelerinden oluşur. ***Davranışsal*** kontrol listeleri, izlenmesi gereken belirli problem davranışlardan ya da davranışlardan veya sosyal becerilerden oluşur. Kontrol listeleri formatları bireysel ya da grup halinde değerlendirmeyi temel alabilir. Kontrol listeleri tüm sınıf veya küçük gruplar için kullanılabilir, böylece öğretmenler izlenen her öğrenci için ayrı klasörler tutmak yerine birden çok öğrenciyi tek bir formda takip edebilir. Bu şekilde öğretmenler, belirli bir alanda kimin yardıma ihtiyacı olup olmadığını bir bakışta belirleyebilir, öğretim planlaması ve program değerlendirmesi için faydalı tespitler yapabilir. Buna karşılık, bireysel kontrol listeleri, belirli bir öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak için kullanılır. Uygulamacılar açısından kolay ve anlaşılabilir olması amacı ile kontrol listeleri spesifik olmalı ve değerlendirme kriterleri de derecelendirme ve puanlama kolaylığı açısından sınırlandırılmalıdır. Kontrol listelerine kapsamındaki maddeler ilgili maddenin ediniminin öğrenci tarafından gerçekleştirilme durumunu belirten (tamamlandı, tamamlanmadı ya da evet/hayır), nitel kriterlere ilişkin (ör. mükemmel, iyi, orta, zayıf) veya göreceli yeterlilik düzeyi (Çok yeterli, yeterli, geliştirilmesi gerekiyor, yetersiz) içeren bildirimler yer almalıdır (Spinelli, 2012).

Beceri Analizi

Görev analizi, özel eğitim alanında çalışan profesyoneller için önemli bir öğretim ve değerlendirme aracıdır (Carter ve Kemp, 1996). Beceri analizi, daha geniş hedefleri bir hiyerarşiye, daha küçük adımlar dizisine veya kazanımı kolaylaştıran bir sırayla temel bileşenlerini veya alt adımlarını içeren bir beceri dizisine ayırmayı hedefleyen hem bir öğretim hem de bir informal değerlendirme aracı olarak tanımlanabilir. Beceri analizi, test-öğret-test modeli kapsamında, özellikle öğrenme sürecine, öğrencinin öğretime duyarlılığına ve potansiyel olarak etkili öğretim stratejilerinin tasarımına dayanır (Spinelli, 2012). Örneğin, sınıf ortamında diş fırçalama becerisinin öğretileceği bir öğrenciye yönelik öğretim planlanmadan önce öğretmen diş fırçalamaya ilişkin bir beceri analizi hazırlar. Beceri analizi hazırlanırken öğrencinin var olan performansı ve öğrenme süreci hakkında bilgi sahibi olmak kritik düzeyde önemlidir. Musluğu açmayı bilen bir öğrenciye, diş fırçalama beceri analizi hazırlarken musluk vanasını açmayı bilen bir öğrenciye "Kullan-

dığın elini musluk vanasına götür/sağdan sola çevir" gibi aşırı ayrıntılar içeren bir beceri analizi hazırlamak hem öğretmenin verimliliğini olumsuz yönde etkileyebilecek hem de öğrenciye gereksiz yönergeler verilmesine yol açacaktır. Yukarıda bahsedilen bir öğrenciye yönelik hazırlanan bir beceri analizinde bu iki maddeyi ayrı ayrı yazmaktansa "Suyu aç" maddesini yazmak yeterli olacaktır. Beceri analizi hazırlanmasındaki önemli noktalardan birisi öğrencinin değerlendirilmesi ve öğretimi sürecinde mümkün olan en az basamakta becerinin değerlendirilmesi öğretilmelidir. Burada dikkat edilecek nokta öğrencinin var olan performansıdır ki, özel gereksinimli bir öğrenci ile çalışan öğretmen informal gözlemler ve informal ebeveyn görüşmeleri ile dahi bu bilgileri edinebilir.

Beceri analizi kullanımının öğretmenler için birçok avantaj vardır. İlk olarak, beceri analizi ile özel gereksinimli öğrencinin belirli bir görevi yerine getirmek için hangi basamakların izleneceği hem öğretmen hem de öğrenci açısından açık bir şekilde ortaya koyulmaktadır. Ayrıca öğretmenlere, öğrencinin görevi yapıp yapamayacağını, hangi bölüm veya becerinin öğrencinin zorlanmasına neden olduğunu ve öğrencinin görevi yapmayı öğrenmesine yardımcı olmak için hangi becerilerin öğretilmesi gerektiğini söyler. Yukarıda verilen musluk örneğini başka bir şekilde inceleyelim. Özel gereksinimili öğrencinin öğretmeni beceri analizine yukarıda belirtilen iki maddeyi birleştirip "Musluğu aç." şeklinde yazdığını düşünelim. Öğrenci bu maddeyi gerçekleştiremeyecek düzeydeyse yukarıdaki gibi bu maddeyi iki maddeye bölüp bu şekilde süreci yönetebilir. Elbette, bu süreçte öğretmenin tecrübeli olması ve hızlı eğitsel ve değerlendirmeye dayalı uyarlamaları yapabiliyor olması beklenir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Biggee (1990) göre, beceri analizi ile aşağıdaki maddelere ilişkin öğretmenin karar verme süreçleri gerçekleştirilebilir. Araştırmacıya göre, beceri analizi ile

- Bir sonraki adımda ne öğretilecek?
- Öğrenci bir görevi gerçekleştirmeye çalışıp başarılı olamadığı durumda hangi aşamada zorlanma belirtileri gösteriyor?
- Becerinin tamamının gerçekleştirilmesi için bütünsel sürece dayalı karar verme
- Öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için hangi uyarlamalar yapılabilir?
- Bir görevi yerine getiremeyecek olan öğrenci için alternatifler neler?

Öğretmenler olarak beceri analizi oluşturma sürecinde, öğretmenlerin izleyebileceği iki temel yol bulunmaktadır. Bu yolların ilki, öğretilecek/değerlendirilecek becerinin öğretmen tarafından adım adım gerçekleştirilirken bir yandan da notlar alınmasıyla gerçekleştirilir. İkincisi beceriyi yetkin bir bireye yaptırıp

aşamaları öğretmenin not olmasıdır. Bu noktada, yukarıdaki diş fırçalama örneği özelinde gidersek, günde defalarca yapılan bir işlem için bu basamakların gerekli olup olmadığı düşünülebilir. Lakin, gün içinde normal gelişim gösteren bireyler olarak farkında dahi olmadan yaptığımız bazı işlemleri beceri analizi hazırlarken dikkatten kaçırılması mümkündür. Dolayısı ile belirtilen iki yöntemden birisinin seçilmesi etkin bir beceri analizi hazırlamak için önemlidir.

Özetle beceri analizi, öğretilecek becerinin öğrencinin var olan perofmansı da temel alınarak parçalara bölünerek hem öğretmen hem de özel gereksinimli öğrenci için eğitsel süreci kolaylaştıran hem bir öğretim hem de bir informal değerlendirme aracıdır.

Hata Analizi

Hata analizi hem genel eğitim hem de özel eğitim-kaynaştırma ortamlarında kullanılan kritik düzeyde önemli bir informal değerlendirme sürecidir. Bu noktada alanyazına ilişkin bilgileri sunmadan önce "hata" kavramı üzerine düşünülmesi uygun olabilir. Bu kapsamda, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin okuma sürecinde gerçekleştirebileceği hataları düşününüz. Bu hipotetik örnekte, öğrenci bazı harfleri doğru şekilde sesletebilmek, bazı kelimeleri atlayabilir veya bir kelimeyi doğru olarak sesletebeilmek için tekrar tekrar kelimenin başına dönebilir. Bahsedilen hatalar alanyazında da temeli olan tipik okuma hatalarıdır. Burada öğretmenler olarak kendimize sormamız gereken soru "Gerçekleştirdiğim değerlendirmeler sonucunda hangi hatalar bana yol gösterecek?" sorusudur. Bu noktada okuyan her bireyin zaman zaman bazı hatalar yaptığı söylenebilir. Hata analizi sürecindeki anahtar nokta öğretmenler olarak özel gereksinimli öğrencilerin hangi hatalarının eğitsel değerlendirme ve sonrasında desenlenecek müdahalelerde bize yol göstereceğidir. Önemli olan bir diğer anahtar nokta da İngilizce'deki "error analysis" ile "miscue analysis" arasında birebir çeviride hiç bir fark olmasa da terimsel anlamda olan ince farklılıktır. Birebir çeviride her ikisi de "hata analizi" diye çevrilirken "error analysis" neredeyse meydana gelen tüm hatalara odaklanırken, "miscue analysis" öğrencinin sistematik bir şekilde yaptığı okuma hatalarına odaklanır. 1970'li yıllardan itibaren öğretmenler ve okuma alanında çalışan uzmanlar sözlü okuma alanında hata analizini etkin bir şekilde gerçekleştirmektedirler (McKenna ve Picard, 2006). Gerçekleştirilen bu hata analizlerinin nihai amacı var olan hataların minimize edilmesi ve desenlenecek müdahalelere sağlam bir zemin hazırlamaktır.

Labov ve Baker (2010) okuma hatalarını metindeki kelimeleri olduğundan farklı ve yanlış bir şekilde, yazarın vermeyi amaçladığı anlama uygun olmayan

bir sesletimle okumak olarak tanımlamıştır. Okuma hatalarının öğretmenlere, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve çözümlemedeki problemlerine yönelik bilgilendirici rolü bulunmaktadır (Goodman, 1969: McKenna ve Picard, 2006). Bu nedenle okuma hataları, öğretmenlerin uygun müdahaleleri düzenlemesi açısından önemli bir kaynak sunmaktadır. Okuma hataları ile okuyucuların düşünce ve dilin ipucu sistemlerini (anlam bilim, söz dizimi, kullanımbilim ve harf-ses ilişkisi) kullanabilmekte (Davenport, 2002) ve anlama süreçlerine yönelik kapsamlı bilgiler edinilebilmektedir. Nitekim, Karasu (2011), gerçekleştirdiği alan yazın taraması ile okuma hatalarının öğrencilerin kullandıkları okuma stratejilerinin göstergeleri ve okuma becerileri hakkında bilgi veren ipuçları olduğunu ve bu hataların tek başına hata olarak değerlendirilmemesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin gerçekleştirdikleri sesli okuma hataları, öğretmenler için okuma sürecinde, öğrencinin okuma becerisinin boyutlarına açılan bir "pencere"dir. Bu pencere ile öğretmenler okuyucuların metne nasıl ve neden doğru olmayan tepkiler verdiklerine yönelik çıkarımlarda bulunabilirler (Martens, 1997). Hata analizini kapsamlı bir şekilde inceleyen Goodman (1994), yetkin olsun ya da olmasın tüm okuyucuların önceki bilgi ve deneyimleri ile okudukları metinler arasında güçlü bir bağ olduğunu vurgulayarak bu bağı iki grupta incelemiştir. Bu iki grup dilin ipucu sistemleri ile genel bilişsel becerilerdir. Buna göre;

a) Metin kapsamında dilin ipucu sistemleri aşağıdaki ögelerden oluşur:

i) Grafofonik sistem (heceleme, sesletim, sessel [phonic] ilişkiler vb.)

ii) Sözdizimsel system (dil bilgisi ve dilin yapısı)

iii) Anlamsal (semantic) ve edimbilimsel (pragmatic) system (Metnin kişisel ve sosyal anlamlandırılması)

b) Genel bilişsel beceriler:

i) Okumak için karar vermek: Okuyucular, öncelikle bir metni okumak için karar verirler.

ii) Okunacak metindeki geçmiş yaşamları ile ilgili ipuçlarını belirleme: Okuyucu okuma becerisi, okunacak metin ve okuma bağlamı ile ilgili ipuçlarını belirler.

iii) Çıkarım yapmak: Okuyucular var olan okuma becerileri, metin ve içinde bulundukları bağlamdan çıkarımlar yaparlar

iv) Tahmin etme: Okuyucular, zorlanım yaşadıkları yerlerde tahminlere başvururlar.

v) Doğrulama yaparlar: Üstbilişsel becerilerden kendini izleme becerisi ile tahminlerini doğrularlar. Doğrulama aşaması her zaman olumlu olmaz, bazen yanlış okuduklarına da karar verebilirler.

vi) Düzeltme yaparlar: Okuma sürecinde yokuyucular yaptıkları hataları düzeltirler.

vii) Okumayı sonlandırma: Okuyucular okuma sürecinin herhangi bir noktasında okumayı sonlandırma kararı alabilirler.

ÖZET

Bu bölümde özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilme süreçlerinde önemli bir yeri olan informal değerlendirme yöntemlerinin doğası ve türleri hakkında bilgilendirmeye yer verilmiştir. Akışkan bir eleştirel düşünme alıştırması ve eğitsel değerlendirme yapma süreci olarak betimlenen informal değerlendirme yöntemlerinin, özel gereksinimli bireyin yeterliklerini daha geniş bir eğitsel perspektif içerisinde incelenmesi amacı ile özel gereksinimli bireylere yönelik elde edilen eğitsel bilgilerin yorumlanmasını ve sistematik bir şekilde incelenmesini içerdiği belirtilebilir. İnformal ve formal değerlendirmenin genel hedefleri benzer olsa da uygulanma süreci ve amacına ilişkin farklılıkları bulunmaktadır.

İnformal değerlendirme yöntemlerinin bir çok avantajı bulunmaktadır. Müfredata dayalı değerlendirme yapma, ilerlemelerin değerlendirilmesi ve güçlü/zayıf yanların ortaya koyulmasında informal değerlendirme araçları etkin şekilde kullanılmaktadır. İnformal değerlendirme yaklaşımlarının bir çok avantajı olmakla beraber bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlar, değerlendiriciden kaynaklı sınırlılıklar ve değerlendirme araçlarından kaynaklanan sınırlılıklar olmak üzere iki grupta incelenebilir.

Bu bölümde, ayrıca informal değerlendirme türlerinden gözlem, görüşme, kontrol listeleri, beceri analizi ve hata analizi gibi yöntemler detaylı şekilde açıklanmıştır. Bu informal değerlendirme yöntemlerinin kullanım amacı, nasıl kullanılacağı ve avantaj ve dezavantajlarına ilişkin bilgiler alanyazın temelli belirtilmiştir.

Son olarak, kullanım amacı ve informal değerlendirme yöntemlerinin doğası dikkate alındığında; formel değerlendirme araçları birlikte öğrencilerin var olan performanslarını ve ilerlemelerini değerlendirmek için etkin bir şekilde kullanılması gerektiği belirtilebilir. Böylece farklı kaynaklardan elde edilen bilgiler öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin daha kapsamlı bir bakış açısı sunacaktır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Adhabi, E., & Anozie, C. B. (2017). Literature review for the type of interview in qualitative research. *International Journal of Education*, *9*(3), 86-97.

Bigge, J. L. (1990). Teaching individuals with physical and multiple disabilities (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.

Coelho, C., Ylvisaker, M., & Turkstra, L. (2005). Nonstandardized assessment approaches for individuals with traumaticbrain injuries. *Seminars in Speech and Language, 26*(4), 223–241.

Cohen, L., Manion, L., & Morison, K. (2007). Research Methods in Education. (6th ed.). London: Routledge

deMunck, Victor C. & Sobo, Elisa J. (Eds) (1998). *Using methods in the field: a practical introduction and casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Davenport, M. R. (2002). Miscues not mistakes: Reading assessment in the classroom. Portsmouth: Heinemann.

DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (1998). Participant observation. In H. Russell Bernard (Ed.), *Handbook of methods in cultural anthropology* (pp.259-300). Walnut Creek: AltaMira Press.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British dental journal*, *204*(6), 291-295.

Goodman, K. S. (1969). Analysis of reading miscues: Applied psycholinguistics. Reading Research Quarterly, 5, 9-30.

Goodman, K. (1994). Reading, writing, and written texts: A transactional socio psycholinguistic view. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), Theoretical Models and of Reading (pp. 1093-1130). Newark, DE: International Reading Association

Hersh, D., Wood, P., & Armstrong, E. (2018). Informal aphasia assessment, interaction and the development of the therapeutic relationship in the early period after stroke. *Aphasiology*, *32*(8), 876-901.

Ireland National Council for Special Education. (2006). *Guidelines on the individual education plan process*. Stationery Office.

Kane, Eileen. 1995. Seeing for Yourself: Research Handbook for Girls'Education in Africa. Washington DC: The World Bank.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). Formel olmayan okuma envanteri. Ankara: Nobel.

Kvale, S. (2003). The psychoanalytic interview as inspiration for qualitative research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), Qualitative research in psychology (pp. 275– 297). Washington, USA: American Psychological Association.

Labov, W. ve Baker, B. (2010) What is a reading error?, Applied Psycholinguistics, 31(4), 735-757.

Mark Carter & Coral R. Kemp (1996) Strategies for Task Analysis in Special Education, Educational Psychology, 16:2, 155-170, DOI: 10.1080/0144341960160205

Martens, P. (1997). What Miscue Analysis Reveals about Word Recognition and Repeated Reading: A View through the" Miscue Window". *Language Arts*, *74*(8), 600-609.

McKenna, M. C., & Picard, M. C. (2006). Revisiting the role of miscue analysis in effective teaching. *The Reading Teacher*, *60*(4), 378-380.

Murray, L., & Coppens, P. (2013). Formal and informal assessment of aphasia. *Aphasia and related neurogenic communication disorders*, 66-91.

Moss, P. A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *22*(4), 13-25.

Navarrete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martinez, R., & Hargett, G. (1990). *Informal Assessment in Educational Evaluation: Implications for Bilingual Education Programs.* Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. https://www.ncela.ed.gov/files/rcd/BE017505/PIG3.pdf adresinden erişilmiştir.

Pierangelo R & Giuliani GA (2008). Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Schensul, Stephen L.; Schensul, Jean J. & LeCompte, Margaret D. (1999). *Essential ethnographic methods: observations, interviews, and questionnaires* (Book 2 in Ethnographer's Toolkit). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Shulman, C. (2021). Informal Assessment. Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders (Ed. F. Volkmar) içinde (pp. 2472-2479). https://www.springer.com/gp/book/9781441916983 adresinden erişilmiştir.

Skinner, R. E. (1994). LEP readers: Standardized testing vs. informal testings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 368210).

Smidt, S. (2005). Observing, assessing and planning for children in the early years. New York, NY, Routledge.

Sparling J., Chong I. (2011) Natural Observation. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1916

Spinelli , C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education* . Upper Saddle River , NJ : Prentice Hall .

Sewell, M. (2008), The Use of Qualitative Interviews in Evaluation, The University of Arizona, Tucson, AZ. https://cals.arizona.edu/sfcs/cyfernet/cyfar/Intervu5.htm adresinden erişilmiştir.

Stuckey, H. L. (2013). Three types of interviews: Qualitative research methods in social health. Journal of Social Health and Diabetes, 1(2), 56-59. https://doi.org/10.4103/2321-0656.115294

Türk Dil Kurumu (2021). Gözlem Tanımı. Online sözlük üzerinden elde edilmiştir.

Waggett, R. J., Johnston, P., & Jones, L. B. (2017). Beyond simple participation: Providing a reliable informal assessment tool of student engagement for teachers. *Education*, *137*(4), 393-397.

Yassıbaş, U. (2019). Gözlem. C. Sola-Özgüç (Ed.), Özel Eğitimde Değerlendirme içinde (101-134. ss.). Ankara: Vize Akademik

5. BÖLÜM

İNFORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARINA İLİŞKİN ÖRNEKLER

Prof. Dr. Tevhide KARGIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

ANAHTAR KAVRAMLAR

İnformal değerlendirme, gözlem, görüşme, kontrol listesi, beceri analizi, ÖBT, hata analizi, çalışma örneği analizi.

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- İnformal değerlendirme tekniklerini ve araçlarını tanıyacak,
- İnformal değerlendirme tekniklerine ve araçlarına örnek verebilecek,
- Tekli fırsat ve çoklu fırsat yaklaşımıyla değerlendirme yöntemlerini açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

İnformal değerlendirme, ilk belirleme basamağından başlayarak, gönderme öncesi değerlendirme, gönderme öncesi müdahale programı hazırlama, gönderme ayrıntılı değerlendirme, bireyselleştirmiş eğitim programı hazırlama ve programın etkililiğini değerlendirme basamaklarından oluşan tüm değerlendirme basamakları boyunca gerçekleştirilen bir süreçtir. Her bir basamakta öğrencinin varolan performans düzeyini belirleyip bu performans düzeyine uygun kararlar alınması ve eğitsel düzenlemeler yapılması hedeflenir. Eğitsel düzenlemeler amacıyla yapılan informal değerlendirmenin amacı öğrencinin her bir becerideki ustalık derecesi ortaya koymaktır. İnformal değerlendirme araçları Bölüm 4'de belirtildiği gibi gözlem, kontrol listesi, beceri analizi, ölçüt bağımlı ölçme aracı ve çalışma örneği analizi şeklinde sıralanan araçlardır İnformal değerlendirme araçlarından hangilerinin kullanılacağı değerlendirme yapılan alanın ve becerinin özelliğine göre farklılık gösterir.

Bu bölümde Bölüm 4'de verilen değerlendirme araçlarına ek olarak çalışma örneği analizi, ölçüt bağımlı ölçme aracı örnekleriyle açıklanacak; ayrıca yine Bölüm 4'de verilen kontrol listesi, beceri analizi ve hata analizi örneklendirilerek ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılacaktır. Yine informal değerlendirme tekniklerinden birisi olan gözlem ise bölüm dörtte temel boyutları ile ele alınmış ve 'Davranışların ve Duygusal Durumun Değerlendirilmesi' isimli Bölüm 8'de ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

İNFORMAL DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

İnformal değerlendirme, bireyin farklı alanlarındaki performans düzeyinin belirlenerek, eğitsel hedeflerin oluşturulması sürecidir. (Kargın, 2007; Taylor, 1997). Bu süreçte öğretmen yapımı olarak da bilinen informal değerlendirme araçları kullanılır. Ölçüt bağımlı testler, hata analizi, ev ödevi, çalışma sayfaları, sınavlar gibi informal değerlendirme araçları ile öğrenci kendi içinde değerlendirilir (Kargın, 2007).

İnformal değerlendirme araçlarından elde dilen bilgiler öğrencinin değerlendirilen alandaki güçlü ve zayıf yanları yani gereksinimlerini gösterir. Gereksinimlerin belirlendikten sonra öğrenciye uygun programın planlanması ve uygulanması, uygulanan programın sonunda ilerlemenin değerlendirilmesinde de informal değerlendirme araçlarından yararlanılır (Kargın, 2007; Taylor, 1997; McLoughlin ve Lewis, 2013). Kontrol listesi, beceri analizi, ölçüt bağımlı ölçme aracı, çalışma örneği analizi ve hata analizi ise informal değerlendirme sürecinde sıklıkla kulla-

nılan informal değerlendirme araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Aşağıda bu araçlar kısaca açıklanmış ve bu araçlara örnekler sunulmuştur.

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, bir becerinin öğrencide olup olmadığını belirlemek üzere geliştirilmiş olan araçlardır. Bu araçlar öğrencinin ait olduğu müfredata dayalı olarak geliştirileceği gibi, el yıkama, diş fırçalama, giyinme, soyunma gibi öz bakım ya da günlük yaşam becerilerini değerlendirmek için de geliştirilebilir. Kontrol listelerini diğer informal değerlendirme araçlarından ayıran en temel özellik değerlendirilen becerinin öğrencide var olup olmadığını belirlemek üzere hazırlanıyor olmasıdır. Kontrol listeleri öğrencinin beceriyi hangi sıklıkta ya da ne düzeyde sergilediği hakkında bilgi vermez. Becerinin değerlendirilmesi sonunda işaretlemeler genellikle *var /yok* ya da -/+ şeklinde yapılır. Kontrol listelerinde eğer öğrenci bir beceriyi tam olarak sergileyemiyorsa, bazı basamakları yardımla gerçekleştiriyorsa, (-) olarak işaretlenir ve diğer informal değerlendirme araçları ile örneğin *ölçüt bağımlı ölçme aracı* ile hangi alt basamakları hangi yardım türü ile gerçekleştirdiği tespit edilir. Bu durumda kaba değerlendirme araçları olarak da bilinen kontrol listeleri genellikle ilk belirlemede ve performansın genel olarak belirlenmesinde kullanılırken diğer informal değerlendirme araçları ayrıntılı değerlendirmede de kullanılır (Mcloughlin ve Lewis, 2003; Özmen, 2014).

Kontrol listeleri, bir öğretim programına yönelik (Ör; matematik öğretim programı, okuma-yazma öğretim programı, hayat bilgisi öğretim programı gibi) hazırlanabileceği gibi bu programdaki bir alana yönelik (Ör; matematiğe hazırlık becerileri, dört işlem becerileri, okumaya hazırlık becerileri gibi) de hazırlanabilir. Aynı zamanda önceki sınıflara ait konulardaki gereksinimleri belirlemek amacıyla birkaç sınıfı içerek biçimde de hazırlanabilir (Kargın, 2010).

Öğretmen hangi amaca yönelik kontrol listesi hazırlayacağına karar verdikten sonra davranışlar belirlenir ve listelenir. Listelenen davranışların yanına 'evet', 'hayır' sütunları ve isteğe bağlı olarak 'açıklama' sütunu eklenir. Öğrencinin yaptığı davranışlar için 'evet' sütununa, yapamadığı davranışlar için 'hayır' sütununa işaretleme yapılır. 'Açıklama' kısmına ise değerlendirme sürecinde önemli görülen öğrenci tepkileri kaydedilir. Açıklama kısmında yer alan bu bilgiler öğretimi planlama sürecinde öğretmene yol gösterici olması açısından önemlidir (Kargın ve Gengeç, 2021). Şekil 1' de Orta Ağır Zihinsel Engelliler ve Otizm Spektrum Bozukluğu Matematik Programın 1. Kademe 'Matematiğe Hazırlık' öğrenme alanına yönelik oluşturulmuş kontrol listesi örneği bulunmaktadır.

Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Geometrik şekillerden oluşan nesneleri, nesnelerle eşleştirir.		
Geometrik şekillerden oluşan nesneleri, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Geometrik şekillerden oluşan nesne resimlerini, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Farklı renklerden oluşan nesneleri, nesnelerle eşleştirir.		
Farklı renklerden oluşan nesneleri, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Farklı renklerden oluşan nesne resimlerini, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Farklı büyüklükteki nesneleri, nesnelerle eşleştirir.		
Farklı büyüklükteki nesneleri, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Farklı büyüklükteki nesne resimlerini, nesne resimleriyle eşleştirir.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
2-4 tane nesne arasından farklı olanı gösterir.		
2-4 tane nesne arasından farklı olanı söyler.		
2-4 tane nesne resmi arasından farklı olanı gösterir.		
2-4 tane nesne resmi arasından farklı olanı söyler.		
2-4 tane renkli nesne arasından farklı olanı gösterir.		
2-4 tane renkli nesne arasından farklı olanı söyler.		
2-4 tane renkli nesne resmi arasından farklı olanı gösterir.		
2-4 tane renkli nesne resmi arasından farklı olanı söyler.		
Büyüklükleri farklı 2-4 tane nesne arasından farklı olanı gösterir.		
Büyüklükleri farklı 2-4 tane nesne arasından farklı olanı söyler.		
Büyüklükleri farklı 2-4 tane nesne resmi arasından farklı olanı gösterir.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları az olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları az olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları azlıklarına göre sıralar.		
Varlıkları çok olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları çok olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları çokluklarına göre sıralar.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları büyük olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları büyük olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları büyüklüklerine göre sıralar.		
Varlıkları küçük olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları küçük olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları uzun olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları uzun olma durumuna göre söyler.		

Varlıkları kısa olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları kısa olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları uzunluklarına göre sıralar.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları kalın olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları kalın olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları ince olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları ince olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları kalınlıklarına göre sıralar.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları ağır olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları ağır olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları hafif olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları hafif olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları ağırlıklarına göre sıralar.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları bir yerin içinde olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir yerin içinde olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları bir yerin dışında olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir yerin dışında olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları bir varlığın üzerinde olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın üzerinde olma durumuna söyler.		
Varlıkları bir varlığın altında olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın altında olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları bir varlığın önünde olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın önünde olma durumuna göre söyler		
Varlıkları bir varlığın arkasında olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın arkasında olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları bir varlığın uzağında olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın uzağında olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları bir varlığın yakınında olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları bir varlığın yakınında olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları yüksekte olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları yüksekte olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları alçakta olma durumuna göre gösterir.		

Varlıkları alçakta olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları sağda olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları sağda olma durumuna göre söyler.		
Varlıkları solda olma durumuna göre gösterir.		
Varlıkları solda olma durumuna göre söyler.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıkları uzaklıklarına göre sıralar.		
Varlıkları yakınlıklarına göre sıralar.		
Varlıkları yüksekliklerine göre sıralar.		
Varlıkları arasında olma durumuna göre sıralar.		
Davranış	**Evet/ Hayır (+/-)**	**Açıklama**
Varlıklar arasından bütün olanını gösterir.		
Varlıklar arasından bütün olanını söyler.		
Varlıklar arasından yarım olanını gösterir.		
Varlıklar arasından yarım olanını söyler.		
Varlıklar arasından çeyrek olanını gösterir.		
Varlıklar arasından çeyrek olanını söyler.		

Şekil 1. Kontrol listesi örneği (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018)

Beceri Analizi

Beceri, günlük yaşam, özbakım, toplumsal yaşam ve akademik alanlarda yer alan ve bireyin yeterliliğine bağlı olarak sergilediği psikomotor ya da bilişsel özelliğe sahip etkinliklerdir (Kargın ve Gengeç, 2021; Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Beceri analizi ise becerinin tamamlanabilmesi için gereken alt basamakların sıralı olarak belirlenmesidir. Beceri analizi, bir becerinin öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırmak için küçük basamaklara ayrılması işidir. Bu sayede öğretmen, belirlenen beceriye ulaşmak için öğretimde hangi sırayı izlemesi gerektiğini bilir. Beceri analizi, var olan kaynakları gözden geçirerek, gelişimsel sırayı izleyerek ve öğretim programlarına dayalı olarak yapılabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Beceri analizi, performans belirlemek, öğretim yapmak ve öğretim sonundaki gelişmeyi değerlendirmek için hazırlanan ölçüt bağımlı ölçme araçlarını geliştirmek için gerekliliktir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Beceri analizi becerinin nasıl gerçekleştirileceğinden daha çok becerinin sırasını verir. Beceri analizi örnekleri Şekil 2'de sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** Katı sabun ile el yıkama	
Beceri	**Öğrenci Tepkisi**
Musluğu açar.	
Ellerini ıslatır.	
Sabunu alır.	
Ellerini ovuşturur.	
Sabunu yerine koyar.	
Ellerini köpürtür.	
Ellerini durular.	
Musluğu kapatır.	
Havluyu alır.	
Ellerini kurular.	
Havluyu asar.	

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** Toplama işlemi yapma	
İşlem: 34 + 12	
Becerinin Alt Basamakları	**Öğrenci Tepkisi**
İşlemin toplama işlemi olduğunu söyler.	
Üstteki sayı ile alttaki sayının toplanacağını söyler.	
Toplama işlemine birler basamağından başlar.	
Birler basamağındaki sayı ile birler basamağındaki sayıyı toplar.	
Elde ettiği sayı işlem çizgisinin altında birler basamağına yazar.	
Onlar basamağındaki sayı ile onlar basamağındaki sayıyı toplar.	
Elde ettiği sayıyı işlem çizgisinin altında onlar basamağına yazar.	
Sonucun 46 olduğunu söyler.	

Şekil 2. Beceri analizi örnekleri

Becerinin özelliğine göre beceri analizi farklı yaklaşımlarla yapılabilir (Kargın ve Gengeç, 2021). Bu yaklaşımlar yapılış sırasına göre beceri analizi ve becerinin yapısal analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (McLoughlin ve Kershman, 1978). Yapılış sırasına göre beceri analizi ***ileriye*** ve ***geriye*** doğru zincirleme beceri analizi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (McLoughlin ve Kershman, 1978; Sucuoğlu ve

Kargın, 2010). İleriye doğru zincirleme yöntemiyle yapılan beceri analizinde, analizin ilk basamağında yer alan becerinin değerlendirilmesi/öğretilmesi ile sürece başlamak söz konusudur. İlk basamak değerlendirildikten/öğretildikten sonra diğer basamakların değerlendirilmesine/öğretilmesine geçilir (Kargın, 2010; Yücesoy Özkan, 2013). İleri zincirleme yöntemiyle yapılan beceri analizine örnek Şekil 3'te sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Beceri: Çorap giyme becerisi

	Beceri	**Öğrenci Tepkisi**
⇩	Yere oturur.	
	Çorabı alır.	
	Çorabın lastiğini tutar.	
⇩	Çorabı lastiğinden açar.	
	Çorabı ayağına götürür.	
	Çorabı ayağına geçirir.	
⇩	Çorabı ayak topuğuna kadar çeker.	
	Çorabı bileğine kadar çeker.	

Şekil 3. İleriye doğru zincirleme beceri analizi

Geriye doğru zincirleme yöntemiyle yapılan beceri analizinde ise beceri analizinde yer alan son basamağın değerlendirilmesi/öğretilmesi ile sürece başlamak söz konusudur. En son basamağın değerlendirilmesinin/öğretilmesinin ardından önceki basamakların değerlendirilmesine/öğretilmesine geçilir (Yücesoy Özkan, 2013). Örneğin, çorap giyme becerisinin son basamağına kadar öğretmen kendisi yapar. Yani, 'çorabı topuğuna kadar çeker' basamağına kadar öğretmen beceriyi kendisi yerine getirir. Öğretmen öğrenciye "Çorabı giy" yönergesini sunar. Önceden belirlenmiş olan ipucunun da yardımıyla öğrenciden çorabı ayak topuğundan ayak bileğine kadar çekme becerisini yerine getirmesi sağlanır. Öğrenci beceri basamağında belirli düzeyde performans sergiledikten sonra bir önceki basamağın öğretimine geçilir. Çorap giyme becerisine geriye doğru zincirleme yöntemiyle yapılan beceri analizi örneği Şekil 4'te sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Beceri: Çorap giyme becerisi

	Beceri	Öğrenci Tepkisi
⇧	Yere oturur.	
	Çorabı alır.	
	Çorabın lastiğini tutar.	
⇧	Çorabı lastiğinden açar.	
	Çorabı ayağına götürür.	
	Çorabı ayağına geçirir.	
⇧	Çorabı ayak topuğuna kadar çeker.	
	Çorabı bileğine kadar çeker.	

Şekil 4. Geriye doğru zincirleme beceri analizi

Becerinin yapısal analizinde ise becerinin daha sonra nasıl yerine getirilmesi gerekiyorsa becerinin öğretiminde yapılacak bilgilendirmeye ilişkin ölçütlere göre aşamalandırılmasıdır. Yapısal analiz, becerinin yönergesine göre yapılabildiği gibi becerinin sunum şekline, gerekli görülen niteliklere, yeterli görülen süreye ve doğruluk düzeyine göre de yapılabilir (McLoughlin ve Kershman, 1978; Kargın, 2010). ***Yönergesine göre becerinin analizinde,*** öğrencinin beceriyi tam olarak yerine getirebilmesi için verilecek yönergelerin belirli ölçütlere göre aşamalandırılmasıdır. Bu beceri analizi, öğrencinin beceriyi bağımsız olarak yerine getiremediği durumlarda kullanılmaktadır (McLoughlin ve Kershman, 1978). Yönergesine göre beceri analizinde 'çorabı giy' şeklinde becerinin tamamını içeren bir yönerge ile öğrenciden beceriyi yerine getirmesi talep edilebileceği gibi becerinin her alt basamağı için Şekil 5'te yer alan örnekteki gibi ayrı ayrı yönergeler de sunulabilir.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Beceri: Çorap giyme becerisi

Beceri	Yönerge	Öğrenci Tepkisi
Yere oturur.	Yere otur.	
Çorabı alır.	Çorabı al.	
Çorabın lastiğini tutar.	Çorabın lastiğini tut.	
Çorabı lastiğinden açar.	Çorabın lastiğini aç.	
Çorabı ayağına götürür.	Çorabı ayağına götür.	
Çorabı ayağına geçirir.	Çorabı ayağından geçir.	
Çorabı ayak topuğuna kadar çeker.	Çorabı ayak topuğuna kadar çek.	
Çorabı bileğine kadar çeker.	Çorabı ayak bileğine kadar çek.	

Şekil 5. Yönergesine göre beceri analizi örneği

Sunum şekline göre beceri analizinde, öğrencinin beceriyi tam olarak öğrenebilmesi için sunumun hangi yolla yapılacağının belirlenmesidir (McLoughlin ve Kershman, 1978). Örneğin; ayakkabı bağcığını bağlama becerisinde çocuğun beceri küpünde bağcık bağlaması, büyük maket ayakkabı üzerinde bağlaması, gerçek ama kalın bağcıklı ayakkabı üzerinde bağlaması ve kendi ayakkabısı üzerinde bağlaması gibi.

Gerekli görülen niteliklere göre beceri analizinde, becerinin belirli bir niteliğe uygun şekilde tamamlanması gereken durumlarda becerinin niteliğine ilişkin ölçütlere göre aşamalandırılmasıdır. Bu beceri analizi, öğrencinin bir beceriyi istenilen nitelikte gerçekleştirmediği durumlarda kullanılmaktadır (McLoughlin ve Kershman, 1978). Örneğin, 60-72 aylık çocukların psikomotor gelişim özelliklerine göre '3 metre uzaklıktaki hedefe top atar.' becerisini kazanmaları beklenmektedir. Bu beceri için yapılacak analiz Şekil 6'da sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** 3 metre uzaklıktaki hedefe top atma	
Beceri	**Öğrenci Tepkisi**
500 cm uzağa top atar.	
1 m uzağa top atar.	
2 m uzağa top atar.	
3 m uzağa top atar.	

Şekil 6. Gerekli görülen niteliklere göre beceri analizi örneği

Yeterli görülen süreye göre beceri analizi, becerinin belirli bir süre içinde tamamlanmasının gerekli olduğu durumlarda becerinin süresine ilişkin ölçütlere göre aşamalandırılmasıdır (McLoughlin ve Kershman, 1978). Örneğin, 60-72 aylık çocukların özbakım becerilerinin gelişim özelliklerine göre 'Kendi kendine giyinir.' becerisini kazanmaları ve belirli bir süre içinde sergilemeleri beklenmektedir. Bu beceri için yapılacak analiz Şekil 7'de sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** Ayakkabı, çorap ve pantolon giyme	
Beceri	**Öğrenci Tepkisi**
12 dk içinde ayakkabısını, çorabını ve pantolonunu giyer.	
9 dk içinde ayakkabısını, çorabını ve pantolonunu giyer.	
5 dk içinde ayakkabısını, çorabını ve pantolonunu giyer.	
3 dk içinde ayakkabısını, çorabını ve pantolonunu giyer.	

Şekil 7. Yeterli görülen süreye göre beceri analizi örneği

Doğruluk düzeyine göre beceri analizi ise becerinin belirli düzeydeki doğrulukta tamamlanmış olmasının gerekli olduğu durumlarda becerinin doğruluk düzeyine ilişkin ölçütlere göre aşamalandırılmasıdır (McLoughlin ve Kershman, 1978). Örneğin, 60-72 aylık çocukların matematik alanındaki '1'den 10'a kadar olan rakamları nesnelerle eşler.' becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu beceri için yapılacak analiz Şekil 8'de sunulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** 1'den 10'a kadar olan rakamları nesnelerle eşleme	
Beceri	**Öğrenci Tepkisi**
1'den 10'a kadar sayıları %70 oranında doğru olarak nesneler ile eşler.	
1'den 10'a kadar sayıları %80 oranında doğru olarak nesneler ile eşler.	
1'den 10'a kadar sayıları %90 oranında doğru olarak nesneler ile eşler.	
1'den 10'a kadar sayıları %100 oranında doğru olarak nesneler ile eşler.	

Şekil 8. Yeterli görülen süreye göre beceri analizi örneği

Ölçüt Bağımlı Testler (ÖBT)

Öğrencinin bir becerideki yetkinliğini belirlemek amacıyla kullanılan informal değerlendirme araçlarından biri de *Ölçüt Bağımlı Testler (ÖBT)*'dir. ÖBT'de, öğrenci hakkında daha ayrıntılı bilgi edinmek için ölçüte bağımlı değerlendirme yapılır. Öğrenci için beceride sahip olması gereken ölçüt önceden belirlenir ve öğrencinin performansı bu ölçüt ile karşılaştırılır (Mcloughlin ve Lewis, 2003; Mastropieri ve Sgruggs, 2004). ÖBT sayesinde öğretmen öğrencinin hedef davranışa ne kadar yaklaştığını belirleyerek bir sonraki beceriye geçilip geçilmeyeceğine karar verir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Öğretmenler ÖBT'yi ***tekli fırsat*** ve ***çoklu fırsat*** olmak üzere iki farklı yaklaşımla uygulayabilirler. Tekli fırsat yaklaşımıyla yapılan değerlendirmede öğrenciye ÖBT'de yer alan basamakları gerçekleştirmesi için yönerge verilir. Öğrencinin doğru yaptığı her basamağa '+', yanlış yaptığı, ayrılan süre içerisinde tamamlayamadığı veya uygun olmayan davranış sergilediği ilk basamağa '-' verilerek değerlendirme sonlandırılır. Tekli fırsat yaklaşımıyla yapılan değerlendirme kısa sürede bittiğinden öğretime daha fazla süre ayrılabilir. Ayrıca, değerlendirme sırasında çok küçük de olsa öğrenmenin oluşma ihtimalini ortadan kaldırdığı için uygulamanın etkisinin net bir şekilde görülmesini sağlar. Bu yaklaşımın sınırlılığı öğrencinin gerçekleştiremediği ilk basamakta değerlendirme sonlandırıldığı için

geri kalan basamaklarda öğrenci performansının belirlenememesidir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Çoklu fırsat yaklaşımıyla yapılan değerlendirmede ise öğrenciye tekli fırsat yaklaşımında olduğu gibi ÖBT' de yer alan basamakları gerçekleştirmesi için yönerge verilir. Öğrencinin doğru yaptığı basamaklara '+' verilir, yanlış yaptığı, ayrılan süre içerisinde tamamlayamadığı veya uygun olmayan davranış sergilediği basamaklarda ise uygulamacı sırasıyla sözel ipucu (Sİ) ve model olma (MO) şeklinde yardımlar sunarak alt beceriyi/ basamağı yerine getirir. Sİ ve ardından MO yardımıyla beceri sergilenmez ise öğrenciye fiziksel yardım (FY) sunularak bir sonraki basamağa geçilir. Değerlendirme sürecine tüm basamaklar tamamlanana kadar devam edilir. Bu yaklaşımla yapılan değerlendirmenin avantajı öğrenciye tüm basamakları tamamlaması için fırsat verilmesi ve her bir basamağın hangi yardım türüyle gerçekleştiğini göstermesi, dolayısıyla da öğrenci performans hakkında ayrıntılı bilgi vermesidir. Dezavantajı ise yardım türleri ile gerçekleşen basamaklarda öğrenmenin oluşabilmesi, bu nedenle de uygulamanın etkisinin net şekilde görülmesinin engellenmesi ihtimalidir.

Öğretim öncesi, sırası ve sonrası kullanıma uygun olan ÖBT' nin hazırlanması kolay ve pratiktir. ÖBT hazırlanmaya başlanmadan önce aracın hangi beceriye yönelik hazırlanacağı yani amacı belirlenmelidir. Amaç belirlendikten sonra beceri analizi yapılarak alt basamaklar sıralanır. Sıralama yapılırken becerinin güçlük derecesi, yapılış sırası ya da gelişimsel izlerlik dikkate alınabilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Beceri analizi yapıldıktan sonra ÖBT'nin bildirimleri oluşturulur. Bildirimlerin belirlenmesinin ardından ele alınan beceride öğrenciden beklenen düzey için bir ölçüt belirlenmelidir. Ölçüt, çalışılan becerinin özelliğine göre öğrenciden beklenen doğru davranış sayısı, yüzdesi ya da zaman sınırı olabilir (Mcloughlin ve Lewis, 2003). Bildirimde belirtilen davranışı ölçmek için sorular/ yönergeler yazılmalıdır. ÖBT' ye sonuç kısmı eklenerek öğrencinin soruyu/ yönergeyi nasıl yerine getirdiği de kaydedilir (Özmen, 2014). Şekil 9'da katı sabunla el yıkama becerisine; Şekil 10'da ise toplama işlemi becerisine yönelik hazırlanmış ÖBT örneği bulunmaktadır.

Öğrencinin Adı Soyadı: **Beceri:** Katı sabun ile el yıkama			
Bildirim	**Yönerge**	**Ölçüt**	**Sonuç**
Kullandığı elinin baş parmağı musluk başının altında diğer parmakları üstünde olacak şekilde musluk başını yukarı kaldırarak musluğu açar.	Musluğu aç.	3/4	
Ellerini avuç içleri yukarıya bakacak şekilde musluktan akan suyun altına götürerek ıslatır.	Ellerini ıslat.	3/4	
Kullandığı elini sabuna doğru uzatarak, parmakları ile sabunu kavrayıp avcunun içine alır.	Sabunu al.	3/4	
Sabunu ellerini arasına alarak ovuşturur.	Ellerini ovuşturur.	3/4	
Kullandığı elinin avuç içine sabunu alıp, parmaklarıyla kavrayarak sabunu yerine koyar.	Sabunu yerine koy.	3/4	
Ellerini dairesel hareketler ile birbirine sürterek köpürtür.	Ellerini köpürt.	3/4	
Ellerini musluğun altına uzatarak dairesel hareketler ile birbirine sürterek durular.	Ellerini durular.	3/4	
Kullandığı elinin baş parmağı musluk başının altında diğer parmakları üstünde olacak şekilde musluk başını aşağı indirerek musluğu kapatır.	Musluğa kapat.	3/4	
Kullandığı eli ile havluya uzanarak, parmakları ile havluyu tutup askıdan kendine doğru çeker.	Havluyu al.	3/4	
Ellerini havluya sürterek kurular.	Ellerini kurula.	3/4	
Kullandığı eliyle havluyu tutup askıya asar.	Havluyu as.	3/4	

Değerlendirme Sistemi: *Bağımsız yapar (-), Yapamaz (-), Sözel İpucu (Sİ), Model Olma (MO), Fiziksel Yardım (FY)*

Şekil 9. Katı sabun ile el yıkama becerisi ÖBT

Öğrencinin Adı Soyadı:

Beceri: Toplama işlemi yapma

Bildirim	Ölçüt	Sorular	Sonuç
Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı sonuç tek basamaklı olacak şekilde alt alta toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 4 + 5 = ___ 5 + 3 = ___ 6 + 1 = ___ 3 + 2 = ___	
Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde alt alta toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 9 + 2 = ___ 6 + 6 = ___ 8 + 5 = ___ 7 + 4 = ___	
İki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı alt alta eldesiz toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 15 + 4 = ___ 11 + 8 = ___ 72 + 2 = ___ 43 + 6 = ___	
İki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı alt alta eldesiz toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 53 + 16 = ___ 48 + 31 = ___ 61 + 17 = ___ 45 + 23 = ___	
İki basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı alt alta eldeli toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 29 + 4 = ___ 67 + 5 = ___ 84 + 7 = ___ 29 + 9 = ___	
İki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı sonuç iki basamaklı olacak şekilde eldeli toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 46 + 45 = ___ 39 + 47 = ___ 63 + 35 = ___ 32 + 19 = ___	
İki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı sonuç üç basamaklı olacak şekilde eldesiz toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 78 + 41 = ___ 62 + 77 = ___ 83 + 55 = ___ 92 + 33 = ___	
İki basamaklı sayı ile iki basamaklı sayıyı sonuç üç basamaklı olacak şekilde eldeli toplar.	3/4	**Yönerge:** İşlemleri yap. 78 + 64 = ___ 57 + 48 = ___ 94 + 37 = ___ 36 + 86 = ___	

Değerlendirme Sistemi: *Bağımsız yapar (-), Yapamaz (-), Sözel İpucu (Sİ), Model Olma (MO), Fiziksel Yardım (FY)*

Şekil 10. Toplama işlemi becerisi ÖBT

Çalışma Örneği Analizi

Çalışma örneği analizi, sınıf öğretmenlerinin, sınıfındaki öğrencilerin yaşadığı güçlükleri ve daha fazla desteğe gereksinim duyan öğrencileri belirlemede kullanacakları etkili bir yöntemdir. Çalışma örneği analizinde öğretmenler, öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları çalışmaları değerlendirerek başarılı oldukları ve yardıma ihtiyaç duydukları alanları belirleyebilirler. Yazılı sınavlar, evde ya da sınıfta yapılan yazılı bir ödev ya da bir kompozisyon çalışması öğretmenin öğrencilerin çalışmalarını değerlendirmede kullanacağı belgelere örnektir (Spinelli, 2002; Taylor, 1997). Çalışma örneği analizi, öğretim stratejilerinin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde, gönderme öncesi bilginin toplanmasında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin kullanabileceği bir değerlendirme tekniğidir (Taylor, 1997). Öğrencilerin çalışmaları, ***tepki analizi*** ve ***hata analizi*** olmak üzere iki biçimde değerlendirilir

Tepki Analizi

Tepki analizinde öğrencilerin hem doğru hem de yanlış tepkileri değerlendirilir. Bu teknikte öğrencilerin doğru ve yanlış davranışlarının sıklığı, süresi ve oranı belirlenir. Bu analiz öğrencinin yaşadığı güçlüğün düzeyini belirlemede kullanacağı gibi, sınıfındaki diğer öğrencilerin yaşadığı güçlükleri ortaya koymak için de kullanabilir. Ayrıca, bu güçlüklerin ortadan kaldırılmasına yönelik yapacağı çalışmaların sonrasında, ilerlemeyi görmek için de tepki analizi tekrarlanabilir. Ancak burada unutulmaması gereken bir nokta, öğrenci hakkında karar verebilmek için farklı zamanlarda yapılan birden fazla çalışmanın analiz edilmesinin gerekliliğidir. Şekil 11'de 'Ağaçtaki Kedi' başlıklı parçayı sık sık yazım hatası yapan öğrencisine dikte yoluyla yazdıran öğretmenin öğrencinin çalışmasına ilişkin yapmış olduğu tepki analizi sonuçları verilmiştir.

Agadaki Kedi

Kedinin adı babuktu bahçete koşum turuyo ali babuk yabma dur diyordu babuk bir yerde durmuyor kozuyor zımlıyordu bir ara babut gözden kaymoldu ali çevresine baktı babuk yoktu bahçeyi aradı çitlerin arasına bahçenin semselleri arasına mama babuk yokdu bu yarabaz hayvan ne olmuzdu ne reye gitbizdi evemi gitbizdi evemi gitbizdi babuk ali eve koştu evde babun kide bileceki her yere bakdı babuk yoktu babuk babuk bizi bizi diye birkaç kere diye çardı hiz biyerden çıkmatı

Analiz Boyutları	Analiz Sonuçları
Sıklık	Yazılı Sözcük Sayısı: 76 Doğru Yazılan Sözcük Sayısı: 35 Yanlış Yazılan Sözcük Sayısı: 41
Süre	Dikte için ayrılan dakika sayısı: 20
Oran	**Yazılı Sözcüklerin Oranı** $\frac{\text{Yazılan Sözcüklerin Sayısı}}{\text{Yazma Süresi}} = \frac{76}{20} = 3.8$ sözcük/dk **Doğru Yazılan Sözcüklerin Oranı** $\frac{\text{Doğru Yazılan Sözcüklerin Sayısı}}{\text{Yazma Süresi}} = \frac{31}{20} = 1.5$ sözcük/dk **Yanlış Yazılan Sözcüklerin Oranı** $\frac{\text{Yanlış Yazılan Sözcüklerin Sayısı}}{\text{Yazma Süresi}} = \frac{41}{20} = 2.05$ sözcük/dk
Yüzdelik	**Doğru Yazılan Sözcüklerin Yüzdesi** $\frac{\text{Doğru Yazılan Sözcüklerin Sayısı}}{\text{Yazılı Sözcük Sayısı}} \times 100 = \%46$ **Yanlış Yazılan Sözcüklerin Yüzdesi** $\frac{\text{Yanlış Yazılan Sözcüklerin Sayısı}}{\text{Yazılı Sözcük Sayısı}} \times 100 = \%54$

Şekil 11. Tepki analizi
(McLoughlin ve Lewis,1994; Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. 2010)

Hata Analizi

Hata analizi, öğretmenin öğrencilerinin çeşitli alanlardaki hatalarını değerlendirip bu hatalardan anlamlı örüntüler oluşturmasıdır. Öğrencinin yasadığı güçlük hakkında bilgi edinmek için öğretmenlerin rahatlıkla kullanacağı bir yöntemdir (Spinelli, 2002; Taylor, 1997). Hata analizinde çeşitli becerilere ilişkin kuralların ve kavramların öğrenciler tarafından uygulanıp uygulanmadığı ve kullanılan hatalı stratejiler belirlenir. Dikkatsizlik, yanlış ya da yetersiz yönerge sonucu oluşan hatalar analize dahil edilmez (Spinelli, 2002; Lerner, 1996). Hata analizi sesli okuma, okuduğunu anlama, yazma ve matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan bir tekniktir.

Matematik dersinde öğrencinin yapmış olduğu hatalar hakkında doğru karar verebilmek için değerlendirilen beceriye ilişkin 3 ile 5 arasında soru sormak gerekir (Taylor, 1997, Howell, Fox ve Morehead, 1993). Öğretmen öğrenciye yeterli sayıda soru sorduktan sonra öğrenci cevaplarını inceler ve hatalarını belirler. Hatanın tek bir örnekte olması yeterli değildir, öğrenci aynı hatayı sistematik olarak tekrarlıyorsa, yani hatalardan örüntü oluşturuluyorsa öğrenci performansı hakkında yorum yapılabilir (McLoughlin ve Lewis, 2003). Şekil 12'de dört işleme yönelik bir çalışma kâğıdı verilmiştir ve çalışma kağıdında yer alan hatalar analiz edilerek örüntü oluşturulmuştur.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Beceri: Dört işlem

Toplama İşlemi

23	56	65	36	57
+ 29	+ 47	+ 37	+ 16	+ 29
42	93	92	42	76

Hata Örüntüsü: Öğrenci birler basamağındaki sayıları doğru toplamakta fakat elde kuralına dikkat etmeden onlar basamağındaki sayıları toplamaktadır.

Çıkarma İşlemi

41	66	51	71	54
– 12	– 29	– 39	– 23	– 26
31	43	28	52	32

Hata Örüntüsü: Öğrenci eksilen çıkan kuralına dikkat etmeden, her basamakta büyük sayıdan küçük sayıyı çıkarmaktadır**.**

Çarpma İşlemi

13	14	25	12	27
× 5	× 3	× 2	× 6	× 3
55	32	40	62	61

Hata Örüntüsü: Öğrenci çarpanı birler basamağındaki sayı ile doğru çarpmakta fakat elde kuralına dikkat etmeden çarpan ile onlar basamağındaki sayıyı çarpmaktadır.

Bölme İşlemi

36 | 3	48 | 2	69 | 3	24 | 2
– 3 | 21	– 4 | 42	– 6 | 32	– 2 | 21
06	08	09	04
– 6	– 8	– 9	– 4
0	0	0	0

Hata Örüntüsü Öğrenci bölme işlemini yaparken doğru yapmakta ancak bölümü yaparken birler basamağını onlar, onlar basamağını birler basamağına yazmaktadır.

Şekil 12. Dört işleme ilişkin hata analizi (Taylor, 1997)

Türkçe dersine ilişkin olarak öğrencilerin güçlük çektiği alanları belirlemek için de hata analizi yapılabilir. Öğretmen hata analizi yapmadan önce, öncelikle sınıf içinde öğrencinin ya da öğrencilerin hangi alanda değerlendirileceğine karar vermelidir. Değerlendirilecek bu alan okuma, okuduğunu anlama ya da yazma olabilir. Değerlendirecek alanı belirledikten sonra ikinci aşamada, öğretmen hazırlayacağı soruların ya da okuma materyalinin öğrencilerin düzeylerine uygun olmasına, bir başka deyişle çok zor ya da kolay olmamasına dikkat etmelidir. Üçüncü olarak, değerlendirmeyi yapmalı ve son olarak da sonuçları kaydetmelidir. Çocukların sesli okurken yaygın olarak gerçekleştirdikleri hata türleri ve bu hata türlerine örnekler Şekil 13'te sunulmuştur (Baydık, 2002; Sidekli, 2010);

Hata Türü	Örnek Hata	Okunması Gereken Sözcük
Harf Ekleme	baheçe	bahçe
Harf Atlama	kale	kalem
Hece Atlama	kale	kaleci
Hece Ekleme	kalemlik	kalem
Yerine Harf Koyma	arkidaş	arkadaş
Harflerin Ters Çevirmesi	dede	bebe
Harflerin Pozisyon Değiştirmesi	oklu	okul
Sözcük Atlama	Dün yedim.	Dün yemek yedim.
Sözcüğün Pozisyon Değiştirmesi	çak	kaç
Sözcük Ekleme	Ben kırmızı elbisemi giydim.	Ben elbisemi giydim
Telafuz Hataları	boj	boş
Yerine Farklı Sözcük Okuma	Babam geldi.	Babam güldü.
Son Uydurma	gelmişti	gel
Sözcüğü Tekrarlama	Ekmek ekmek al.	Ekmek al.

Şekil 13. Sesli okuma hataları (Baydık, 2002; Sidekli, 2010)

Şekil 14'te sunulan okuma hatalarını belirlemek için öğretmenin veya uygulayıcının kullanacağı çeşitli işaretlemeler ve bu işaretlemelere ilişkin örnekler ise Şekil 12'de sunulmuştur.

Hata Tipleri	Hatayı Belirtme Yolu	Örnek
Atlama	Sözcüğü ya da sözcüğün bir kısmını atladığında daire içine al.	Ahmet kuşları çok severdi.
Yerine Koyma	Doğru söylenen sözcüğün üstüne, yerine koyduğu sözcüğü yaz.	Yemek çok hoş güzel kokuyor
Yanlış Telefuz	Yanlış telafuz edilen sözcüğün doğrusunu, sözcüğün üstüne yaz.	Ayşe salıngaçta salıncakta sallanıyor
Tekrarlama	Tekrarlanan sözcük ya da sözcüklerin altını çiz.	Sıcak çorbadan bir kaşık aldı
Sözcük Ekleme	Eklenen sözcüğü eklediği yerin üzerine yaz	Bebeğin uzun kırmızı saçları vardı
Ters Okuma	Ters okunan sözcüğü doğru sözcüğün üzerine yaz.	Araba çok koç hızlı gidiyor
Yardım	Tepki almak için bir süre bekledikten sonra yardım edilen sözcüğün altını çiz.	Ayşe isteksizce yemeğini yedi
Noktalama İşaretlerinin atlanması	Atlanan noktalama işaretinin üstüne (x) koy.	Çocuklar bahçeye çıktılar x Ayşe yazmaya devam etti.
Hatanın Düzeltilmesi	Hatalı okunup düzeltilen sözcüğün üzerine √ işaret koy.	Annesi bisikletini √ verdi.

Şekil 14. Okuma hataları kayıt sistemi (Taylor, 1997)

Şekil 15'de de sesli okuma becerisine yönelik bir hata analizi çalışması sunulmuştur. Sunulan örnekte öğrencinin okuma hatalarının türü ve sıklığı da belirlenmiştir.

Asıl Metin

AĞAÇTAKİ KEDİ

Kedinin adı Babuk'tu. Bahçede koşuyordu. Ali, Babuk'a 'Yapma dur.' diyordu. Babuk bir yerde durmuyor, koşuyor, zıplıyordu. Bir ara Babuk gözden kayboldu. Ali çevresine baktı….

Çocuğun Okuduğu Metin

AĞADAKİ KEDİ

Kedinin adı **Babut'tu. Bahaçede koşuyorbu**. Ali, **Babut'a** 'Yapma dur.' **diyorbu. Babut** bir yerbe durmuyor, koşuyor, **zıplıyorudu.** Bir ara **Babut gözben kayboludu.** Ali çevresine **bahktı…**

Hata Analizi

1. **Hata Türü**

Sözcük-Hatalı Okunan Sözcük	Hata Türü
Babuk'tu- Babut'tu	Yerine harf koyma
Bahçede- Bahaçede	Harf ekleme
Koşuyordu-koşuyorbu	Harfin ters çevrilmesi
Babuk'a- Babut'a	Yerine harf koyma
Diyordu-diyorbu	Harfin ters çevrilmesi
Babuk- Babut	Yerine harf koyma
Zıplıyordu- zıplıyorudu	Harf ekleme
Babuk- Babut	Yerine harf koyma
Gözden-gözben	Harfin ters çevrilmesi
Koyboldu-kayboludu	Harf ekleme
Baktı-bahktı	Harf ekleme

2. **Hata Sıklığı**

Hata Türü	Sıklığı	Sıklık Sayısı
Yerine Harf Koyma	////	4
Harf Ekleme	////	4
Harfin Ters Çevrilmesi	///	3

Şekil 15. Sesli okuma becerisine yönelik hata analizi

ÖZET

Örneklerden de görüldüğü üzere kontrol listeleri, beceri analizi, ÖBT, tepki analizi ve hata analizi öğrencilerin güçlük çektiği alanları belirlenmek için öğretmenlerin rahatlıkla geliştirebilecekleri ve kullanabilecekleri informal değerlendirme araçlarıdır. Bu araçlar, öğrenciyi bir norm grubu ile karşılaştırmak yerine kendi içinde değerlendirir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler, öğrencinin gereksinimlerini gösterir. Öğretmenler, öğrencilerinin gereksinimlerini eğitsel hedefler oluşturmak için kullanırlar. İnformal değerlendirme araçlarından elde edilen veriler öğretmene öğretime nerden başlaması gerektiği konusunda rehberlik ederler.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Baydık (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. (*Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Howell, K. W.,Fox, S. L. & Morehead, M. H. (1993).*Curriculum-based evaluation : teaching and decision making (2 nd ed.).* Pacific Grove, Calif: Brooks/Cole Pub.

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

Kargın, T. ve Gengeç, H. (2021). Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi* (s. 30-66). Pegem Akademi.

Lerner, J. W. (1996). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (7th ed.).* USA: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

McLoughlin, J. A., & Kershman, S. (1978). Including the handicapped. *Behavioral Disorders, 4*(1), 31–35.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2003). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. (Çev.F. Gencer). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özmen, E. R. (2014). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. E. R. Özmen (Ed.). *Zihin engellilerde öğretmenlik uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*, 563-580.

Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim' de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures.* (4th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okulöncesi Sınıflarında Sınıf Yönetimi ve Problem Davranışların Kontrolü. B., Sucuoğlu ve H., Bakkaloğlu (Ed.). Okulöncesinde Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık.

BÖLÜM III: YETENEKLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

6. BÖLÜM

ZEKANIN – BİLİŞSEL ALANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-3021-4299

Arş. Gör. Sevinç Zeynep KAVRUK - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8611-492X

ANAHTAR KAVRAMLAR

Zeka, değerlendirme, zeka testleri

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Zekanın tanımını yapabileceksiniz.
- Zekanın değerlendirmesi hakkında açıklama yapabileceksiniz.
- Dünyada kullanılan zeka testlerini açıklayabileceksiniz.
- Ülkemizde kullanılan zeka testlerini açıklayabileceksiniz.
- Zeka testi uygulanırken dikkat edilecek hususları açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

Zeka kavramı yıllar boyunca bilim insanları tarafından araştırılan ve tartışılan bir kavramdır. Halen günümüzde fikir birliğine ulaşılmış bir tanımdan bahsedememekteyiz. Zekanın soyut bir kavram olması, tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Yıllar içerisinde bilim insanların yaptıkları tanımlar incelendiğinde ilk dönemler tek boyutlu bir kavramdan bahsedilirken son dönemlerde tanımlamalarda çok boyutlu yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Yapılan tanımların çok boyutlu olması ile birlikte, zekayı değerlendirmek için kullanılan testlerde de çok boyutlu bir yaklaşım kullanılmaya başlanmıştır. Zeka soyut bir kavram olmasından dolayı net olarak, eksiksiz ölçülebilecek bir kavram değildir. Fakat zekayı değerlendirmek için oluşturulan standardize testler (zeka testleri) uzmanlara bireylerin zeka düzeyleri hakkında fikir sahibi olmasına katkı sağlamaktadır. Bu bölümde zeka kavramının tarihsel süreçteki değişimine, zekanın değerlendirilmesi, günümüzde zekayı değerlendirirken kullanılan standardize testlere ve bu testleri kullanırken nelere dikkat etmemiz gerektiğine değinilmiştir.

ZEKA NEDİR?

Psikolojideki çok az konu, insan zekası çalışmaları kadar eski veya tartışmalıdır. Zeka üzerine çalışmalar yapılmaya başlanmadan önce bireylerin benzer zihinsel potansiyelleri olduğuna inanılıyordu. Bu algının yıkılmasındaki ilk çalışmayı 19. yüzyılda Francis Galton yaptı. Galton (1869), Heredity Genius adlı kitabında insan zekasının ilk nicel analizini sağlamıştır. Galton, bireyleri sıralamak için yüzdeliklerin kullanımını tasarladı ve popülasyonda muazzam değişkenlik olduğunu gösterdi. Normal eğriyi bir model olarak kullanarak, aşırı uçlardaki bireylerin ortalamaya yakın bireylerden daha büyük ölçüde birbirinden farklı olduğunu gösterdi. Galton (1883) insan gelişimine ilişkin araştırmalarında, zihinsel kapasiteleri bir dizi ağırlık dizisini ayırt etmek gibi ayrımcılık görevleriyle ölçmenin uygulanabilirliğini araştırdı. Bunu, duyusal kapasite ölçümlerini içeren ilk zihinsel testleri oluşturması izledi. 1884'te Londra'daki Uluslararası Sağlık Fuarı'nda ilk zihinsel test merkezini kurdu (DuBois, 1970). Bu şekilde, 5 ila 80 yaş arasında değişen yaklaşık 10.000 kişiyi değerlendirdi. Galton'un test deneyleri başarısız olurken, etkisi çok büyük oldu (Carroll, 1993) ve yeni bir alan doğdu.

Galton'un ardından zeka teorileri yüzyılın başında ortaya çıktı. Galton gibi, Spearman da her bireyin belirli bir miktarda zihinsel enerjiye sahip olduğuna ve bireyleri entelektüel güce göre sıralamanın mümkün olduğuna inanıyordu. Zekayı, kişinin kendi deneyimini anlamak ve ilişkileri çıkarmak için zihnin bütünleştirici kapasitesi olarak tanımladı (Spearman, 1927). Spearman için zeka, bulunması

zor bir gizemli süreçler dizisi değildi; gerçek bir varlıktı. Günümüzde bu durum reddedilse de Spearman, zekayı öğrenme, duygu ve mizaç gibi diğer faktörlerden etkilenmediğini savundu. Bu fikri desteklemek için yeni geliştirilen korelasyon yöntemini kullandı. Farklı yeteneklerin ölçümleri yüksek korelasyonlar gösterdiğinden, Spearman tüm yetenekler için ortak olan genel bir işlev olması gerektiğini varsaydı. Merkeze ***"genel yetenek faktörü"*** veya ***"g"*** faktörü adını verdi ve dünya bunu ***"Spearman g"*** olarak duydu. Spearman, g faktörünün kendisini bir zihinsel faaliyetler hiyerarşisinde farklı derecelerde gösterdiğine ve en fazla miktarı içeren karmaşık zihinsel faaliyetlere sahip olduğuna inanıyordu. Bu faktörü adlandırmak bir yüzyıl boyunca yapılan araştırmaların bir sonucu olarak görüldü. Spearman'a göre kişi sahip olduğu "***g***" miktarına bağlı olarak, parlak ya da sönük olarak tanımlanabilir. Zihinsel kapasitelerin veya yeteneklerin tamamına etkide bulunan genel zihinsel yetenek olmalıdır. Bu ortak paydayı genel zeka "***g***" olarak adlandırmıştır. Ayrıca spesifik faktör ***"s"*** diye adlandırdığı ikinci bir kaynağın değişkenliklere neden olduğunu ileri sürmüştür.

1895'te Alfred Binet dikkat, kavrama, hafıza ve imgelemenin bir arada düşünülerek zihinsel sürece katılması gerektiğini buldu. Binet, Theodere Simon (Paris'te zihin yetersizliği olan çocuklarla çalışmalar yapan bir bilim adamı) ile birlikte 30 tane test hazırladılar. Testlerin içeriğinde, resimden belli bir nesneyi hazırlama, 3 basamaklı sayıları tekrar etme, tekerlemeler bulma gibi bölümler bulunmaktaydı. Bu testler daha sonra bu alandaki testlerin yapı taşlarını oluşturdular. Fakat bu testlerin henüz yaşlara göre norm çalışması yapılmamıştı. Zeka yaşı (IQ Intelligence Quotient) bu testlerin kapsamına girmemişti. Daha sonra Lewis M. Terman bu testlerin kapsamını genişletti ve dünya bu testleri ***Stanford-Binet*** testleri olarak 1916'da duydu. 1937 ve 1960'da yeni hallerini alarak ***Terman-Merrill*** Testleri olarak adlandırıldılar (Bildiren, 2018).

Zekanın zaman içerisinde tanımlanması farklılaştıkça değerlendirilmesi de buna bağlı olarak farklılaştı. Terman 1925'de zekayı "kavram oluşturma ve bunların önemlerini tespit edebilme yeteneği" olarak tanımladı. Thorndike 1927'de zekayı "gerçek penceresinden bakarak uygun yanıtları bulma yeteneği"; Thurstone (1941) "içgüdüsel davranışları kontrol etmek, esnek bir hayal gücü geliştirmek ve kontrol edilen içgüdüsel davranışları somut davranışlar haline dönüştürme kapasitesi" olarak açıklamıştır. Thurstone, yedi temel zihinsel becerinin olduğunu ortaya koydu. Bu temel zihinsel beceriler, ***kavrama (sözel ve yazılı ifadeleri anlama), sözel akıcılık, hızlı hesaplama becerisi, güçlü hafıza, hızlı idrak edebilme, tümevarımsal muhakeme ve mekansal canlandırmadır.*** Cattell'ın 1963'de ortaya attığı zeka kuramı, birbirlerinden bağımsız gibi görünen ancak gerçek yaşamda ayırt etmesi güç olan zeka türlerini işaret eden ***Akıcı zeka*** ve ***Kristalize zeka***, mo-

dern zeka testlerin temellerini oluşturdu. Akıcı ve kristalize zeka teorisi hiyerarşik bir sıralamayı kapsamaktadır. Bu sıralamanın en başında genel zeka bulunurken, bunun altında iki önemli zekadan daha bahsedilmektedir. Bunlar, akıcı zeka "gf" ve kristalize zeka "gc" dir. Akıcı zeka, esnek düşünme ve soyut sonuçlara varabilme yeteneği; kristalize zeka ise, akıcı zekanın kullanılması ile bir bireyin hayatı boyunca geliştirdiği birikmiş bilgiye dayanan yeteneğidir. Akıcı zeka, sayı serileri ve şekilsel analoji testleri ile ölçülürken, kristalize zeka ise kelime dağarcığı ve genel bilgi testleri ile ölçülmektedir. Guilford'ın (1956) ortaya attığı kurama göre de zeka, değişik biçimlerde ve farklı türlerde bilginin işlenmesi için işlevlerin ya da yeteneklerin sistematik bir toplamıdır. Guilford'ın kuramında her biri yetenek türünü temsil eden 120 küçük küp vardır. 5 çeşit işlem (biliş, bellek, değerlendirme, konverjan üretim ve dizeverjan üretim), 4 çeşit içerik (şekilsel, simgesel, anlamsal ve davranışsal) ve 6 çeşit ürün (birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve çıkarımlar) bulunmaktadır. Bunların $5 \times 4 \times 6 = 120$ şeklinde birleşimi, kuramsal olarak 120 farklı yetenek sunmaktadır.

Spearman'dan beri ortaya atılan farklı yaklaşımlar beraberinde g faktörünü etkileyebilecek diğer unsurların üzerine odaklandı. Tartışmalı bir şekilde "g" ölçümüne yönelik araştırmalarda, cinsiyetin (Irwing ve Lynn, 2005; Lynn, 1999), sınıf (Burt, 1959, 1961; McManus, 2004) ve ırk değişkenlerinin (Rushton ve Jensen, 2005) "g" ile ve dolayısıyla kişinin genetik olarak önceden belirlenmiş potansiyeli ile ilişkili olduğu ortaya kondu.

Günümüze yaklaştıkça zekanın tanımının tek boyuttan çıkıp çok boyutlu bir yapıya girdiği görülmektedir. Örneğin John Carroll, zekânın yapısını bir piramit olarak betimlemektedir. Piramit üç bölümden oluşmaktadır. Piramidin tepesi (III. Tabaka), genel zekâ veya zihinsel yetenektir (g). Piramidin ortası (II. Tabaka), sekiz özel yetenekten oluşur. Bunlar, akıcı zekâ (akıl yürütme gibi), kristalleşmiş zeka (sözel kavrama), genel hafıza ve öğrenme (Çalışma belleği), görsel algı, işitsel algı, geri çağırma yeteneği, bilişsel hız ve işlemleme hızıdır. Piramidin tabanı (I. Tabaka), yazım yeteneği, nicel akıl yürütme ve sözcük bilgisi gibi sayısız özel yetenekten oluşur. I. Tabakadaki her bir yetenek, II. Tabakayı oluşturan sekiz yeteneğin bir veya daha fazlası ile ilişkilidir (Carroll, 1993, 1996).

Robert Sternberg de zeka kavramını tek bir yetenek olarak reddeder. Bununla birlikte Sternberg'in triarşik teorisi, zekanın spesifik alanlarından ziyade zekanın altında yatan zihinsel dinamik süreçlere odaklanır. Sternberg'in teorisine göre (1985), üç tür zeka bulunmaktadır. **Analitik, sentezci ve pratik zeka**. **Analitik zeka**, mantıksal düşünmeyi, akıl yürütmeyi ve okuduğunu anlamayı içeren geleneksel zeka testlerinin ölçtüğü becerileri içerir. **Sentezci zeka** yaratıcılığı, yeni yapılar kurmayı, farklı açılardan görmeyi, ayrıntılara ve örüntülere karşı yüksek

duyarlılığa sahip olma becerisini içerir. **Pratik zeka** ise analitik ve sentezci becerilerin günlük yaşamın sorunlarını çözmeyi sağlamasıdır. Zekanın üç yönü nispeten farklıdır; Birinde güçlü olan bireylerin diğer ikisinde de güçlü olması gerekmez. Üç yönün ortak noktası, her birinin, bir bireyin performansı planlamasına, yürütmesine ve izlemesine (meta bileşenler), üst bileşenlerin talimatlarını uygulamasına (performans bileşenleri) ve yeni beceriler öğrenmesine izin veren birbirine bağlı ortak bir zihinsel süreçler kümesine dayanmasıdır. Başka bir deyişle, bu zihinsel süreçler geneldir ve tüm akıllı davranışların önemli bir parçasıdır.

Sternberg'e göre tüm kültürlerde başarılı zeka; bireyler güçlü yanlarından yararlanarak ve zayıflıklarını geliştirerek veya bunları telafi ederek yaşam hedeflerine ulaştıklarında ortaya çıkar. Bunun bir parçası olarak, zekanın analitik, pratik ve yaratıcı yönlerinin bir kombinasyonu yoluyla çevrelerini etkin bir şekilde uyarlamalı, şekillendirmeli ve seçmelidirler (Sternberg, 2005).

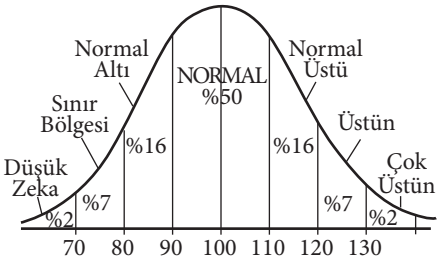
Howard Gardner'ın (1999, 2011) ***çoklu zeka kuramı*** da, zekanın tek boyutlu değerlendirilmesine dayanmaz. Çoklu zeka kuramına göre, en az dokuz zeka türü vardır. Gardner, zekayı biyopsikolojik bir potansiyel olarak tanımlar ve zekalarının her birinin kendi gelişimsel süreci, tanımlanabilir temel işlemleri olduğunu iddia etmektedir. Gardner'e göre bir birey, genetik miras, eğitim, çevresel fırsatlar ve kültürel değerlerle birlikte sosyalleşme yoluyla bir veya daha fazla zeka geliştirir. Bedensel kinestetik, müzikal, içsel, kişilerarası, natüralist ve varoluşçu zeka potansiyel olarak veya performansa dayalı bir sistemle gözlemlenebilir. Dilsel, mantıksal - matematiksel ve görsel zeka ise standart zeka testleri ile ölçülebilir.

Bu farklı tanımlamalara göre zekayı nasıl değerlendireceğiz? Teoriler zekanın farklı yönlerini vurgulasalar da birbirlerini dışlamazlar. Sternberg ve Grigorenko'nun (2002) belirttiği gibi g, büyük ölçüde analitik yetenekle ilgilidir. Benzer şekilde, analitik, pratik ve sentezci zeka modelleri Gardner'ın zeka alanlarına uygulanabilir. Örneğin hem analitik, hem de dilsel zekaya sahip biri edebiyat eleştirmeni olarak başarılı olabilir. İnsan entelektüel performansının neden bazı bağlamlarda yüksek ve diğerlerinde düşük olabileceğine ilişkin açıklamalarında, farklı teoriler akıllı davranışın kapsamı, karmaşıklığı ve alana özgü yönlerini vurgular. Bu odak sayesinde zeka alanını dar bir anlayışın ötesine taşırlar.

Kuramların birbirlerine göre farklılık göstermesi, zekanın değerlendirilmesini doğrudan etkilemektedir. Zeka kuramları kendi yapısal modellerine göre zekanın değerlendirmesini önermektedirler. Geçmişten günümüze uygulanan zeka testleri bu modellere göre gelişim göstermiştir. Dünyada ve Türkiye'de bahsedilen zeka kuramlarına göre oluşturulmuş pek çok zeka testi olduğu görülmektedir.

ZEKANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Zeka Bölümü, bir kişinin, aynı yaşta olan diğer kişilerle karşılaştırılmasını sağlayarak, kişinin norm içerisindeki yerini belirler. Bireylerin zeka bölümleri (IQ) normal dağılım gösterdiği "Gauss eğrisi" veya "çan eğrisi" (Şekil 1) ile temsil edildiği ifade edilmektedir (Bildiren, 2018).



Şekil 1. Gauss eğrisi

İnsanların büyük bir kısmının IQ'sunun genellikle bir puan (IQ=100) etrafında dağılım göstermektedir. Toplumu bir zeka eğrisi olarak düşündüğümüzde, zeka eğrisinin iki ucunda normal gelişim gösteren bireylerden farklı olan bireyler yer almaktadır. Eğrinin bir ucunda zeka yetersizliği bulunan bireyler yer alırken diğer ucunda ise üstün yetenekli bireyler yer almaktadır.

Zeka soyut bir kavram olmasından dolayı net olarak, eksiksiz ölçülebilecek bir kavram değildir. Fakat zekayı değerlendirmek için oluşturulan standardize testler (zeka testleri) uzmanlara bireylerin zeka düzeyleri hakkında fikir sahibi olmalarına katkı sağlamaktadır. Değerlendirme için kullanılan zeka testleri, bireylerin zihinsel performanslarını belirleyebilmek için uzun yıllardır kullanılmaktadır.

Bireyin zihin yaşı ve zeka bölümünün hesaplanması bazı özel kavramlara göre yapılmaktadır. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz;

- Takvim Yaşı: Kişiye testin uygulandığı tarihten doğum tarihini çıkararak elde ettiğimiz farkı ay cinsinden ifade ederek elde edilir.
- Zihin Yaşı: Bireyin taban yaş ve öncesinde elde ettiği puanlar ile tavan yaşına kadar olan yaş düzeylerinden elde ettiği puanların ay cinsinden ifade ederek elde edilir.
- Zeka Bölümü: Bireyin Stanford Binet Testi'ndeki işlem yolu ile 'Zihin yaşının''Takvim Yaşına' bölünerek elde edilir. Çıkan sonucun tam sayı olmasını sağlamak için sonuç 100 ile çarpılarak elde edilir.

$$Zeka\ Bölümü = \frac{Zihin\ Yaşı\ (Z.Y.)}{Takvim\ Yaşı\ (T.Y.)} \times 100$$

Bir sonraki başlıkta, Dünya'da ve ülkemizde kullanılan zeka testlerinden bahsedilmektedir.

DÜNYA'DA YAYGIN OLARAK KULLANILAN GÜNCEL ZEKÂ TESTLERİ

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Dördüncü Baskı (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition-WISC-IV)

Wechsler ölçeklerinin dördüncü baskısı 2003 yılında güncellendi. Bu, WISC III'den ve önceki tüm baskılardan oldukça farklıdır. Geleneksel Sözel ve Performans puanları yerine farklı değerlendirme yaklaşımı ele alınmıştır. Dört farklı endeks üzerinde değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar; Sözel Anlama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşleme Hızı. Sözel Anlama İndeksi ve Algısal Akıl Yürütme İndeksi, Sözel ve Performans IQ puanlarına kabaca eşdeğer olarak düşünülebilir (Wechsler, 2003). Algısal Akıl Yürütme İndeksi, soyut görsel akıl yürütmenin bir ölçüsü olarak Performans IQ'dan üstündür ve bu nedenle, özellikle farklı kültürlerden çocuklar, iki dilli çocuklar, iki kere özel çocuklar ve üstün yetenekliler için düzenlenmiş bir programdaki başarının daha iyi bir tahmincisi olması muhtemeldir. Sözel Anlama ve Algısal Akıl Yürütme, üstün yetenekli programların seçiminde ağırlık verilmesi gereken en önemli faktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

En büyük değişiklikler, testin sözel olmayan bölümünde meydana gelmiştir. Resim Tamamlama, Resim Düzenleme, Blok Tasarım ve Nesne Birleştirmeden oluşan eski Algısal Organizasyon İndeksi tamamen elden geçirilmiştir. Dört alt testten yalnızca Blok Tasarım çekirdek alt test olarak kalmıştır. Resim Tamamlama artık isteğe bağlı bir testtir ve zaman kısıtlamaları nedeniyle çok sık uygulanmamaktadır.

WISC-IV, 6 ila 16 yaş arası çocuklar için zihinsel yetenek testidir. Bireysel olarak uygulanır ve 15 alt testi vardır. Her alt test, Sözel Anlama, Algısal Akıl Yürütme, Çalışma Belleği ve İşleme Hızı alt ölçeklerinden birinde yer almaktadır. Toplam IQ 10 temel alt testten oluşur: üç Sözel Anlama (Kelime, Benzerlikler ve Anlama), üç Algısal Akıl Yürütme (Blok Tasarımı, Resim Kavramları ve Matris Muhakemesi), iki Çalışma Belleği (Rakam Açıklığı ve Harf-Sayı Sıralaması) ve iki İşleme Hızı (Kodlama ve Sembol Arama). Her alt test standartlaştırılmış bir ortalamaya ve sırasıyla 100 ve 15 standart sapmaya sahiptir. Toplam IQ ve dört indeksin yanı sıra alt testler de mükemmel güvenilirliğe (yani, iç tutarlılık ve test-tekrar test) ve geçerliliğe sahiptir (Wechsler, 2003).

WISC-IV, Tam Ölçekli IQ'nun hesaplanmasında iki isteğe bağlı testin değiştirilmesine izin verdiği için WISC-III'ten daha fazla esneklik sunar. 10 temel alt test ve beş isteğe bağlı test vardır. Tüm ölçeği uygulamak çok uzun sürdüğü için, çoğu testör 10 alt testi uygular. Testin %30'u sözel yetenekleri ölçtüğü için ölçek, soyut sözel akıl yürütme için güçlü bir test olmaya devam etmektedir. Artık sözsüz akıl yürütmenin de daha güçlü bir ölçüsüdür. Bazı alt test maddelerinde daha yüksek tavanlar vardır. Ve iki kere özel çocukların güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek için iyi bir teşhis aracıdır. WISC-IV'ün telif hakları 2008 yılında Türk Psikologlar Derneği tarafından alınmış ve Öktem ve arkadaşları tarafından (2008-2011 tarihleri arasında) 107K493 ve 109K533 projeleri kapsamında TÜBİTAK destekli olarak Türkiye uyarlaması ve standardizasyonu tamamlanmıştır (Uluç ve diğ., 2011).

Yaş grubu: 6-16 yaş

Zaman: Yaklaşık 60-70 dk.

İçeriği: 12 alt testten oluşur.



Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Beşinci Baskı (Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition-WISC-V)

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği, Beşinci Baskısı (WISC-V) 6 yaş 0 ay ile 16 yaş ve 11 ay arasında değişen çocukların ve ergenlerin bilişsel güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin kapsamlı bir değerlendirme profili sağlayan, norm referanslı, bireysel olarak yönetilen bir test aracıdır (Wechsler, 2014). WISC-V'nin yapısı sadece Wechsler geleneği ile devam etmekle kalmaz, aynı zamanda Cattell-Horn-Carroll (CHC) insan bilişsel yetenekleri teorisinin yönlerini ve yapı temsilinde nörogelişimsel araştırmalardaki ilerlemeleri içermektedir. WISC-V sözlü anlama, görsel-uzaysal, akıcı akıl yürütme, çalışma belleği ve işlem hızı gibi belirli bilişsel yeteneklerin yanı sıra genel entelektüel işleyiş hakkında bilgi sağlamaktadır (Cormier, Kennedy ve Aquilina, 2016).

Yaş grubu: *6-16 yaş*

Zaman: *Ortalama 60 dk.*

Testin Yapısı;

Tablo 4. WISC-V Testin Yapısı

Tam Ölçek				
Sözel Anlama	**Görsel-Uzaysal**	**Akışkan Akıl Yürütme**	**Çalışma Belleği**	**İşlem Hızı**
Sözcük Dağarcığı Benzerlikler Bilgi Anlama	Blok tasarımı, *Görsel bulmacalar	Matris akıl yürütme *Şekil ağırlıkları Resim kavramı Aritmetik	Sayı dizisi *Resim dizisi Harf-sayı sıralama	Şifre Sembol arama Çiz Çıkar
Birincil İndeks Ölçeği				
Sözel Anlama	**Görsel-Uzaysal**	**Akışkan Akıl Yürütme**	**Çalışma Belleği**	**İşlem Hızı**
Sözcük Dağarcığı Benzerlikler,	Blok tasarımı, Görsel bulmacalar	Matris akıl yürütme Şekil ağırlıkları	Sayı dizisi Resim dizisi	Şifre Sembol arama
Yardımcı İndeks Ölçeği				
Nicel Akıl Yürütme	**İşitsel Çalışma Belleği**	**Sözel Olmayan**	**Genel Yetenek**	**Bilişsel Hız**
Şekil ağırlıkları Aritmetik	Sayı dizisi Harf-sayı sıralama	Blok tasarımı Görsel bulmacalar Matris akıl yürütme Şekil ağırlıkları Resim dizisi Şifre	Sözcük Dağarcığı Benzerlikler Blok tasarımı Matris akıl yürütme Şekil ağırlıkları	Şifre Sembol arama
Tamamlayıcı İndeks Ölçeği				
Adlandırma Hızı		**Sembol Çevirisi**		**Depolama ve Alma**
* Okuryazarlık Adlandırma Hızı *Adlandırma Hızı Miktar		*Anında Sembol Çevirisi *Gecikmeli Sembol Çevirisi *Tanıma Sembol Çevirisi		Adlandırma Hızı İndeksi Sembol Çevirisi İndeksi

*Yeni eklenen alt testler.

(Kaufman, Raiford ve Coalson, 2015).

Tablo 5. WISC-V Alt Testlerinin Açıklamaları

ALT TEST	AÇIKLAMASI
Blok Tasarımı (BD)	Katılımcıdan, belirli bir süre içinde kırmızı-beyaz bloklar kullanarak bir dizi modellenmiş ve/veya yazdırılmış iki boyutlu geometrik deseni çoğaltması istenir.
Benzerlikler (SI)	Katılımcıdan, ortak nesneleri veya kavramları temsil eden iki kelimenin nasıl benzer olduğunu tanımlaması istenir.
Matris Akıl Yürütme (MR)	Katılımcıdan, beş yanıt seçeneğinden birini seçerek bir resim matrisi veya serisinin eksik kısmını tamamlaması istenir.
Sayı Dizisi (DS)	İleriye doğru sayı dizisi, katılımcının, uygulayıcı tarafından belirtildiği gibi sayıları kelimesi kelimesine tekrar etmesi istenir.
	Geriye doğru sayı dizisi, katılımcının, uygulayıcı tarafından belirtildiği gibi sayıları ters sırada tekrar etmesi istenir.
	Sayı dizisi sıralaması, katılımcının, uygulayıcı tarafından belirtildiği gibi sayıları artan sırada tekrar etmesi istenir.
Şifre (CD)	Katılımcıdan, belirli bir süre içinde bir anahtar kullanarak geometrik şekiller veya sayılarla eşleştirilen sembolleri kopyalaması istenir.
Sözcük Dağarcığı (VC)	Katılımcıdan, resimleri adlandırması veya kelimeler için tanımlar yapması istenir.
Şekil Ağırlıklar (FW)	Katılımcıdan, ağırlıkları eksik olan bir teraziyi belirli bir süre içinde dengede tutacak bir yanıt seçeneği seçmesi istenir.
Görsel Bulmacalar (VP)	Katılımcıdan, tamamlanmış bir bulmacayı belirli bir süre içinde yeniden oluşturmak için bir araya getiren üç cevap seçeneğini seçmesi istenir.
Resim Dizisi (PS)	Katılımcıdan, sayfasındaki bir veya daha fazla resim gösterilir ve ardından bu resimleri (mümkünse sıralı olarak) bir yanıt sayfasından seçmesi istenir.
Sembol Arama (SS)	Katılımcıdan, bir arama grubunu taraması ve belirli bir zaman sınırı içinde hedef sembollerin varlığını veya yokluğunu belirtmesi istenir.
Bilgi (IN)	Katılımcıdan, çok çeşitli genel bilgi konularını ele alan soruları yanıtlaması istenir.
Resim Kavramları (PC)	Katılımcıdan, sunulan iki veya üç sıra resimden her satırda bir resim seçerek ortak bir özelliği olan bir grup oluşturması istenir.

Harf-Sayı Sıralama (LN)	Katılımcıya, bir sayı ve harf dizisi okunur ve sayıları artan sırada ve harfleri alfabetik sırayla hatırlaması istenir.
Çiz Çıkar (CA)	Katılımcıdan, hem rastgele hem de rastgele olmayan bir resim düzenlemesini taraması ve belirli bir zaman sınırı içinde hedef resimleri işaretlemesi istenir.
Okuryazarlığı Adlandırma Hızı (NSL)	Katılımcıya, çeşitli renklerde, ardından çeşitli renk ve boyutlarda veya harf ve rakamlardan oluşan bir dizi nesne gösterilir ve bunları mümkün olduğunca hızlı bir şekilde adlandırması istenir.
Adlandırma Hızı Miktarı (NSQ)	Katılımcıya, kutuların resimleri gösterilir ve her kutunun içindeki karelerin sayısını belirtmesi istenir.
Anında Sembol Çevirisi (IST)	Katılımcıya, görsel-sözel çiftleri öğretilir ve ardından sembol dizilerini cümlelere veya ifadelere çevirmesi istenir.
Anlama (CO)	Katılımcıdan, genel ilkelere ve sosyal durumlara ilişkin anlayışına dayalı olarak bir dizi soruyu yanıtlaması istenir.
Aritmetik (AR)	Katılımcıdan, belirli bir süre içinde sözlü veya görsel olarak sunulan çeşitli aritmetik problemlerini zihinsel olarak çözmesi istenir.
Gecikmeli Sembol Çevirisi (DST)	Katılımcıdan "Anında Sembol Çevirisi" alt kümesinden öğrendiği sembol dizilerini cümlelere veya ifadelere çevirmesi istenir.
Tanıma Sembolü Çevirisi (RST)	Katılımcıdan "Anında Sembol Çevirisi" alt testinden öğrenilen bir sembol gösterilir ve sözlü olarak sunulan yanıt seçenekleri listesinden doğru çeviriyi seçmesi istenir.

(Wechsler, 2014; Flanagan ve Alfonso, 2017).

İlk olarak, Toplam IQ elde etmek için kullanılan birincil alt testler uygulanır. Daha sonra, tüm birincil indeks puanlarını elde etmek için kullanılan kalan birincil alt testler verilir. Son olarak, ikincil alt testler, anında sembol çevirisi ile gecikmeli sembol çevirisi alt testleri arasında gerekli zaman aralıklarını karşılamak için serpiştirilmiş tamamlayıcı alt testler uygulanır. Test, ortalama 1 saatte tamamlanmaktadır (Wechsler, 2014).

WISC-V, farklı ölçümlerde çeşitli puanlardan oluşur. Birincil ve ikincil alt testler, ortalaması 10 ve standart sapması 3 olan ölçekli bir puan ölçümü (1-19) üzerindedir. Tamamlayıcı alt testler ise, ortalama 100 ve standart sapma 15 olan standart bir puan ölçümü (45-155) üzerindedir. Tüm bileşik puanlar standart puan ölçümüne göredir. Toplam IQ, Sözel Olmayan İndeks, Genel Yetenek İndeksi ve Bilişsel Yeterlilik İndeksi aralığı 40 ila 160'tır; diğer tüm indeks puanları aralığı 45 ila 155'tir (Wechsler, 2014; Kaufman, Raiford ve Coalson, 2015).

Stanford-Binet Zeka Ölçeği, Dördüncü Baskı (The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fourth Edition-SB-IV)

1986 revizyonunda, Stanford-Binet ölçeği tamamen yeni bir kişilik kazanmıştır. Tüm öncüllerini karakterize eden gelişimsel yaş ölçeği formatının yerini nokta ölçekler aldı. Daha önce elde edilen genel puan yerine, dört geniş bilişsel yetenek alanı değerlendirildi: Sözel Akıl Yürütme, Soyut/Görsel Akıl Yürütme, Sayısal Akıl Yürütme ve Kısa Süreli Bellek. Genel IQ puanı, Standart Yaş Puanı olarak yeniden adlandırıldı. Önceki baskılarda bir yönlendirme testi olarak informal olarak kullanılmış olan Kelime Bilgisi testi, her test için başlangıç noktası belirleme yöntemi olarak kodlanmıştır. Hangi alt testlerin uygulanacağını seçmede esneklik sağlanmıştır. Daha önceki sürümlere göre yönetimi ve puanlaması çok daha kolay organize edilmiştir. Bileşik puanlar, Wechsler ölçekleriyle yüksek oranda korelasyon göstermiştir. Standardizasyon örneklemi, hemen hemen her eyalette test edilen 2 ila 23 yaş arasındaki 5.000'den fazla kişiden oluşmaktadır. Örneklem, coğrafi bölge, topluluk büyüklüğü, etnik grup, cinsiyet ve sosyoekonomik statüye göre katmanlara ayrılmıştır (Thorndike ve diğerleri, 1986).

Stanford-Binet Zeka Testi V (The Stanford-Binet Intelligence Scale, Fifth Edition)

Stanford-Binet V'in (SB5) en yeni revizyonu Şubat 2003'te yapılmıştır. SB5 beş faktörü ölçer: Akışkan Akıl Yürütme, Bilgi, Nicel Muhakeme, Görsel Uzamsal İşleme ve Çalışma Belleği (Tablo 1.) Her faktörün sözel ve sözel olmayan bir ölçeği vardır. Üç IQ puanı üretir: Sözlü, Sözel olmayan ve Tam Ölçek. Tam Ölçekli bir IQ hesaplamak gerekli değildir; Sözel IQ veya Sözel olmayan IQ'nun bağımsız olarak kullanılmasına izin verilir. SB5, 2 yaştan 85 yaşa kadar tüm Stanford-Binet skalalarının en geniş yaş aralığını değerlendirir. Bu aralığa uyum sağlamak için testin altı seviyesi vardır. Her madde zorluk seviyesine göre düzenlenmiştir. Wechsler ölçekleri gibi, ortalama IQ 100'dür, standart sapma 15'tir (önceki tüm sürümlerde 16'dır) ve alt testlerdeki ölçek puanları 1 ile 19 arasında değişir.

Wechsler ölçeklerinde olduğu gibi, hepsi birbirine benzeyen maddeleri tamamlamak yerine katılımcı, beş faktörün her birini ölçen çeşitli farklı test takımlarıyla karşılaşır. Ölçeğin, yaşları 2 ile 99 arasında değişen 4800 kişi üzerinde norm çalışması yapılmıştır. Ek olarak 3.000 kişi çeşitli özel çalışmalara katılmıştır (Carson & Roid, 2004). Standart aralıkta puanlar 40 ile 160 arasında değişmektedir (Tablo 2.) Genişletilmiş IQ puanları, 10 kadar düşük ve 225 kadar yüksek bir aralıktadır (Roid, 2003).

Yalnızca Sözel olmayan ölçeği uygulayabilme esnekliği, SB5'i uygulanan ülkedeki anadili konuşamayan çocukların yeteneklerini ölçmede yararlı olur. Matematiksel ve görsel-uzaysal akıl yürütmeye yaptığı vurgu ve liberal zaman sınırları, onu görsel-uzaysal öğrenenleri bulmak için çekici kılmaktadır (Silverman, 2002). Testin %20'si matematiksel akıl yürütmeyi ölçerken, yalnızca %10'u soyut sözel akıl yürütmeyi ölçmektedir. Matematik ve fen bilimlerinden hoşlanan çocuklar bu ölçekte oldukça iyi puan alma eğilimindedir, ancak ölçek, üstün yetenekli olarak farklı bir grubu tanılayabilmektedir.

Tablo 6. The Stanford-Binet Zeka Testi V Faktörleri

Akışkan Akıl Yürütme	Bilgi	Nicel Muhakeme	Görsel-Uzamsal İşleme	Çalışan Bellek
Erken akıl yürütme	Kelime hazinesi	Sözel olmayan nicel muhakeme	Form tahtası ve form kalıpları (sözel olmayan)	Gecikmeli yanıt (sözel olmayan)
Sözlü anlamsızlıklar	Prosedürel bilgi (sözel olmayan)	Sözel nicel muhakeme	Konum ve yön	Blok aralığı (sözel olmayan)
Sözlü analojiler	Resim anlamsızlıkları (sözel olmayan)			Cümleler için hafıza
Nesne serisi matrisleri (sözel olmayan)				Son söz

Tablo 7. Stanford–Binet Beşinci Baskı (SB5) Sınıflandırması

IQ ARALIĞI	IQ Sınıflandırması
145–160	Çok üstün yetenekli
130–144	Üstün yetenekli
120–129	Parlak
110–119	Yüksek Ortalama
90–109	Ortalama
80–89	Düşük ortalama
70–79	Sınır zeka
55–69	Hafif düzey zihinsel yetersizlik
40–54	Orta düzey zihinsel yetersizlik

Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT)

Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT), 5-17 yaş arası bireylerin sözel olmayan genel yeteneklerin kısa bir ölçüsünü sağlamak üzere tasarlanmıştır. NNAT-I şekilsel matris maddelerinden oluşur (Naglieri, 2003). Testin sözel olmamasından dolayı, sözel matematik ve okuma becerilerinin ölçümünden bağımsız olarak minimum motor gereksinimleriyle bir araya gelerek ölçme yeteneğinin adil bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlar.

Aynı zamanda, farklı dilleri konuşan veya farklı kültürlerden, farklı popülasyonlardan gelen, işitme yetersizliği bulunan, dil ve konuşma bozukluğu olan, sosyal ve ekonomik olarak dezavantajlı okuma-yazma bilmeyen veya yarı okur-yazar olan, zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin bilişsel düzeylerini değerlendirmede başarının yordayıcı olarak kullanılmak üzere tasarlanmıştır (Naglieri, 2003).

72 maddeden oluşan NNAT-I, bir deseni tanımlayarak ve sonra deseni tamamlayan cevabı seçerek çözülen şekil matrisi maddelerinden oluşur. Test, desen tamamlama, analoji ile akıl yürütme, seri muhakeme ve mekansal görselleştirme alt boyutlarını içerir. NNAT-I puanları, aynı yaştakilerle ilişkili olarak doğru cevaplanan soru sayısına dayanarak katılımcının bilişsel düzeyini tahmin eder.

Tablo 8. NNAT-I Standart Puanlarının Niceliksel Açıklaması

NNAT-I Standart Puanlarının Niceliksel Açıklaması	
Standart Puan	**IQ Sınıflandırması**
130 ve üzeri	Çok üstün
120 – 129	Üstün
110-119	Ortalama üstü
90-109	Ortalama
80-89	Ortalama altı
70-79	Sınır
69 ve altı	Zihinsel yetersizlik

NNAT-2 (Naglieri, 2008) 4-18 yaş arası öğrenciler için sözel olmayan bir yetenek aracıdır. Testin her biri 48 maddeden oluşan yedi seviyesi vardır. Bu 48 maddelik değerlendirme için uygulama süresi 30 dakikadır. Bilgisayar/tablet uygulaması şeklindedir. Tasarımlar, yazma becerileri veya sözlü yorumlamalar olan değerlendirmelere karşı katılımcıdan bulmacalar çözmesi veya resim dizileri oluşturması istenir. NNAT-2 kılavuzu, herhangi bir alt grup veya standart arasında ayrım yapmadığından güvenilirlik ve geçerlilik açısından diğer ana değerlendirmelerden ayrı olduğunu açıklar.

NNAT-3 alt düzey normları, genişletilmiş temsili norm örneğine dayalı ulusal normları sağlamak ve normların üst sınırı yaş aralığını 11 yıl 5 aydan 11 yıl 11 aya çıkarmak için 2018'de güncellendi. Test maddelerinde veya formlarında, uygulama veya puanlama yönteminde veya ölçeklenen puanlarda herhangi bir değişiklik olmamıştır. Tek değişiklik, ölçeklenen puanları Naglieri Yetenek İndeksi (NAI) puanlarına dönüştürmek için kullanılan yaş normu tablolarında yapılmıştır (Pearson, 2018).

Test of Nonverbal Intelligence, Fourth Edition (TONI-4)

Test of Nonverbal Intelligence Testi – Dördüncü Baskı (TONI-4) zekayı değerlendirmek için Brown, Sherbenou ve Johnsen (2010) tarafından oluşturulmuş, bireysel olarak uygulanan bir araçtır. TONI-4'ün ayırt edici özelliği, motor veya dil becerilerinin kafa karıştırıcı etkileri olmadan zekanın ortak unsurlarını değerlendiren sözel olmayan zeka testidir. TONI-4, 6 yaşından 89 yaşına ve 11 aya kadar olan bireyler için tasarlanmıştır. TONI-4'ün alt testleri yoktur; ancak, iki yönetim şekli vardır. Form A için maddeler resimli kitabın bir tarafında, Form B için maddeler ise arka tarafta bulunur. İki form birbirinin yerine kullanılamaz; uygulamacı, uygulanmak üzere seçilen maddeler için ilgili formu seçmelidir. İlk 19 madde 6 ila 9 yaş arası bireyler için tasarlanmıştır; kalan 41 madde, 10 yaş ve üzerindeki katılımcıları hedeflemektedir. Başlangıçta, tüm katılımcılar puanlanmamış örnek maddelerini cevaplaması gerekir. Katılımcılar genellikle süresiz testi 15 dakika içinde bitirirler (Brown, Sherbenou ve Johnsen 2010; Ritter, Kilinc, Navruz ve Bae, 2011).

Standardizasyon çalışması, 31 eyaletten 2.272 katılımcı ile yapılmıştır. Veriler 2005 sonbaharı ile 2008 baharı arasında toplanmıştır. Araştırmacılar, farklı yaş grupları arasında alfa katsayılarını hesaplayarak iç tutarlılığı ölçmüşlerdir. Ortalama alfa ve standart ölçüm hatası sırasıyla .96 ve 3 idi. Alfa katsayıları tüm yaş gruplarında .92'yi aşmıştır. Form A'yı kullanan alfa katsayıları .94 ile .97 arasında ve 2 ila 4 standart ölçüm hatası arasındadır. Form B'yi kullanan alfa katsayıları .93 ila .97 arasında ve 2 ila 4 standart ölçüm hatası arasındadır. Aynı zamanda, Form A kullanılarak .92 ile .97 arasında ve Form B kullanılarak .94 ile .97 arasında değişen 13 demografik alt grup için alfa katsayıları bildirilmiştir. Bu sonuçlar, alt gruplar arasında güvenilirliği desteklemektedir. TONI-4 ve TONI-3 arasındaki düzeltilmiş korelasyon katsayısı .74 idi. Araştırmacılar ayrıca TONI-4 puanları ile üç okul başarı testindeki puanlar arasındaki ortalama korelasyon katsayılarını da .55 ile .78 arasında olduğunu bulmuşlardır (Brown, Sherbenou ve Johnsen 2010; Ritter, Kilinc, Navruz ve Bae, 2011).

Brown, Sherbenou ve Johnsen (2010), TONI-4'ün yetenek ve genel entelektüel işleyişi tahmin etmek, zihinsel bozuklukları belirlemek, tedavi için sevklerin geçerliliğini doğrulamak, değerlendirme için hipotezler formüle etmek ve araştırma yapmak için kullanılabileceğini belirtmiştir.

ÜLKEMİZ'DE YAYGIN OLARAK KULLANILAN GÜNCEL ZEKÂ TESTLERİ

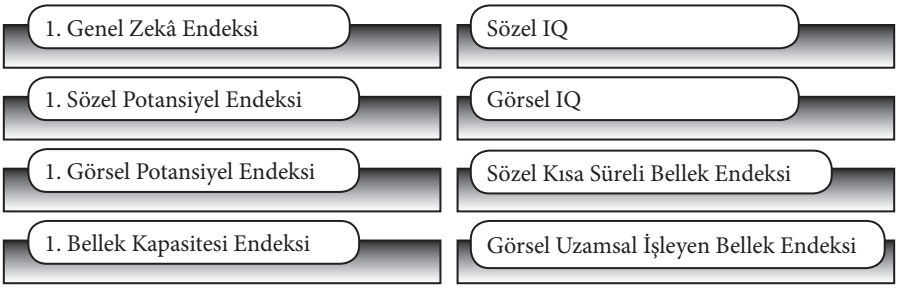
ASIS (Anadolu Sak Zeka Ölçeği)

Anadolu Üniversitesinin proje desteği ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulayıcı ve uygulama desteği ile Uğur SAK'ın öncülüğünde ve ÜYEP Merkezi araştırma ekibi olarak Türkiye'nin ilk yerli zeka ölçeği olan Anadolu-Sak Zeka Ölçeği geliştirilmiştir. Projenin pilot aşaması 4-12 yaş aralığındaki 1201 çocuk ile, standardizasyon aşaması 4641 çocuk ile, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları ise özel eğitim grupları da dahil 800'ün üzerinde çocukla tamamlanmıştır. Anadolu-Sak Zeka Ölçeği, genel zekayı ve genel zekayı oluşturan ana bileşenleri objektif olarak ölçen bireysel bir zeka ölçeğidir. Yedi alt testten oluşan ASİS, sekiz farklı performans profili vermektedir.

Yaş grubu: 4-12 yaş

Zaman: Yaklaşık 25-45 dk.

İçeriği: 8 alt testten oluşur.



Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - Revize (WISC-R)

1949 yılında, David Wechsler tarafından 6-16 yaşlarındaki çocuklar için WISC'i (Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği) oluşturulmuştur. Bu ölçek 1974 yılında Wechsler tarafından gözden geçirilmiş ve tekrar standardizasyonu yapılmıştır. Böylece WISC- R (Revize Edilmiş Versiyonu) ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla artık Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R), 1949 WISC'NİN yerine kullanılmaya başlanmıştır. WISC-R, çoğu testin madde bileşimi değiştiril-

miş olmasına rağmen, 1949 WISC ile aynı 12 testi (10 zorunlu, 2 isteğe bağlı) içerir (Wechsler 1974). Tipik olarak, değişiklikler eski maddelerin modernizasyonunu veya bazı test kullanıcılarının belirsiz, modası geçmiş veya azınlık gruplarına haksız olarak kabul ettiği maddeler değiştirilmiştir (Kaufman,1975). Ayrıca, alt test uygulama sırası değiştirilmiş, uygulama ve puanlama yönergeleri revize edilmiştir. Bununla birlikte, her iki ölçekte de toplam IQ'lar ortalama 100 ve standart sapma 15'e ayarlanırken, tüm alt test ölçekli puanlar ortalama 10 ve standart sapma 3'e ayarlanmıştır (Schwaeting, 1976).

Tablo 9. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - Revize (WISC-R) Alt Testleri ve Açıklaması

Sözel Bölüm	**Açıklama**
Genel Bilgi	Genel bilgi soruları. Örnek: Akciğerleriniz ne yapar?
Benzerlikler	İki kelimenin ne kadar benzer olduğu sorulur. Örnek: Balinalar ve aslanlar nasıl benzer?
Aritmetik	Sözlü olarak uygulanan aritmetik soruları. Zamanlanmış.
Sözcük Dağarcığı	Katılımcıdan verilen bir kelimeyi tanımlaması veya resmedilmiş bir nesneyi adlandırması istenir.
Yargılama	Sağduyulu sosyal bilgiyi, sosyal durumlarda pratik yargıyı ve sosyal olgunlaşma seviyesini, ahlaki vicdanlarının gelişiminin kapsamıyla birlikte ölçer. Çocuklardan aşina olmaları beklenen durumları, eylemleri veya etkinlikleri açıklamaları istenir.
Sayı Dizisi	Çocuklara sözlü olarak sayı dizileri verilir ve bunları duydukları gibi ve ters sırada tekrarlamaları istenir.
Performans Bölümü	**Açıklama**
Resim Tamamlama	Çocuklara eksik bir parçası olan ortak nesnelerin resimleri gösterilir ve eksik parçayı işaret ederek ve/veya adlandırarak tanımlamaları istenir.
Resim Düzenleme	Sırasız bir dizi resim (kartlarda) verildiğinde, bir hikaye anlatmak için bunları uygun şekilde düzenlemesi istenir.
Küplerle Desen	Çocuklar, gösterilen bir modele göre blokları bir düzende bir araya getirir.
Parça Birleştirme	Çocuktan, ana hat parçaları olmayan, kesilmiş siluet nesnelerinden yapbozlar oluşturması istenir.
Şifre	8 yaşın altındaki çocuklar, ilk satırın anahtarı içeren bir koda göre şekilleri farklı çizgilerle işaretler. Anahtarla eşleşmeleri için diğer tüm rakamların içine bir işaret koymalıdırlar. 8 yaşından büyük çocuklar sayı sembolü kodunu yazarlar. Görev, hız için bonuslarla sınırlıdır.
Labirentler	El - göz koordinasyonu ve figür, zemin farkındalığı içeren sorular yer almaktadır.

(Wechsler 1974).

WISC-R'nin Türkçe versiyonunu Savaşır ve Şahin, (1995) tarafından oluşturulmuştur. Türkçe versiyon çalışması 6-16 yaş grubundaki 1639 kişiye ulaşılarak gerçekleştirilmiştir. Testin iki-yarı güvenirliğine bakıldığında; sözel bölüm için 0.97, performans bölümü için 0.93 ve toplam puan için 0.97 olarak bulunmuştur. Alt testlerin korelasyonuna bakıldığında ise, 0.51 ile 0.86 arasında değişiklik gösterdiği saptanmıştır.

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - IV (WISC-IV)

2003 yılında, David Wechsler tarafından 6-16 yaşlarındaki çocuklar için Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - IV (WISC-IV) oluşturulmuştur. Testin uygulama süresi 65 ila 80 dakika arasında değişiklik göstermektedir. Standardizasyon çalışması, 2.200 katılımcı ile yapılmıştır. Veriler Ağustos 2001 – Ekim 2002 arasında toplanmıştır (Wechsler, 2003).

WISC-IV yapılan değişiklikler;

- Yapısal temel, Gf ölçülerini ve ek Gsm (yani Harf-Sayı Sıralaması) ve Gs (yani, şifre) ölçülerini içerecek şekilde güncellenmiştir.
- Puanlama kriterleri daha basit olacak şekilde değiştirilmiştir.
- Resim Düzenleme, Nesne Birleştirme ve Labirentler alt testleri çıkarılmıştır.
- Alt testlerin tabanlarını ve tavanlarını iyileştirmek için yeni maddeler eklenmiştir.
- Çizimler çocuklara daha çekici ve ilgi çekici olacak şekilde güncellenmiştir.
- Normlar güncellenmiştir.
- Beş yeni alt test eklenmiştir: Kelime Muhakemesi, Matris Muhakemesi, Resim Kavramları, Harf-Sayı Sıralaması ve Çiz Çıkar'dır (Wechsler, 2003; Flanagan ve Alfonso, 2009).

Tablo 10. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği – IV (WISC-IV) Alt Testleri

Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği - IV (WISC-IV) Alt Testleri			
Sözlü Anlama	**Algısal Akıl Yürütme**	**Çalışan bellek**	**İşleme hızı**
Benzerlikler	Blok Tasarımı	Sayı Dizisi	Şifre
Kelime Haznesi	*Resim Kavramları	*Harf-Sayı Sıralaması	Sembol Arama
Anlama	*Matris Akıl Yürütme	Aritmetik	*Çiz çıkar
Bilgi	Resim Tamamlama		
*Kelime Muhakemesi			

*Yeni eklenen alt testler. (Wechsler, 2003; Burns ve O'Leary, 2004).

Tablo 11. Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği – IV (WISC-IV) Yeni Eklenen Alt Testleri ve Açıklaması

Alt Test	**Açıklama**
Resim Kavramları (PCn)	Katılımcıdan sunulan iki veya üç sıra resim arasından bir resim seçerek ortak bir özelliği olan bir grup oluşturması istenir.
Harf-Sayı Sıralaması (LN)	Katılımcıdan bir sayı ve harf dizisi okunur ve sayıları artan sırada ve harfleri alfabetik sırayla hatırlaması istenir.
Matris Akıl Yürütme (MR)	Katılımcıdan, beş yanıt seçeneğinden birini seçerek bir resim matrisinin eksik kısmını tamamlaması gerekir.
Çiz çıkar (CA)	Katılımcıdan hem rastgele hem de rastgele olmayan bir resim düzenlemesini taraması ve belirli bir zaman sınırı içinde hedef resimleri işaretlemesi istenir.
Kelime Akıl Yürütme (WR)	Katılımcıdan bir dizi ipucu ile tanımlanan ortak bir kavramı tanımlaması istenir.

(Wechsler, 2003; Williams, Weiss ve Rolfhus, 2003).

Alt testlerin açıklamaları WISC-R bölümünde verildiği için bu bölümde sadece yeni eklenen alt testlerin açıklamalarına yer verilmiştir.

Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği IV'ün 2008 yılında Türk Psikologlar Derneği tarafından telif hakları alınmıştır. 2008- 2011 yılları arasında *Öktem ve arkadaşları* (2013) tarafından TÜBİTAK'tan proje desteği alarak Türkiye uyarlama ve standardizasyon çalışması yapılmıştır. Standardizasyon çalışmasına 2225 çocuk dahil edilmiştir (Uluç ve ark., 2011).

Raven Standard Progressive Matrices (RSPM) Test

Raven Standard Progressive Matrices (RSPM) testi ilk olarak Raven, Court ve Raven tarafından 1938'de Ipswich, İngiltere'de 1.407 çocuk üzerinde tam olarak standardize edilmiştir (Raven, 1989). Test, "genel bilişsel yeteneği" veya "anlam oluşturma" yeteneğini ölçen sözel olmayan bir zeka testidir.

RSPM'nin uygulanması son derece kolaydır, temel gereksinim, teste girenlerin ne yapmaları gerektiğini anlamalarını sağlamaktır. Bu, tipik olarak, ilk beş maddenin gerektiği kadar sık gösterilmesi ve katılımcıların kendi hızlarında çalışmasına izin verilmesiyle elde edilir. Küçük çocuklar ve cevap kağıtlarıyla başa çıkamayanlar genellikle bireysel olarak test edilmelidir. Sekiz ila 9 yaşındakiler genellikle küçük gruplar halinde test edilebilir. Daha büyük çocuklar ve yetişkinler daha büyük gruplarda test edilebilir, ancak test edilecek yaklaşık her 15 kişiye bir uygulayıcı düşecek şekilde planlanması önerilmektedir. Test, beş set halinde her sette 12 madde olmak üzere toplamda 60 maddeden oluşmaktadır. Her doğru cevap "1 puan" her yanlış cevap için "0 puan" elde edilir. Toplamda testten en fazla 60 puan elde edilebilir. Her sette maddeler giderek daha zor hale gelir, ancak daha sonra bir sonraki setin başında maddeler tekrar kolaydan başlar ve giderek zorlaşır. Katılımcıların çoğu RSPM'yi 30 dakikadan daha kısa sürede tamamlar. RSPM uygulamasında zaman sınırlanması bulunmamaktadır. Çünkü RSPM'nin maddeleri, her biri basit problemlerle başlayan ancak giderek zorlaşan beş set halinde düzenlendiğinden, bir kişinin entelektüel çalışma hızı, sabit bir zamanda çözülen problemlerin sayısı ile ölçülemeyeceği kabul edilmektedir (Raven, 2003). Erken çocukluktan yetişkinliğe ve yaşlılığa kadar tüm yetenek düzeylerini kapsayacak şekilde tasarlanmış en temel test olarak nitelendirilir (Raven, 2008).

RSPM testleri, sözel olmayan bir biçimde sunulan maddeleri içeren bilişsel yetenek ölçütleri arasında belki de en çok araştırılanıdır. Ayrıca, sözel olmayan formatı nedeniyle test, çocuklar, yaşlılar ve dilin işlenmesinin en aza indirilmesi gerekebilecek hasta popülasyonları ile kullanılan yaygın bir araştırma aracıdır. Geniş kullanım, çeşitli popülasyonların performans profilleri hakkında bilgi sağlamaktadır (Carpenter, Just ve Shell, 1990).

Test, Türkiye de ilk olarak; 1973 yılında doktora tezi kapsamında Ferhad Goraşi tarafından kullanılmıştır. Raven Standart Progresif Matrisler Testi'nin Türkiye 6-15 yaş arası standardizasyonu 2277 kişilik örneklem ile Şahin ve Düzen (1994) tarafından yapılmıştır. Standardizasyon çalışması sonucunda, iki yarı güvenirliği .91 ve alt testler arasındaki korelasyonun ise .58 ile .95 arasında olduğu belirlenmiştir. Türkiye güvenirlilik ve geçerlilik çalışmaları Karakaş (2006) Bilnot bataryası çerçevesinde yürütülmüştür.

Renkli Progresif Matristler Testi (RPM)/Raven Colored Progressive Matrices (CPM)

Raven Colored Progressive Matrices (CPM) testi ilk olarak Raven tarafından 1949 yılında İngiltere'nin Dumfries kentinde 5-11 yaş arası 627 örneklem sayısı ile standardizasyon çalışması tamamlanmıştır.

Raven Standart Progresif Matrisler serisinin C, D ve E kümelerinin çıkarıldığı, ancak A ve B kümeleri arasında ek bir 12 problem kümesinin (AB Kümesi) eklendiği CPM, küçük çocukların, zihinsel yetersizliğe, üstün yeteneğe sahip ve yaşlıların zihinsel süreçlerini daha iyi bir şekilde değerlendirmek için tasarlanmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere, maddelerde yer alan şekiller renklidir. Böylelikle renkli arka planlar dikkat çekici olduğundan testi kendiliğinden ilginç hale getirir ve çok fazla sözlü talimat ihtiyacını ortadan kaldırır (Raven, 2008).

Renkli Progresif Matristler Testinin Türkiye 48-72 ay arası standardizasyonu 640 kişilik örneklem grubu ile Bildiren, Kargın ve Korkmaz (2017) tarafından yapılmıştır. Standardizasyon çalışmasını sonucunda, Renkli Progresif Matrisler Testi toplam testi ile Test-Tekrar Test güvenirlik sonuçları arasında .55 ($p<.01$) düzeyinde bir ilişki saptanmıştır. CPM ve TONI-3, CPM ve Bender, CPM ve WISC-R testi arasında sırasıyla .83, .70 ve .62 düzeylerinde korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

TONI-3 (Test of Nonverbal Intelligence-3)

TONI'nin ilk versiyonu Brown, Sherbenou ve Johnsen, tarafından 1982 yılında oluşturuldu. Mateyaller, her biri 50 maddelik iki formdan, uygulayıcı klavuzundan, test maddeleri için uyarıcı çizimleri içeren bir resimli kitap ve uygulayıcı tarafından doldurulacak Form A ve Form B cevap kağıtlarından oluşmaktadır. Test maddeleri deneysel olarak seçilerek Form A veya Form B'ye atanmıştır. Maddeler kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Formlar arasındaki eşitlik, denklik katsayıları ile doğrulanmıştır. TONI, yaşları 5-0 ile 85 yaş 11 ay arasında olan ve demografik olarak ABD nüfusunu temsil eden 1.929 kişiden oluşan bir örneklem ile normlandırılmıştır (Brown, 2003).

TONI-2 (Brown, Sherbenou ve Johnsen, 1990), testin hem revizyonu hem de yukarı doğru bir uzantısıdır. On zor madde daha eklenmiştir, ancak kit bileşenleri gibi puanlama ve uygulama değişmemiştir. TONI-2, yaşları 5-0 ile 85 yaş 11 ay arasında olan ve demografik olarak ABD nüfusunu temsil eden 2.764 kişiden oluşan bir örneklem ile normlandırılmıştır (Brown, 2003). Form A ve B'nin denkliği, denklik katsayıları ile doğrulanmıştır. TONI-2 ve diğer 26 zeka, yetenek ve başarı testi ile madde analitik verileri, faktör analizleri, çoklu korelasyon/regresyon ve yakınsak/farklı geçerlilik arasında güçlü, pozitif ilişkiler bulunmuştur.

TONI-3, belirli bir zeka teorisine dayanmayan güçlü bir genel zeka ölçüsüdür. TONI-3'ün soyut/şekilsel problem çözme içeriği ve dilden bağımsız, kültürden en az etkilenen yönüyle bir sözel olmayan zeka testidir. TONI-3 yaşları 6-0 ile 89 yaş 11 ay arasında değişen ve demografik olarak ABD nüfusunu temsil eden 3,451 kişiden oluşan bir örneklem ile normlandırılmıştır. Her test maddesi, bir veya daha fazla figürün eksik olduğu bir dizi soyut figürden oluşmaktadır. Katılımcıya dört veya altı alternatif sunulur ve katılımcıdan şekli tamamlayanı seçmesi istenir. Test, 45 maddeden oluşmaktadır. Doğru yanıta "1", yanlış yanıta "0" puan verilir. Katılımcı, birbirini takip eden beş maddeden üç yanlış cevap verdiğinde test sonlandırılır.

Testinin Türkiye 6-11 yaş aralığı için norm ve standardizasyon çalışması 631 kişilik örneklem grubu ile Korkmaz, Bildiren, Demiral ve Çulha (2018) tarafından yapılmıştır. Kuder-Richardson-20 iç tutarlılık katsayısının TONI-3'ün A Formu için .86-.95, B Formu için .90-.93 arasında değiştiği belirlenmiştir. Raven Standart Progresif Matrisler Testi ile TONI-3 A formu ve B formu arasında sırasıyla .79 ve .82 düzeylerinde korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

Bildiren Sözel Olmayan Yetenek Testi/Bildiren Nonverbal Ability Test (BNV)

Testin, pilot aşaması 4-13 yaş aralığındaki 3073 çocuk ile, 4-13 yaş aralığı için norm ve standardizasyon çalışması 9129 kişilik örneklem grubu ile Bildiren ve araştırma ekibi tarafından yapılmıştır. BNV, 4-13 yaş arası katılımcıların akıl yürütme becerilerini değerlendirmek için kullanılan sözel olmayan bir yetenek testidir. 4 örnek ve 47 orijinal madde olmak üzere toplam 51 sorudan oluşmaktadır. Her sorunun altı seçeneği vardır. Bireysel uygulama süresi 25-30 dakika arasında değişmektedir. Çocuğun okumasını, yazmasını veya konuşmasını gerektirmeyen kısa, kültürel ve sözel olmayan bir yetenek ölçüsü olarak tasarlanmıştır. Örnek sorular hariç her doğru yanıt 1 puandır. Toplam ham puanı yüzde puana dönüştürmek için takvim yaşı bölümü norm tablosundan değerlendirilmektedir. KR 20 güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenirlik katsayısı .80 olarak belirlenmiştir. Naglieri Bilişsel Yetenek testi ile BNV testi arasında .71 korelasyon, Toni-3 testi ile BNV testi arasında .67 ve BNV ile Renkli Progresif Matrisler Testi arasında .86 korelasyon saptanmıştır (Bildiren, Bilgen, & Korkmaz, 2021).

ZEKA TESTİ UYGULANIRKEN DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR

- Testin uygulanacağı ortamın düzenli olması, sessiz olması, yeterli ışık ve havalandırmaya sahip olması önemlidir.
- Bireyin test uygulamasına geldiğinde tok, uykusunu almış, dinlenmiş performansını yansıtabilecek ruhsal düzeyde olmalıdır.
- Teste başlamadan önce, bireylere testin nasıl olduğu, ne kadar sürdüğü, ne için yapıldığı gibi temel konularda bireyin gelişim düzeyine göre bilgi verilmelidir. Aksi takdir de çocuğun testi önemsememesi gibi sonuçla ile karşılaşılabilir.
- Test, uygulayıcı eğitimini tamamlamış alanında uzman profesyonelleri tarafından uygulanmalı ve raporlaştırılmalıdır.
- Test sırasında, birey yorulduğunu veya sıkıldığını ifade ederse, uygulamaya mola verilerek kısa bir süre sonra tekrar testte kalınan yerden devam edilebilir. Fakat moladan sonra birey hala testte odaklanmakta sorun yaşıyor ise testi başka bir gün yapmak daha uygun olacaktır.
- Çocuğun anadili ile ilgili bir sorununun olması ve gerekli kültürel alt yapıya sahip bulunmaması halinde, test maddelerine uygun cevapları veremeyebilir.
- Zeka testleri, çocuğun yetenekli olduğu alanları ölçme ve değerlendirmede yetersiz kalabilir.
- Bir bireyi, tanılarken tek bir ölçek kullanılmamalıdır. Eğer tek bir ölçek ile tanılama yapılırsa, birey bir testte üstün yetenekli diğer testte tipik gelişim gösterebilir. Bu durum da özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin geç tanılanmasına veya hiç tanılanmamasına sebebiyet verebilir. Tanılama sürecinde birden fazla veri kaynağından bilgi toplanmalıdır.

ÖZET

Zeka üzerine çalışmalar 19. yüzyıl itibariyle derinlik kazanmaya başlamıştır. Kavramın karmaşık ve soyut olmasından dolayı tanım konusunda fikir birliği oluşturulmamıştır. Fakat tarihsel süreç içerisindeki zeka tanımlara baktığımızda günümüzde zeka kavramını açıklarken çoklu boyutların yer aldığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda zeka soyut bir yapı olduğu için net bir ölçümden bahsetmek mümkün değildir. Zeka testleri ile zekanın değerlendirmesini yaptığımızı varsayıyoruz. Yapılan değerlendirme sonunda elde edilen bilişsel değerlendirme bulguları profesyonellere yol gösterici olmaktadır. Dünyada ve ülkemizde değerlendirme yapmak için birçok standardize test kullanılmaktadır. Testler genellikle yurt dışında oluşturulduğu için ülkemizde kullanımı biraz daha geç olmaktadır. Örneğin, yurtdışında şu an WISC-V kullanılırken ülkemizde WISC-R ve WISC-IV kullanılmaktadır. Bununla birlikte ülkemizdeki ilk yerli zeka testi olarak Anadolu Sak Zeka Ölçeği geliştirilmiştir. İlk yerli sözel olmayan bilişsel yetenek testi ise Bildiren Sözel Olmayan Yetenek Testi geliştirilmiştir.

Bilişsel değerlendirme yaparken kullandığımız zeka testlerinden bahsetmiştik. Bu testleri uygularken çocuğun fizyolojik ihtiyaç durumu, ruh halinin iyi oluşu, uygulayıcının teste hakimiyeti, doğru raporlandırma ve tek bir değerlendirme aracı ile tanılamama gibi hususlara dikkat etmemiz daha sağlıklı bir sonuç elde etmemize katkı sağlayacaktır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bildiren, A. (2018). Üstün yetenekli çocuklar. Ankara: Pegem Akademi

Bildiren, A., Kargın, T., & Korkmaz, M. (2017). Renkli Progresif Matrisleri Testi'nin 4-6 Yaş Aralığında Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Turkish Journal of Giftedness & Education,* 7(1).

Bildiren, A., Bıkmaz Bilgen, Ö., & Korkmaz, M. (2021). National Non-verbal Cognitive Ability Test (BNV) Development Study. *SAGE Open*, *11*(3), 21582440211046945.

Brown, L. (2003). *Test of Nonverbal Intelligence A Language-Free Measure of Cognitive Ability.* In Handbook of nonverbal assessment (pp. 191-221). Springer, Boston, MA.

Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (1990). *Test of Nonverbal Intelligence: A language-free measure of cognitive ability.* Austin, TX: Pro-ed.

Brown, L., Sherbenou, R. J., & Johnsen, S. K. (2010). *Test of nonverbal intelligence: TONI-4.* Austin, TX: Pro-ed.

Burns, T. G., & O'Leary, S. D. (2004). Wechsler intelligence scale for children-IV: Test review. *Applied Neuropsychology,* 11(4), 233-236.

Burt, C. (1961). *Intelligence and social mobility.* Br. J. Stat. Psychol. 14, 2–24.

Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological review,* 97(3), 404.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carroll, J. B. (1996). *A three-stratum theory of intelligence: Spearman's contribution*. In I. Dennis & P. Tapsfield (Eds.), Human abilities: Their nature and measurement. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1-17.

Carson, D. & Roid, G. (2004). *Acceptable use of the StanfordBinet Form L-M: Guidelines for the professional use of the Stanford-Binet Intelligence Scale, Third Edition* (Form L-M). Itasca, IL: Riverside Publishing.

Cormier, D. C., Kennedy, K. E., & Aquilina, A. M. (2016). Test Review: Wechsler Intelligence Scale for Children, Fifth Edition: Canadian 322 (WISC-VCDN) by D. Wechsler. Canadian *Journal of School Psychology*, 31(4), 322–334. https://doi.org/10.1177/0829573516648941

Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1–22.

DuBois, P. H. (1970). *A history of psychological testing.* Boston: Allyn & Bacon.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2009). *Essentials of WISC-IV assessment*. John Wiley & Sons.

Flanagan, D. P., & Alfonso, V. C. (2017). *Essentials of WISC-V assessment*. John Wiley & Sons.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. New York: MacMillan.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed. Englewood Cliffs*: Prentice Hall.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*.Ney York: A member of Perseus Book Group.

Guilford, J. P. (1956). The structure of intellect. *Psychological Bulletin*, 53, 267–293.

Irwing, P., and Lynn, R. (2005). Sex differences in means and variability on the progressive matrices in university students: a meta-analysis. *Br. J. Psychol*. 96, 505–524.

Karakaş, S. (2006). *Bilnot Bataryası El Kitabı: Nöropsikolojik Testler İçin Araştırma ve Geliştirme Çalışmaları*. Ankara: Eryılmaz Ofset Matbaacılık Gazetecilik Ltd.Şti.

Kaufman, A. S. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 61/2 and 161/2 years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(2), 135.

Kaufman, A. S., Raiford, S. E., & Coalson, D. L. (2015). *Intelligent testing with the WISC-V.* John Wiley & Sons.

Korkmaz, M., Bildiren, A., Demiral, N., & Çulha, D. G. (2018). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yaş örneklemi norm ve standardizasyon çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 19, 76-83.

Lynn, J. (1999). The effect of race and sex on physicians'recommendations for cardiac catheterization. J. Am. *Geriatr. Soc*. 47, 1390.

McManus, I. C. (2004). Measuring participation in UK medical schools: social class data are problematic to interpret. *Bmj,* 329(7469), 800-801.

Naglieri, J. A. (2008). *Naglieri nonverbal ability test.* Pearson, pp. 1-4. Retrieved from https://www.lcps.org/cms/lib4/va01000195/centricity/domain/5871/nnat_tr.pdf

Öktem, F., Gençöz. T., Erden. G., Sezgin, N. ve Uluç S. (2013*). Wechsler Çocuklar İçin Zeka ÖlçeğiIV (WÇZÖ-IV) Uygulama ve Puanlama El Kitabı Türkçe Sürümü*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Raven, J. (1989). The Raven Progressive Matrices: A review of national norming studies and ethnic and socioeconomic variation within the United States. *Journal of Educational Measurement*, 26(1), 1-16.

Raven, J. (2003). *Raven progressive matrices. In Handbook of nonverbal assessment* (pp. 223-237). Springer, Boston, MA.

Raven, J. (2008). *General Introduction and Overview: The Raven Progressive Matrices Tests: Their Theoretical Basis and Measurement Model*. https://www.researchgate.net/profile/John-Raven/publication/255605513_The_Raven_Progressive_Matrices_Tests_Their_Theoretical_Basis_and_Measurement_Model/links/56ac8c6108ae19a38513beaf/The-Raven-Progressive-Matrices-Tests-Their-Theoretical-Basis-and-Measurement-Model.pdf

Pearson. (2018). *Naglieri Nonverbal Ability Test | Third Edition* Erişim Linki: https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Cognition-%26-Neuro/Non-Verbal-Ability/Naglieri-Nonverbal-Ability-Test-%7C-Third-Edition/p/100001822.html

Ritter, N., Kilinc, E., Navruz, B., & Bae, Y. (2011). Test Review: L. Brown, RJ Sherbenou, & SK Johnsen Test of Nonverbal Intelligence-4 (TONI-4). Austin, TX: PRO-ED, 2010. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(5), 484-488.

Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales interpretive manual: Expanded guide to the interpretation of SB5 test results*. Itasca, IL: Riverside

Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği uygulama kitapçığı*. (I. Savaşır ve N. Şahin, Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Schwaeting, F. G. (1976). A comparison of the WISC and WISC-R. *Psychology in the Schools,* 13(2), 139-141. https://doi.org/10.1002/1520-6807(197604)13:2<139::AID-PITS2310130204>3.0.CO;2-6

Silverman, L. K. (2002). *Upside-down brilliance: The visualspatial learner.* Denver: DeLeon.

Spearman, C. E. (1927). *The abilities of man.* New York: Macmillan.

Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. (2005). *The WICS model of giftedness*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conceptions of giftedness (2nd ed., pp. 327–342). New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 46(4), 265–277.

Şahin, N., & Düzen, E. (1994, Haziran). *Turkish standardization of the Raven's SPM (6-15 Ages).* 23rd International Congress of applied Psychology (pp. 17-22), Madrid.

Terman, L. M. (1925). *Genetic studies of genius, Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Thorndike, E. et al. (1927). *The Measurement of Intelligence*, New york Teacher's Collage Press, New York.

Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). *The Stanford-Binet Intelligence Scale: Fourth edition*. Technical manual. Itasca, IL: Riverside.

Thurstone, L. L., & Thurstone, T. G. (1941). *Factorial studies of intelligence. Psychometric Monographs*

Uluç, S., Öktem, F., Erden, G., Gençöz, T., & Sezgin, N. (2011). Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçegi-IV: Klinik baglamda zekanin degerlendirilmesinde Türkiye için yeni bir dönem. *Turk Psikoloji Yazilari*, 14(28), 49.

Wechsler, D. (2003). *The WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, TX: Psychological Corporation

Wechsler, D. *Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children—Revised*. New York: Psychological Corporation, 1974

Wechsler, D. (2014). *Wechsler Intelligence Scale for children (5th ed., WISC-VCDN).* Toronto, Ontario: Pearson Canada Assessment

Williams, P. E., Weiss, P. D. L. G., & Rolfhus, P. D. E. (2003). *WISC–IV Technical Report# 1 Theoretical Model and Test Blueprint*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

7. BÖLÜM

UYUMSAL DAVRANIŞLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL - Anadolu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-0099-0326

ANAHTAR KAVRAMLAR

Yetersizlik, uyumsal davranış, değerlendirme, araç, kavramsal, pratik, sosyal, değerlendirme

AMAÇLAR

Bu bölüm sonunda okuyucu;

- Uyumsal davranışların tanımı ve önemi,
- Uyumsal davranışların değerlendirilmesinin önemini ve amaçlarını açıklayabilecek,
- Uyumsal davranışların değerlendirilmesinde kullanılan araçlar,
- Her bir değerlendirme aracının özelliklerini, nasıl kullanılacağının tartışabileceksiniz.

GİRİŞ

Uyumsal davranışlar bir hayat boyunca öğrenilen ve genel olarak yaşanılan toplumdan bireylere yüklenen görevlere yanıt olarak verilen beklentilerden oluşur. Uyumsal davranışlar zamanla birlikte daha da karmaşık hale gelmeye başlar. Uyumsal davranışlar popüler olarak zihinsel ve gelişimsel yetersizliği tanımlarken kullanılan bir kriter olarak göze çarpmaktadır. Uyumsal davranışlar söz konusu olduğunda, öğrenme süreci hem tipik gelişim gösteren hem de gelişimsel yetersizliği olan bireylerin günlük yaşantılarını bağımsız sürdürebilmeleri için gereksinim duydukları davranışları ifade etmektedir. Bu davranışlar sosyal yeterlik, bağımsız yaşam, uyumsal davranış gibi başlıkları akla getirmektedir. Toplum içinde bireylerin üretken ve bağımsız bireyler olarak adlandırılabilmeleri için bu davranışlara sahip olmaları beklenmektedir. Bireylerin uyumsal davranışlara sahip olup olmadığını ortaya koyabilmek için değerlendirme önem kazanmıştır. Değerlendirme sürecini planlamanın amacı, bireylerin hem okul hem de günlük yaşantılarında başarı şanslarını artırabilmek adına güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyabilmektir. Uyumsal davranış sürecinin değerlendirilmesinde ebeveynler, öğretmenler ve ilgili uzmanlar yer almaktadır; ancak söz konusu değerlendirme zaman zaman doldurulan anket biçiminde ölçekler ya da gözlemler aracılığı ile olabilir. Uyumsal davranışların değerlendirilmesi bireylerin bağımsız yaşam kalitelerini artırarak bağımsız yaşama katkı sağlamanın yollarını gösterecektir. Bu nedenle kitabınızın bu bölümünde uyumsal davranışların ne olduğuna, yaşamımızda yer kaplama oranına, değerlendirilmesine ve önemine, çok fazla sayıda olmasına rağmen burada seçilerek ortaya konulan ölçü araçlarına yer verilecektir.

UYUMSAL DAVRANIŞLAR VE ÖNEMİ

Uyumsal davranışların kazandırılması yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kritik derecede öneme sahip davranışlardır. Giyinme, yiyecek tüketme, para yönetimi, öz bakım, arkadaş edinme gibi sosyal becerilerle birlikte bireyin yaşından beklenen davranışları sergileme durumu uyumsal davranışların ifade ediliş biçimleridir. Uyumsal davranış, ev, okul, iş ve diğer toplumsal ortamlar da dahil olmak üzere bireylerin yaşamlarını toplumun beklentilerini karşılamaları için öğrenilen ve gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanır (Schalock ve diğ., 2010).

Uyumsal davranış, zihin yetersizliğini tanımlayan tanılama süreci için gerekli bir kriterdir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000; Schalock ve diğ., 2010; Dünya Sağlık Örgütü, 1992). Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Derneği, uyumsal davranışı, insanların günlük yaşamlarında işlev görmek için öğrendikleri kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin toplamı olarak tanımlamıştır (Luckasson

ve diğ., 2002; Schalock ve diğ., 2010). Tanımdan yola çıkarak uyumsal davranışlar; (1) kavramsal beceriler; iletişim becerileri, işlevsel akademik beceriler ve öz yönlendirmeden; (2) sosyal beceriler; kişilerarası beceriler, sosyal sorumluluk, kurallara uyma, benlik saygısı, mağduriyetin önlenmesinden ve (3) pratik beceriler; hijyen, ev içi beceriler, sağlık ve güvenlik gibi temel kişisel bakım becerilerinin yanı sıra iş becerileri biçiminde sınıflandırılmıştır. AAIDD'nin terminoloji ve sınıflandırma kılavuzunun 2002 ve 2010 sürümleri, kavramsal, sosyal ve pratik beceriler dahil olmak üzere üç uyumsal davranış alanının psikometrik olarak desteklenen çerçevesine geri dönmüştür (Luckasson ve diğ., 2002; Schalock ve diğ., 2010), ve ilk olarak Heber (1959, 1961) tarafından önerilen bu ifadelerin zihin yetersizliğin tanımında uyumsal davranış yapısının kavramsallaştırılmasının son 50 yılda değişmediğini göstermiştir.

Yetersizliği olan yetişkinler arasında uyumsal davranışlardaki işleyişte gözlenen değişiklikleri inceleyen çok sayıda çalışma vardır (Fine, Tangeman ve Woodard, 1990; Silverman, Silver, Sersen, Lubin, & Schwartz, 1986). Larson, Lakin ve Hill (2012) tarafından 1977 ile 2010 yılları arasında yayınlanan 23 boylamsal çalışmayı içeren araştırmaları gözden geçirilmiş ve üçü hariç tüm çalışmanın, bireylerin daha az kısıtlayıcı toplum temelli yaşam düzenlemelerine geçtiklerinde uyumsal davranış gelişimlerinin gözlendiği ortaya çıkmıştır. Uyumsal davranışlar özellikle öz bakım, ev içi beceriler ve sosyal beceriler olarak belirginleşmiş ve de kitabınızın bu bölümünde belli bir yaş aralığını kapsayan uyumsal davranışlara ilişkin kontrol listesi Tablo 1'de yer verilmiştir.

DİKKAT: *Uyumsal davranışlar kavramsal, sosyal ve pratik olmak üzere üç biçimde sınıflandırılır.*

Tablo 1. Uyumsal Davranışlar Kontrol Listesi

Ad-Soyad: **Tanısı:** **Yaşı:** **Okul:** **Sınıf:**	
Tüm maddelerde öğrenciyi diğer bireylerlekarşılaştırmak için kullanılabilir.	
Uyumsal davranışlar	Gözlemlerinizden ve ulaştığınız kaynaklardan notlar almak ve işaretlemek için bu sütunu kullanabilirsiniz.
İletişim becerileri	
Öncelikli İletişim becerileri	
1. Seslere, işitsel ve görsel uyaranlara tepki verme	
2. Jest ve işaretleri kullanma	
3. Bir ya da iki sözcük kullanarak sözel tepki verme	
4. Cümle kurarak sözel tepki verme	
Sözel iletişim becerileri	
1. Ortalamanın altında	
2. Ortalamanın biraz altında	
3. Yaklaşık ortalama	
Yazma becerileri	
1. Ortalamanın altında	
2. Ortalamanın biraz altında	
3. Yaklaşık ortalama	
Dinlediğini anlama	
1. Yönergeleri izlemede önemli sorun yaşama	
2. Yönergeleri izlemede hafif sorun yaşama	
3. Yönergeleri izlemede sorun yok.	
Yaşıtlarına göre sözcük bilgisi	
1. Önemli bir sınırlılık	
2. Ortalamanın biraz altında	
3. Ortalamada	
İletişim becerilerine ilişkin yorumlar:	
Kendine Bakım	
Kişisel hijyen	
1. Kişisel hijyeni ihmal ediyor.	
2. Zaman zaman ihmal ediyor.	
3. Kişisel hijyene sahip.	

Okulda gün boyunca kişisel hijyeni yapma yeterliği	
1. Önemli derecede ortalamanın altında	
2. Biraz ortalamanın altında	
3. Ortalamada	
Kendine bakıma ilişkin yorumlar:	
.....	
.....	
.....	
.....	
Sosyal Beceriler	
Akranlarla etkileşim	
1. Önemli derecede ortalamanın altında	
2. Biraz ortalamanın altında	
3. Ortalamada	
Yetişkinlerle etkileşim	
1. Önemli derecede ortalamanın altında	
2. Biraz ortalamanın altında	
3. Ortalamada	
Sosyal etkileşimi anlamak (sözlü ve sözsüz ipuçları, lütfen ve teşekkür ederim, uygun olduğunda özür dileme)	
1. Önemli bir sınırlılık	
2. Ortalamanın biraz altında	
3. Yeterli düzey	
Sosyal becerilere ilişkin yorumlar:	
.....	
.....	
.....	
.....	
Okul/Ev Yaşamı	
1. Günlük işleri ve ev işlerinin tamamlanmasına ilişkin denetime ihtiyacı var.	
2. Günlük işleri ve ev işlerinin tamamlanmasına ilişkin sınırlılıkları var.	
3. Günlük işleri veya ev işlerini çok az yardımla veya hiç yardım almadan tamamlayabilir.	
Ev/okul yaşamına ilişkin yorumlar:	
.....	
.....	
.....	
.....	

Toplumsal Kaynak Kullanımı	
Toplum ve okulda hareket ederken	
1. Okul/toplum içinde hareket etmek için denetime ihtiyacı var.	
2. Okul/toplum içinde hareket etmek için az yardıma ihtiyacı var.	
3. Çok az yardımla veya hiç yardım almadan hareket edebilir.	
Toplum ve okulda kurallar	
1. Kurallara genelde uymaz	
2. Kurallara zaman zaman uymaz.	
3. Kurallara uygun davranışlar sergiler.	
Toplumsal kaynak kullanımına ilişkin yorumlar:	
Kendini yönlendirme	
Bağımsız çalışma	
1. Akranlarına göre çok daha fazla yardıma ve denetime gereksinimi vardır.	
2. Akranlarından biraz daha fazla yardım ve denetime gereksinimi vardır.	
3. Akranları ile benzerdir.	
Davranışı kendi kendine düzeltme	
1. Nadiren kendini düzeltir.	
2. Bazen kendini düzeltir.	
3. Akranları ile benzerdir.	
Görevleri ve etkinlikleri planlama ve organize etme becerisinde akranları ile karşılaştırıldığında	
1. Planlama ve organize etmede zorlanır	
2. Planlama ve organize etmede bazen yardıma ihtiyacı vardır.	
3. Akranları kadar planlama ve organizasyon yapabilir.	
Kendini yönetmeye ilişkin yorumlar:	

Sağlık ve Güvenlik	
Güvenlik becerileri	
1. Tehlikeye ilişkin ipuçlarını göz aradı ederek, tehlikeye doğru yönelir.	
2. Tehlikeli durumlara ilişkini ipuçlarını zaman zaman görür	
3. Akranlarına benzer özellik gösterir.	
Kişisel sağlık ve güvenlik	
1. Bu durumla baş edemez	
2. Baş ederken az yardıma ihtiyaç duyar.	
3. Akranlarına benzer özellik gösterir.	
Hasta ve yaralanma durumu	
1. Kendine yardım edecek davranışlar sergilemez.	
2. Kendine yardım edecek davranışlar zaman zaman sergiler.	
3. Uygun davranışlar sergiler.	
Sağlık ve güvenlik becerilerine ilişkin yorumlar:	
İşlevsel Akademik Becerileri Kullanma	
İşlevsel okuma becerileri	
1. Akranlarına göre ortalamanın önemli düzeyde altında	
2. Akranlarına göre ortalamanın biraz altında	
3. Yaklaşık akranları gibi	
İşlevsel Matematik becerileri	
1. Akranlarına göre ortalamanın önemli düzeyde altında	
2. Akranlarına göre ortalamanın biraz altında	
3. Yaklaşık akranları gibi	
İşlevsel Yazma Becerileri	
1. Akranlarına göre ortalamanın önemli düzeyde altında	
2. Akranlarına göre ortalamanın biraz altında	
3. Yaklaşık akranları gibi	
İşlevsel akademik becerilere ilişkin yorumlar:	

Serbest Zaman Becerileri	
Serbest zaman/oyun zamanı	
1. Serbest zamanını nasıl kullanacağı hakkında nerdeyse bir fikri yoktur.	
2. Serbest zamanını nasıl kullanacağı hakkında nerdeyse bir fikri vardır.	
3. Serbest zamanını uygun biçimde değerlendirir.	
Akranları ile oyun zamanı	
1. Kurallara uymada, sırayla hareket etmede ve uygun şekilde etkileşimde bulunmada önemli güçlüğü vardır.	
2. Kurallara uymada, sırayla hareket etmede ve uygun şekilde etkileşimde bulunmada zaman zaman güçlüğü vardır.	
3. Kurallara uyma, sırayla alma ve uygun şekilde etkileşimde bulunma konusunda akranlar kadar yeteneklidir.	
Serbest zaman etkinliklerine ilişkin yorumlar:	

Lombardi(2019)'dan uyarlanmış ve 6-12 yaş arasını kapsamaktadır.

Uyumsal davranışlar kontrol listesi, bireyin iletişim, sosyal beceriler, kendine bakım, kendini yönetme, toplumsal kaynakları kullanma, işlevsel akademik beceriler, serbest zaman etkinliklerinden oluşan uyumsal davranışlara ilişkin bireyin var olan performansının kabaca değerlendirilmesini sağlayan ve ilerleyen zamanlarda daha ayrıntılı formal değerlendirmeler için yol gösterici olma özelliğini taşır. Bu başlıklardan yola çıkarak her birine ilişkin söz konusu sorularla değerlendirme süreci de başlamış olacaktır. Kontrol listesinde yer alan başlıklara ilişkin sorular örnekleri ile birlikte açıklanacaktır.

İletişim becerileri; bireyin yetersizliği özellikle, sözlü yazılı dilde, dinlediğini anlama becerileri ve dil becerilerinde etkili midir? Örneğin zihin yetersizliği tanısı almış bir öğrenci kendini ifade etmede, başkalarını anlamada bazı sorunlar yaşayabilirler.

Kişisel bakım; bireyin yetersizliği bireyin kişisel bakım ve hijyen becerilerini gerçekleştirmelerinde etkili midir? Bireyin motor becerilerinden kaynaklı durumu kişinin öz bakım becerilerini yerine getirememesi durumu söz konusu olabilir.

Sosyal beceriler; birey akranlarıyla, yetişkinlerle etkileşim ve / veya beklenen sosyal etkileşimleri anlamada (sözlü ve sözlü olmayan ipuçları kullanma) yeterlilikleri var mı? Örneğin, yetersizliği olan birey sosyal çevresini daha az gözlemleyebilir, sosyal ipuçlarını yorumlamakta güçlük çekebilir, sınırlı muhakeme gibi nedenlerle arkadaşlık kuramayabilir.

Okul / ev yaşamı; bireyin günlük görevleri veya günlük işleri tamamlamak için bu ortamlarda gözetime ihtiyacı var mı? Bireyin zaman zaman günlük rutinlere ilişkin yetişkin denetimine ihtiyaç duymaları bu duruma örnek olabilir.

Toplumsal kaynakları kullanma; birey günlük yaşamında toplumsal kaynakları kullanımı sırasında uygun davranışlar sergileyebiliyorlar mı? Bireyin bir restorana gidip bağımsız bir biçimde sipariş verebilmesi bu duruma örnektir.

Kendini yönetme; birey görevleri ve etkinlikleri planlayıp, bağımsız çalışabiliyor mu ve gerektiğinde kendini düzeltebiliyor mu?

Sağlık ve güvenlik; birey tehlikeli durumlardan kaçınma, hasta olduğunda ya da yaralandığında ne yapacağına ilişkin bir düşünceye sahip mi? Örneğin, incekaba motor beceri sınırlıkları, zayıf bir koordinasyon nedeniyle çevreden yönelen kazalara yatkın olabilmeleri olağandır.

İşlevsel akademik beceriler; birey okuma, yazma ve matematikte işlevsel akademik becerilere akranlarına yakın bir performans gösteriyorlar mı? Örneğin, yetersizliği olan bireyler okuma, yazma matematik gibi alanlarda sorun yaşamaları nedeniyle daha çok saat okuma, parayı kullanabilme gibi davranışların öğretimine yer verilebilir.

Serbest zaman etkinlikleri; birey boş zaman etkinliklerini planlayarak akranları ile oyun oynayarak uygun davranışlar sergiliyor mu? Örneğin, spor ya da oyun gibi davranışlarda yetersizliği olan bireylerin yeteneklerini sergilemesi güç olabileceği gerekçesi ile desteğe gereksinimi duyabilirler.

Söz konusu davranışlar bireyin bütün yaşamı boyunca oldukça önemli becerilerdir ancak yukarda yer alan kontrol listesi 6-12 yaş aralığına yönelik uyarlanmış bir kontrol listesidir. Daha kapsamlı bir değerlendirme yapılabilmesi gerçeğinden yola çıkarak izleyen bölümde farklı yaş aralıklarını da içine alan formal değerlendirmede kullanılan araçlara yer verilecektir.

DİKKAT: *Uyumsal davranışlara ilişkin kontrol listelerinin oluşturulması ayrıntılı değerlendirmelere ışık tutar.*

Uyumsal Davranışların Değerlendirilmesi

Değerlendirme, zihin yetersizliği olan bireylere etkili hizmetler sağlamanın kritik bir bileşenidir. Kapsamlı bir değerlendirme yapılarak, uzmanların birbirleri ile olan iletişimini kolaylaştırılarak gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini büyük ölçüde etkileyebilecek kararlar alınmasını sağlamaktadır.

Zihinsel işlevselliğin değerlendirilmesinin, uyumsal davranışın ölçülmesinden daha uzun bir geçmişi olmasına rağmen (örneğin, ilk standartlaştırılmış test 1905'te geliştirilmiştir), bu tür ilk ölçek Vineland ölçeğidir (Vineland Social Maturity Scale, Doll,1936). Vineland değerlendirme aracının ilk versiyonu altı geniş alanda düzenlenmiş öğelerden oluşmaktadır (kendi kendine yardım: genel, giyinme ve yemek; kendi kendine yönlendirme, iletişim; sosyalleşme, motor ve iş).

Uyumsal davranışların değerlendirilmesi karmaşık bir süreçtir. Bu davranışları değerlendirirken genel yeterliliklerin düzeyi, kalitesi ve akıcılığın dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca bu davranışlara ilişkin davranışların yerine getirilebilme olasılığı da azdır. Değerlendirmenin klinik ve bilimsel olarak anlamlı olabilmesi için değerlendiricinin uygun araçları kullanma ve yorumlama konusunda yeterince eğitilmesi önemlidir (Tasse, 2009). Yanıtlayanın ebeveyn, öğretmen veya bakıcı gözüyle görülmesi, belirli bir konu tarafından görüntülenen uyumsal davranış düzeyini, kalitesini ve modelini yakalamak ve ayırt etmek için yüksek düzeyde bir eğitim gereklidir. Bu nedenle öncelikle değerlendirme sürecinin boyutlarını ele almakta fayda vardır.

Bireyin var olan performansı ortaya konulurken "asla" dan "genellikle" veya "her zaman" a kadar giden bir derecelendirme söz konusudur. Tasse ve arkadaşları (2012), Zihin yetersizliğini ortaya koyabilmek amacıyla uyumsal davranışı değerlendirmenin kritik yönlerini şu biçimde ifade etmişlerdir:

- bireyin tipik davranışını (ve maksimum performansı değil) değerlendirmek;
- bireyin var olan uyumsal davranışını değerlendirmek;
- bireyin yaş grubu ve kültürü için toplumsal beklentilerle ilişkili olarak uyumsal davranışını değerlendirmek;
- genel popülasyonda norm haline getirilmiş standartlaştırılmış uyumsal davranış ölçeklerini kullanmak; o bilgilerin bir arada kullanılması (yani, çeşitli bilgi kaynakları, farklı yaşam bağlamlarından (ev, okul, iş, oyun / boş zaman), zaman içinde (çocukluk, yetişkinlik), çoklu yöntemler ve kaynaklar)
- Değerlendirme süreci boyunca klinik ölçütleri kullanmak.

AIDD, zihin yetersizliği tanısı koymak veya dışlamak amacıyla, bireyin mevcut uyumsal davranışının şu anda işleyişini belirlemede kapsamlı bir standartlaştırılmış uyumsal davranış ölçüsü kullanılmalıdır ifadesi ile dikkat çekmiştir. Genel popülasyonla ilişkili seçilen ölçü aracı, uyumsal davranışın üç alanı boyunca sağlam standart puanlar sağlamalıdır ki bu alanla ilişkili olarak kavramsal, sosyal ve pratik biçiminde başlıklandırılmıştır (Schalock ve diğ., 2010).

Her bir ölçü aracı kendi güçlü ve zayıf yönlerine sahip olan uyumsal davranışların işleyişinin düzeyini, kalitesini ve modelini değerlendirmenin birkaç yolu vardır. Bunlar, genellikle görüşme sırasında değerlendirici tarafından tamamlanan klinik araçların yardımıyla, görüşme yöntemleriyle (yapılandırılmamış, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, doğrudan gözlem) ve bir gözlemci tarafından tamamlanan kontrol listelerinin kullanımı ile olur (Cartledge ve Milburn, 1986; Gresham ve Elliott, 1987).

Değerlendirilmesi gereken uyumsal davranışlar, çok çeşitli ortamlarda sergilenen çok çeşitli günlük yaşam durumları bağlamında bulunanlar olduğundan, doğrudan gözlem yoluyla değerlendirilmesi genellikle pratik değildir. Bireylerin çok çeşitli sosyal, iletişimsel ve günlük yaşam davranışlarını gerçekleştirme yeteneklerini gösterebilecekleri durumlar oluşturmak zor olacaktır. Öğretmenler, ebeveynler veya diğer bakıcılar tarafından doldurulan kontrol listeleri, genellikle çok çeşitli şüpheli durumlar için (örneğin, zihinsel gerilik, otizm, diğer yaygın gelişimsel bozukluklar, dikkat eksikliği bozukluğu) bireylerin davranışlarını derecelendirmek için kullanılır (Lee ve Park, 2007) Bununla birlikte, bu tür birçok prosedürün basitliği ve güvenilirliği veya geçerliliği, onları profesyonel olarak uygulanan daha karmaşık görünen araçlara göre daha az kullanışlı hale getirir. Pek çok davranışın varlığı veya yokluğu hakkında güvenilir ve geçerli yargılarda bulunmak için bu tür davranışların anlamını belirleyecek kadar kapsamlı açıklamaya ihtiyaç duyulabilir.

Uyumsal davranış ölçekleri genellikle iki olası formattan birini izler. Bunlardan biri, profesyonel olarak eğitilmiş bir görüşmeci ve değerlendirilen kişiyi iyi tanıyan bir katılımcıyla yapılan görüşmedir. Diğeri, değerlendirilen kişiyi iyi tanıyan ancak yardım almadan belirli maddelerden oluşan bir kontrol listesini bağımsız olarak tamamlayan bir kişiden oluşur. Diğer ölçekler, birinin yardımı olmadan cevaplanamayan soruları yanıtlamasına yardım etmesine izin verir. Bazı ölçekler her iki şekilde de uygulanabilir. Uyumsal davranış ölçeklerinin klinik uygulamada ilk ve muhtemelen birincil uygulaması, zihin yetersizliği olduğu düşünülen çocukların davranışsal gelişimini değerlendirmek olmuştur. Bu nedenle, normlara ilişkin örneklemlerin çoğu, madde geliştirme ve ölçek seçimi 3 ila 18 veya 21 yaşları arasındaki grupları hedef almıştır. Bu, zihin yetersizliği riski taşıyan okul öncesi çocukların erken fark edilmesini kolaylaştırır ve devam eden gelişimsel gecikme-

lerin doğrulanmasına izin verir (Tasse ve diğ., 2012; Tasse ve diğ., 2014). Yetişkinlere ilişkin norm örnekleri de genellikle dahil edilir, ancak bunlar önceden tanımlanmış engelleri olan kişilerden oluşma eğilimindedir. Bununla birlikte, norm çalışmaları sırasında örneklenen engelsiz yetişkin katılımcıların yaş aralığına bağlı olarak, tavan (yani, değerlendirilen en yüksek davranışsal performans) ölçekler arasında farklılık gösterebilir ve ortaya çıkan gecikme derecesinin yapısını etkileyebilir. 36 aydan küçük çocukların davranışsal işleyişi veya tepki verme ölçütleri, birçok uyumsal davranış ölçüsünün güçlü yönü olmamıştır. Bu nedenle bebekler ve küçük çocuklar, çoğu durumda daha özel önlemlerle daha uygun şekilde değerlendirilebilir.

DİKKAT: *Uyumsal davranışlar bireylerin günlük yaşamdaki bağımsızlıklarını ifade eder ve bunu ortaya koymak için de değerlendirme sürecinden yararlanılır.*

Standartlaştırılmış Uyumsal Davranış Ölçekleri

Uyumsal davranış ölçekleri ağırlıklı olarak iki amaç için kullanılır. İlk amaç, müdahale ve rehabilitasyon için planlama hedefleri oluşturmak amacıyla kişinin uyumsal davranışını değerlendirmektir. Bu standartlaştırılmış ölçeklerin bir kişinin uyumsal davranışını değerlendirmek için kullanılmasının bir diğer nedeni ise, kişinin zihinsel veya gelişimsel yetersizlik için kriterleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla önemli eksikliklerin olup olmadığını belirlemektir. Bazı araçlar, her iki işlevi de yerine getirmeye çalışmak için geliştirilmişken, diğer araçlar bir yöne odaklanmaktadır.

Teşhis, araştırma, program değerlendirme, yönetme ve kişiselleştirilmiş programlama için kullanılmış en az 200 yayınlanmış uyumsal davranış aracı vardır. Bu ölçeklerden bazıları, bu amaçlardan yalnızca birine hizmet etmek için geliştirilmiştir; ancak birçoğu hem teşhis için hem de klinik kullanım için gerekli derinliği dahil etmeye çalışmıştır. Çoğu test, her iki amacı da gerçekleştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Uyumsal davranış ölçeklerinin ikili amacına atıfta bulunan Spreat (1999), "aynı testin program değerlendirme, tanı, sınıflandırma ve bireysel programlama için kullanılabileceğini düşünmenin gerçekçi olmadığı" sonucuna varmıştır. Günümüzde çok sayıda uyumsal davranış ölçeği arasında, çok azı şüpheli aralıktaki zekâ puanı olan kişilerde zihin yetersizliğini teşhis etmek için yeterli normlara ve güvenilirliğe sahiptir (örneğin, 60-80). Kamphaus (1987), Vineland Adaptive Behavior Scales-Survey Form (Sparrow ve diğ., 1984) ve Scales of Independent Behavior (Bruininks ve diğ., 1984)'ın yeterli standardizasyon örneklerine sahip olduğunu bildirmiştir. Okul psikologları arasında yapılan ulusal bir ankette, teşhis için yaygın olarak kullanılan sadece üç ölçek ortaya konmuştur: Vineland Uyumsal Davranış Ölçekleri, Bağımsız Davranış Ölçekleri ve AAMR

Uyumsal Davranış Ölçeği-Okul Sürümü (Stinnett ve diğ., 1994). Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi (Harrison ve Oakland, 2000) oldukça yenidir ve çok fazla test edilmemiştir, ancak psikometrik özellikleri ve normları 89 yaşına kadar uzanmaktadır.

Bu ölçeklerin her biri (Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi hariç) kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş ve ayrıntılı raporlarda diğerleriyle karşılaştırılmıştır. Tanımlanan her ölçeğin hem güçlü hem de zayıf yönleri olmasına rağmen, her biri etkileyici psikometrik özelliklere sahiptir ve uygunluğun belirlenmesi ve teşhiste kullanılması önerilmektedir (Dekker, Nunn ve Koot, 2002; Harrison ve Oakland, 2000). Hangi aracın kullanılacağına ilişkin kararlar, test edilecek bireyin yaşına ve mevcut normlara, mevcut bilgi kaynaklarına, bireyin bilindiği bağlama ve değerlendiricinin eğitimine bağlıdır. Zihin yetersizliğini belirlemek amacıyla uyumsal davranışı değerlendirmede kullanım için en uygun olan uyumsal davranış araçlarına izleyen bölümde yer verilecektir.

DİKKAT: *Uyumsal davranış ölçekleri belirli sayıda günlük yaşam becerilerine odaklanmaktadır.*

Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi (Adaptive Behaviour Assesment System III)

Uyumsal Davranış Değerlendirme Sistemi, III. Baskı (ABAS-III; Harrison ve Oakland, 2015), ilk olarak 2000 yılında kullanılmaya başlanan ölçeğin bu bölümde ABAS'ın üçüncü baskısı yer alacaktır. ABAS-III, kullanım amaçları; (1) zihin yetersizliği, gelişimsel gerilik, öğrenme güçlüğü, davranış bozuklukları ve duygusal yetersizlik teşhisi ve sınıflandırılmasına yardımcı olmak; (2) otizm spektrum bozukluğu,(OSB) dikkat eksikliği / hiperaktivite bozukluğu ve Alzheimer hastalığı gibi durumlara sahip bireylerin fonksiyonel sınırlarını belirlemek; (3) bir kişinin özel eğitim hizmetleri, sosyal güvence yardımları ve diğer türden müdahaleler için yerleştirilmeye uygunluğunun belgelenmesi; (4) uyumsal davranış ve günlük işleyen müdahale hedeflerine yönelik ilerlemenin tanımlanmasına ve ölçülmesine yardımcı olmak ve (5) program değerlendirme ve tedavi çalışmalarında bir sonuç ölçütü olarak kullanmak. ABAS-III, 0-89 yaşları arasındaki bireylerin uyumsal davranışlarını değerlendirmek için kullanılabilir. ABAS-III için beş farklı form kullanılmaktadır:

Ebeveyn veya Birincil Bakıcı Formu (0- 5 yaş): Evde ve diğer toplum ortamlarında bebeklerin okul öncesi çocuklara uyumsal davranışlarını değerlendirmek için kullanılabilir. Bu form için yanıtlayıcılar genellikle çocuğun ebeveynleri veya diğer birincil bakıcılardır.

Öğretmen veya Günlük Bakım Sağlayıcı Formu (2- 5 yaş): Bir çocuk bakımı, okul öncesi ve diğer benzer ortamlarda yeni yürümeye başlayan çocukların ve okul öncesi çocukların uyumsal davranışlarını değerlendirmek için kullanılabilir. Bu form için yanıtlayanlar genellikle çocuğun öğretmenleri, kreş veya çocuk bakımı yardımcıları veya diğer benzer çocuk bakımı veya okul öncesi personeldir.

Ebeveyn Formu (5- 21 yaş): Bu form, çocukların evdeki ve diğer toplum ortamlarındaki yetişkinlere uyum sağlamasına ilişkin davranışlarını değerlendirmek için kullanılır. Bu form için yanıtlayıcılar genellikle çocuğun ebeveynleri veya diğer birincil bakıcılardır.

Öğretmen Formu (5- 21 yaş): Bu form, çocukların okul ortamlarında yetişkinlere uyum sağlama davranışlarını değerlendirmek için kullanılır (K-12). Bu form için yanıtlayıcılar genellikle çocuğun öğretmenleri, yardımcıları ve diğer okul personelidir.

Yetişkin Formu (16- 89 yaş): Bu form, evde ve diğer toplum ortamlarında yetişkinlerin uyumsal davranışlarını değerlendirmek için kullanılır. Bu forma yanıt verenler, kişinin kendisi, aile üyeleri, iş verenler, akranlar ve bireyin günlük işleyişine aşina olan diğerleri dahil olmak üzere herhangi bir sayıda birey olabilir.

Kullanıcı Kılavuzu (Harrison ve Oakland, 2015) uygulama süresinin yaklaşık 15-20 dakika olduğunu belirtmesine rağmen, daha gerçekçi uygulama süresi yetişkin formunu doldurmak için yaklaşık 30-40 dakikadır.

ABAS-III aşağıdaki beceri alanlarını değerlendirir:

- İletişim: Başkalarıyla iletişim için gerekli konuşma dili ve iletişim becerileri
- Toplumsal kaynakların kullanımı: Toplulukta işlev görmek için gerekli beceriler
- İşlevsel akademik beceriler: İşlevsel okuma-yazma becerileri
- Okul / ev yaşamı: Bir evin / yaşamın veya okul / sınıf ortamının temel bakımı için gerekli beceriler
- Sağlık ve güvenlik: Sağlığın korunması ve hastalık ve yaralanmalara müdahale için gerekli beceriler
- Boş zaman: Boş zaman ve serbest zaman etkinliklerine katılmak ve bunları planlamak için gerekli beceriler
- Öz bakım: Kişisel bakım için gerekli beceriler
- Özyönetim: Bağımsızlık, sorumluluk ve öz denetim için gerekli beceriler
- Sosyal: Sosyal olarak etkileşim kurmak ve diğer insanlarla iyi geçinmek için gerekli beceriler

- Motor: hareket, çevrenin manipülasyonu ve daha karmaşık faaliyetlerin geliştirilmesi için gerekli olan temel ince ve kaba motor becerileri
- İş: Başarılı bir şekilde çalışmak ve bir iş ortamında yarı veya tam zamanlı bir işi sürdürmek için gerekli beceriler

ABAS-III çok yakın zamanda yayınlanan bir revizyon olduğundan, bağımsız güvenilirlik ve geçerlilik verisi henüz yayınlanmıştır. Harrison ve Oakland (2015) tarafından mükemmel psikometrik özellikler ortaya konmuştur. Uyumsal davranış alanları iç tutarlılığı (kavramsal, sosyal ve pratik) için 0.96 - 0.99 ve 0.85 - 0.99 arasında değişir.

DİKKAT: *ABAS III İngilizce ve İspanyolca olmak üzere iki dilde kullanılan uyumsal davranışları değerlendiren bir araçtır.*

Kaynağa Git: Oakland, T., & Harrison, P. L. (Eds.). (2011). *Adaptive behavior assessment system-II: Clinical use and interpretation*. Academic Press.

Uyumsal Davranış Ölçekleri/Adaptive Behaviour System

Uyumsal Davranış Ölçeklerinin (ABS) iki versiyonu vardır. Bir okul versiyonu (ABS II - Lambert ve diğ., 1993) ve bir ev ve topluluk versiyonu (Nihira ve diğ., 1993). biçiminde kullanılmaktadır. ABS II tanısal amaçlar için uyumsal davranışlarda akranlarının önemli ölçüde altında olan öğrencileri tanılamak için kullanılır. Aynı zamanda güçlü ve zayıf yönleri belirler, ilerlemeyi ortaya koyar ve müdahale programlarının etkilerini değerlendirir.

AAMR adıyla bağlantılı olmasına rağmen, ABS-S 1992 AAMR zihin yetersizliğinin tanımında listelenen 10 uyumsal beceri alanında alt ölçek puanları sağlamaz. Stinnett (1997), ABS-S maddelerini AAMR tanımındaki 10 uyumsal beceri alanıyla eşleştirerek bazı beceri alanlarının ABS-S (sosyal beceriler ve öz bakım alanları) tarafından derinlemesine ele alındığını, diğerlerinin ise güvenilir tahminler vermek için maddelerin sınırlı olduğu ifade edilebilir. (evde yaşama, sağlık ve güvenlik, boş zaman). Dokuz davranış alanı, meslek öncesi / mesleki faaliyet dahil olmak üzere günlük yaşamdaki kişisel bağımsızlığı ve kişisel sorumluluğu ölçer. ABS'nin ikinci bölümü sosyal ve uyumsuz davranışla ilgilidir. Kullanım klavuzuna göre üç alanda değerlendirme yapılır. Bu alanlar, kavramsal, pratik ve sosyal başlığı altındadır. Kavramsal başlığı altında, toplumsal kaynakları kullanma ve kendini yönetme; pratik başlığı altında, özbakım ve yeterlik, sosyal becerilerde, iletişim ve kişiler arası ilişkiler yer almaktadır.

ABS-S: II, yalnızca 21 yaşına kadar normlar sağlar ve yetişkin ortamları yerine okul ortamları için özel olarak uygun bazı içerikler içerir. Ev ve mahalle versiyonu

ABS-RC: II, 79 yaşından büyük kişilerle kullanım için uygun olacak şekilde geliştirilmiştir (Harrison, 1998). Standart puanlar ve yüzdelik sıralar, gelişimsel engelli olmayan insanlara göre durumu göstermediğinden ve norm örneği muhtemelen gelişimsel engelli yetişkinlerin popülasyonunu temsil etmediğinden, ABS-RC: 2, belirlemede kullanılan psikometrik kriterlere uymayabilir (Amerikan Mental Retardation, 1992) ABS-S: 2 mükemmel değerlendiriciler arası güvenilirliğe sahiptir.

DİKKAT: *ABS hem zihin yetersizliği hem de OSB olan bireylerin uyumsal davranışların değerlendirilmesinde kullanılır.*

Kaynağa Git: Simões, C., Santos, S., Biscaia, R., & Thompson, J. R. (2016). Understanding the relationship between quality of life, adaptive behavior and support needs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *28*(6), 849-870.

Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği/Vineland Adaptive Behavior Scales

Vineland Uyumsal Davranış Ölçeği (3. baskı; Vineland-III; VABS-III, Sparrow, Cicchetti ve Saulnier, 2016), muhtemelen daha iyi bilinen kapsamlı standartlaştırılmış uyumsal davranış ölçeklerinin üçüncü yinelemesidir. İlk olarak Vineland Sosyal Olgunluk Ölçeği (Doll, 1937) olarak yayınlanmış, ardından Sparrow, Cicchetti ve Balla (1984) tarafından Vineland Adaptive Behavior Scales ve yine Vineland II (Sparrow, Cicchetti ve Balla, 2005) olarak revize edilmiştir. Vineland-III, 0 ila 90 yaş arasındaki bireylerde uyumsal davranışı değerlendirmek için geliştirilmiş ve Vineland-III formlarının her birinin kapsamlı ve etki alanını da içine alan özelliklerine yer verilmiştir.

Görüşme Formu: Bireysel uyumsal davranışın kapsamlı bir değerlendirmesini sağlar. Değerlendirici, yarı yapılandırılmış bir görüşme formatı kullanarak Vineland-III Görüşme Formunu bir ebeveyne veya bakıcıya uygular. Bu yaklaşım, açık uçlu sorularla (araştırmalı veya araştırmasız) daha derinlemesine bilgi toplar ve görüşmeci ile yanıtlayan arasındaki uyumu teşvik eder. Sparrow ve diğerlerine (2016) göre:

Kapsamı: 0-90 yıl; 502 öğe; uygulama süresi yaklaşık 35-40 dakikadır.
Etki Alanı Düzeyi: 3-90 yıl; 195 öğe; uygulama süresi yaklaşık 23-27 dakikadır.

Ebeveyn / Bakıcı Derecelendirme Formu: Ebeveyn / Bakıcı Derecelendirme Formu, Görüşme Formu ile aynı içeriği içerir, ancak bir derecelendirme ölçeği biçimi kullanır. Bu alternatif yaklaşım, yanıtlayana zaman veya erişim sınırlı olduğunda işe yarar. Ebeveyn / Bakıcı Derecelendirme Formu ayrıca ilerlemenin izlenmesi için değerli bir araçtır. Vineland-III Kılavuzu, ilk değerlendirme için Görüşme Formunun kullanılmasını ve daha sonra zaman içindeki ilerlemeyi izlemek için Ebeveyn / Bakıcı Derecelendirme Formunun kullanılmasını önerir. Sparrow ve diğerlerine (2016) göre:

Kapsamı: 0-90 yıl; 502 öğe; uygulama süresi yaklaşık 20-25 dakikadır.
Etki Alanı Düzeyi: 3-90 yıl; 180 öğe; uygulama süresi yaklaşık 10-15 dakikadır.

Öğretmen Formu: Okul öncesi veya okuldaki öğrenciler için uyumsal davranışları değerlendirir. Öğretmen Formu, doğrudan çocuğun öğretmeni veya gündüz bakım hizmeti sağlayıcısı tarafından doldurulan bir anket formatı kullanılır. Öğretmen Formu, bir öğretmenin sınıf ortamında gözlemleyeceği içeriği kapsar. Sparrow ve diğerlerine (2016) göre:

Kapsamı: 3-21 yıl; 333 öğe; uygulama süresi yaklaşık 15-20 dakikadır.
Etki Alanı Düzeyi: 3-21 yıl; 149 öğe; uygulama süresi yaklaşık 8-10 dakikadır.

Vineland-III'ün alan adları İletişim Becerileri (yani, ifade etme ve alma dili becerileri ve yazılı dil), Sosyalleşme Becerileri (kişilerarası beceriler, oyun ve boş zaman becerileri ve başa çıkma becerileri), Günlük Yaşam Becerileri (kişisel bakım, öz- bakım becerileri, ev içi beceriler ve iş becerileri) ve Motor Becerileridir (isteğe bağlıdır ve yalnızca 3 ila 6 yaş arası çocuklar için kullanılır).

DİKKAT: *Vineland Uyum Davranış ölçeği, Sparrow (1984) tarafından geliştirilen bebeklik ve erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği ve risk altında olan çocukların uyum davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır.*

Kaynağa Git: Akçakın, M. (2008). "Vineland uyum davranış ölçeği (Vineland–II)–araştırma formunun doğumdan 8 yaşa kadar olan türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması" (The norm, reliability, and validity study of vineland adaptive behavior scales–survey form–(vineland ıı) for turkish children aged birth through age 8 years old.).

Kaynağa Git: MacDonald, M., Lord, C., & Ulrich, D. (2013). The relationship of motor skills and adaptive behavior skills in young children with autism spectrum disorders. *Research in autism spectrum disorders*, *7*(11), 1383-1390.

Bağımsız Davranış Ölçekleri

Bağımsız Davranış Ölçekleri- Revize (SIB-R; Buininks ve diğ., 1996), genel popülasyondaki bireylerden oluşan temsili bir örneklem üzerinde standardize edilmiş kapsamlı bir standartlaştırılmış uyumsal davranış ölçeğidir. 3 aylıktan 80+ yaşa kadar olan bireylerde kullanılmak üzere geliştirilmiştir ve üç ayrı formdan oluşur: Erken Gelişim (3 ay- 8 yaş), Kapsamlı Form (3 ay- 80 yaş) ve Kısa Form. Gelişimsel Form ve Kısa Form, tam SIB-R aracından alınan 40 maddelik farklı bir alt kümedir. SIB-R, yapılandırılmış görüşme veya yanıtlayanın anketi doğrudan doldurduğu bir kontrol listesi kullanılarak uygulanabilir.

SIB-R tam formu iki bölüm içerir: uyumsal davranış öğeleri ve problem davranış öğeleri. Uyumsal davranışlar toplam 259 öğe içerir ve geniş bağımsızlık adı

verilen toplam standart puan ve 4 alan puanı verir: motor beceriler, sosyal etkileşim ve iletişim becerileri, kişisel yaşam becerileri ve toplum yaşam becerileri.

Problem davranış bölümü, sıklıkları (0- 5) ve ciddiyetleri (0- 4) için derecelendirilmiş 8 farklı problem davranış içerir. SIB-R'nin tamamlanması yaklaşık 60 dakikadır ve doğrudan yanıtlayıcı tarafından bir derecelendirme ölçeği olarak veya bir yanıtlayıcı ile bir görüşme yoluyla tamamlanabilir.

Uyumsal Davranış Teşhis Ölçeği

Uyumsal Davranış Tanılama Ölçeği (ABDS; Pearson, Patton ve Mruzek, 2016) yakın zamanda yayınlanan standartlaştırılmış bir uyumsal davranış ölçeğidir (Pearson ve diğ., 2016). PRO-ED'nin Uyumsal Davranış Ölçeği- Yerleşik Toplum ölçeği için, daha önce sadece zihin yetersiziliği olan yetişkinler üzerinde kullanılmış olan, uyumsal bir davranış ölçeğidir. ABDS, 2 ila 21 yaşları arasındaki bireylerin uyumsal davranışlarını değerlendiren ve tipik olarak gelişmiş bir popülasyonda normlandırılan görüşmeye dayalı bir ölçektir. Ölçeğin yapısı, kavramsal, sosyal ve pratik beceriler dahil olmak üzere üç yaygın alanı içerir.

2-21 yaş arasındaki bireylerin uyumsal davranışlarını değerlendiren görüşmeye dayalı bir derecelendirme ölçeğidir. ABDS 'nin birincil işlevi, uyumsal davranış eksikliklerinin varlığını ve büyüklüğünü belirlemektir. ABDS puanları eyalet ve federal özel eğitim sınıflandırma sistemleriyle uyumludur ve DSM-V ve Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Bozukluklar Birliği (AAIDD) zihinsel engellilik tanımlarıyla uyumludur. ABDS, zihin yetersizliği, OSB, öğrenme güçlüğü, zihinsel veya davranışsal sağlık durumu veya diğer benzer endişeleri olan veya olduğundan şüphelenilen bireylerin uyumsal davranışlarını değerlendirmek için kullanılabilir. Ölçek yönetimi bu üç alana göre yapılandırılmıştır ve her bir alan 50 farklı uyumsal beceriden oluşmaktadır.

Kavramsal Alan: Dil, okuma, yazma, matematik, akıl yürütme, bilgi ve hafıza.

Sosyal Alan: Empati, sosyal yargı, iletişim becerileri, arkadaşlık kurma ve sürdürme yeteneği ve benzer kişilerarası yetenekler.

Pratik Alan: Kendi kendine yönetme, kişisel bakım, evde yaşama, toplumsal kaynakları kullanma, iş sorumlulukları, para yönetimi, okul ve iş görevlerini organize etme.

Yakın zamanda piyasaya sürülen ABDS'nin bağımsız bir psikometrik değerlendirmesi yoktur. Yazarlar (Pearson ve diğ., 2016), tüm alan için iç tutarlılık katsayıları ve .90'ın üzerindeki genel endeks standart puanları dahil olmak üzere mükemmel psikometrik özellikler ortaya konmuştur.

DİKKAT: *Ölçeğin içeriği kavramsal, pratik ve sosyal olmak üzere 50 farklı davranıştan oluşmaktadır.*

Battelle Gelişim Envanteri (Batelle Developmental Inventory)

Batelle Gelişim Envanteri (BGE/ BDI-Newborg ve diğ., 1984), uyumsal bir davranış ölçeğinden ziyade gelişimsel bir ölçektir ve doğumdan 8 yaşına kadar olan çocuklar için uygundur. Diğer uyum davranış ölçeklerinde bulunan en genç yaşlarda gelişimsel gecikmeleri teşhis etmeye ilişkin sınırlılıkları yoktur. Kişisel-sosyal, uyum, motor, iletişim ve bilişsel gibi uyumsal davranış ölçeklerinde bulunanlara benzer geniş alanlar içerir. BGE, ulusal düzeyde temsili bir çocuk örneklemine dayanan normlarla, iyi belgelenmiş güvenilirlik ve geçerliliğe sahiptir (Harrington, 1985; Oehler-Stinnett, 1989). Çeşitli çalışmalar, engelli ve engelsiz çocukların örnekleriyle BDE ile diğer bilişsel, uyumsal, dil ve sosyal işlevsellik ölçümleri arasında önemli ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir (Bailey ve diğerleri, 1998). Battelle, erken çocukluk gelişimi için beş alanı değerlendirir. Bunlar şunları içerir:

Uyumsal Davranış: Uyumsal davranışlar, yetişkin olarak toplumda bağımsız olarak çalışmak için gerekli olan davranışlardır. Kuşkusuz bebeklerin ve küçük çocukların yaşlarına uygun uyumsal beceriler dikkatli bir biçimde değerlendirilir. Bunlar, giyinme, arkadaş edinme ve tehlikelerden kaçınmak için temel kurallara uyma (örneğin, yoğun bir caddeden karşıya geçerken bir yetişkinin elini tutmak gibi) gibi becerilerle örneklendirilebilir.

Kişisel ve Sosyal Beceriler: En iyi OSB deki rolleriyle bilinen sosyal beceriler, ifade ve alıcı dilin iletişim becerilerinden farklıdır.

Motor Becerileri: Motor gelişim değerlendirmesi hem kaba motor becerilerinin hem de ince motor becerilerinin değerlendirilmesini içerir.

İletişim Becerileri: İfade edici dil (öncelikle bu yaş grubunda konuşulan dil) ve alıcı dil becerilerinin (konuşulan dili anlama) değerlendirilmesini içerir.

Bilişsel Beceriler: Bilişsel beceriler, temel olarak, bir kişinin deneyim ve bilgiyi anlamdırarak bilgi kazanma sürecidir.

DİKKAT: *Batelle Gelişim Envanteri yedi yaş ve altındaki çocukları gelişimsel gecikmelere ilişkin olarak değerlendirmek amacıyla kullanılır.*

Tanısal Uyumsal Davranış Ölçeği (DABS) The Diagnostic Adaptive Behavior Scale (Tassse vd., 2014; Tasse vd., 2016).

Tanısal Uyumsal Davranış Ölçeği, uyumsal davranışın kapsamlı ve standartlaştırılmış bir değerlendirmesini sağlayan bir değerlendirme aracıdır. 4 ila 21 yaş

arasındaki bireylerde kullanılmak üzere tasarlanan DABS bireyin uyumsal davranışta önemli sınırlamalara sahip olduğu kabul edilen araç kesin tanı bilgileri sağlar. Söz konusu bu sınırlamalar zihin yetersizliğin tansında kullanılan kriterlerden birisidir.

Uyumsal davranışın tüm bireylerin günlük yaşamlarında işlev görebilmek için öğrendikleri kavramsal, pratik ve sosyal becerilerin toplamını dikkate alarak bu davranışları ölçer

- Kavramsal beceriler: okuma yazma, öz yönetim, para zaman kavramları
- Sosyal beceriler: kişiler arası ilişkiler, sorumluluk alma, öz saygı, problem çözme, kurallara uyma,
- Pratik beceriler: günlük yaşam aktivitileri, mesleki beceriler, para kullanımı, güvenlik, sağlık, seyahat,

DABS, zihinsel engellilik veya ilgili gelişimsel engellilik tanısını karara bağlamak veya ekarte etmek amacıyla kritik 'kesim alanına' odaklanır. Bunu kullanması muhtemel profesyoneller arasında okul psikologları, adli psikologlar, klinik psikologlar, psikometristler, sosyal hizmet uzmanları, mesleki terapistler ve çocuk doktorlarının yanı sıra engellilikle ilgili devlet kurumlarındaki yetkililer bulunur.

DABS ilk aşamada 260 maddeden oluşmuş ve daha sonra sosyal, kavramsal ve pratik alanlar dikkate alınarak 75 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin skor hesaplaması elle yapılamamakla birlikte bilgisayar programı ile gerçekleştirilir. Ölçeğe ilişkin geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda uyumsal davranışları ölçmek için güçlü olduğu ifade edilmektedir.

Diğer Ölçekler

Yukarıda açıklanan uyumsal davranış ölçekleri, ölçümde teknik mükemmellik kriterlerini karşılayan araştırma ve uygulama raporlarında tutarlı bir şekilde tanımlanan araçlardır. Burada yer alan bazı araçlar yaygın olarak kullanılmaktadır ve birçok olumlu özelliğe sahiptir, ancak aynı güvenirliğe sahip değildir. Ancak, klinisyenlerin tanıda çok sayıda önlem almaları teşvik edildiğinden, tamamlayıcı bilgi sağlamada yararlı olabilir. Bunun için de izleyen bölümde yer alan araçlardan yararlanılabilir.

Kapsamlı Uyumsal Davranış Testi (CTAB — Adams ve Hartleben, 1984), "mükemmel güvenilirlik, sağlam geçerlilik ve yeterli normlarla" "oldukça verimli ve ucuz" olarak tanımlanmıştır (Reschly, 1990). 5-22 yaşları için uygun olduğu ifade edilmekte, ancak 14 yaşın üzerindeki çocuklar arasında performans seviyelerini ayırt etmek için yeterli bir tavan puanı olmayabileceği görüşü hakimdir

(Evans ve Bradley-Johnson, 1988). Bu ölçeğin ikinci bir sınırlılığı, standardizasyon örneğinin Florida eyaletiyle sınırlı olmasıdır. Florida, kültürel olarak farklı bir nüfusa sahip büyük ve kalabalık bir eyalet olduğu için, sonuçların ulusal nüfusa genellenmesi zordur.

Uyumsal Davranış Envanteri (ABI — Brown ve Leigh, 1986) "okul çağındaki gençlerin kişisel sorumluluk için yaşa uygun sosyo-kültürel beklentileri karşılama becerilerini yansıtmak" için tasarlanmıştır (Smith, 1989). 5-18 yaş arası öğrenciler için uygundur ve öğretmen tarafından tamamlanır. Standardizasyon örneği, demografik özellikler bakımından 1980 nüfus sayımı verileriyle orantılıdır. Bununla birlikte, Smith (1989), normal zekâ normlarının alt ucunda, birkaç ham puanın uyumsal davranış bölümünü önemli bir şekilde değiştirebileceğini belirtir ve zihin yetersizliği olan öğrenciler üzerindeki normların daha yararlı olduğunu öne sürer. Normal popülasyon için tavan puanın etkilerinden kaçınacak öğeleri seçmek ve zihin yetersizliği olan popülasyon için temel önlemler sağlamak için bir girişimde bulunulmuş ve ABI'nın yeterli yapıya, içeriğe ve ölçütle ilişkili geçerliliğin yanı sıra iç güvenilirliğe sahip olduğuna dair kanıtlar ortaya konmuş; ancak değerlendiriciler arası güvenilirliğe ilişkin veri sağlanmamıştır.

Bağımsız Yaşam Ölçekleri (ILS-Loeb, 1996), yaşlı yetişkinlerin kendilerine ne ölçüde bakabileceklerini (yani, işlevsel yeterlilik) değerlendirmek için tasarlanmıştır. Yetişkinlerin kendilerine ne derece bakabileceklerini belirlerken adli vakalardaki yeterlilik alanlarını ortaya koymak ve bilişsel işlevlerde düşüş yaşayan yetişkinler için en uygun yaşam ortamını oluşturabilmek için güvenilir bir araçtır. Beş alanı değerlendirir:

- Hafıza ve oryantasyon
- Para yönetimi
- Ev ve ulaşımı yönetmek
- Sağlık ve güvenlik
- Sosyal uyum

68 maddeden oluşan araç yaklaşık 45 dakikada yanıtlanır ve yaklaşık 10 dakikada puanlanır. Test etmeden önce bireyleri, adlarını görme, duyma, konuşma, okuma, yazma ve imzalama yetenekleri açısından değerlendirilir. Tarama testini, testin sözlü olarak mı yoksa yazılı biçimde mi uygulanacağını belirlenerek beş alan üzerinde performansın yorumlanması sağlanır.

Uyumsal Davranış Değerlendirme Ölçeği (ABES-McCarney, 1983) ve Ebeveyn Öğrenci Davranışı Derecelendirmesi (PRSB-McCarney, 1988), 5-21 yaşlarında öğrencilerin zihin yetersizliğini, öğrenme engellerini, davranış bozuk-

luklarını, görme veya işitme bozukluklarını ve fiziksel yetersizlikleri belirlemek için kullanılır. Moran (2001), kılavuzdaki bilgilerin zihin yetersizliği olan öğrencilerin diğer yetersizliği olan öğrencilerden ne kadar farklı olduğunu göstermek için yeterli olmadığı sonucuna varmıştır. ABES için 18 yaşına ve ebeveyn ölçeği için 12 yaşına kadar normlar mevcuttur.

Uyumsal Davranış: Sokakta Hayatta Kalma Becerileri Anketi (SSSQ/ SHKB — Linkenhoker ve McCarron, 1983), 9 yaşındaki çocuklarda ve hafif ila orta derecede zihin yetersizliği olan yetişkinlerde uyumsal davranışı değerlendirmek için tasarlanmıştır. Alt ölçekler genel uyumsal davranış ölçeklerine benzer, ancak temel uyum becerilerinden ziyade topluluk ortamlarında işlevsel becerilere daha fazla göze çarpmaktadır. Aynı zamanda diğer uyumsal davranış ölçeklerinden de farklıdır çünkü doğrudan bireye bir test olarak uygulanır ve bu nedenle "gerçek hayattaki" tipik performansı ölçmez. Haring (1992), mükemmel güvenilirliği açısından bunu bir avantaj olarak bulmuş ancak geçerlilik konusunda endişeler olduğunu belirtmiştir.

Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçekleri (SSRS/ SBDS-Gresham ve Elliott 1990), bu araç okul bağlamında sosyal beceri uyarlamasının mevcut en iyi ölçme biçimidir. Bu araç, okul çağındaki çocuklar için geliştirilmiş olmasına rağmen, iş ve meslek ortamlarında yetişkinler için uyarlanmış kullanım için umut verebilir. Puanlayıcılar, beceri performansının derecelendirilmesine ek olarak, her bir becerinin çocuğun gözlemlendiği ortamda, yani okulda veya sınıfta, başarı için kritik olup olmadığını da ifade etmek durumundadır. Bu ölçeğin Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilen "Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS), 6-12 yaş grubu Ebeveyn Formu" Türkçeye uyarlanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 6-12 yaşları arasında zihin engelli çocuğu olan 562 anneden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. SBDS'nin Ebeveyn Formu (6-12 yaş) ise Şahin (2006) tarafından Türkçeleştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; 402 ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin anne ve babasından toplanan verilerle Türkçe formun psikometrik özellikleri incelenmiştir.

SBDS Öğretmen Formu'nun türkçeleştirme çalışmaları ilk olarak Sucuoğlu ve Özokçu (1995) tarafından gerçekleştirilmiş, genel eğitim sınıflarına devam eden engelli öğrenciler ve engelli olmayan akranlarının sosyal becerileri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda SBDS-Öğretmen Formu'nun (6-12 yaş) özgün ölçekteki üç faktörlü yapısını koruduğu görülmüştür. SBDS (Okul Öncesi Dönem)-Öğretmen Formu ise iki ayrı araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilerek normal gelişim gösteren 4 yaş (Bülbül, 2008) ve 5 yaş (Elibol-Gültekin, 2008) çocukların sosyal becerileri ve problem davranışları değerlendirilmiştir.

ÖZET

Uyumsal davranışlar bireyin kendi yaşına ve sosyal bağlamına uygun bir biçimde davranışlar sergileyerek bağımsızlığına katkı sağlayan davranışlardır. Bu nedenledir ki aynı zamanda da tipik gelişim gösteren bireylerden de beklenen davranışlara ilişkin gösterdikleri performanslarıdır. Dolayısı ile yetersizliği olan bireyler için söz konusu olan bağımsız yaşam becerilerini ortaya koyabilmek için de tipik gelişim gösteren bireylerin gelişimleri belirlenmelidir.

İnsan doğumdan itibaren fiziksel, bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal gelişim alanlarında hızlı bir gelişim söz konusu olmakla birlikte bu gelişim alanları birbirini etkilemektedir. Bu nedenle her gelişim alanının özeliklerinin belirlenmesi ve ortaya çıkabilecek sorunların da doğru biçimde tanımlanması gerekmektedir. Buradan yola çıkarak değerlendirmenin fazlaca önem kazandığı diğer bir alan da uyumsal davranışlardır. Bu süreci sağlıklı biçimde değerlendirebilmek için de standartlaşmış uyumsal davranış ölçekleri kullanılır.

Uyumsal davranışlar zihin yetersizliğin tanımlarında yer alırken AAMR'ye dayalı bir ölçek geliştirilmiştir. Önceden iki ölçek olarak geliştirilen ölçek daha sonra Adaptive Behaviour Scale (Uyumsal Davranış Ölçeği) altında birleştirilmiştir. Ölçek daha sonra Epir tarafından Türk çocuklarına uyarlanmıştır. 1992 de on uyumsal beceri alanına göre tekrar gözden geçirilmiştir. Daha sonrasında Doll tarafından geliştirilen ölçek ise Vineland sosyal olgunluk ölçeği (Social Maturity Scale) yıllar sonra Vineland Uyumsal Davranışlar Ölçeği geliştirilmiş ve VABS II ortaya çıkmıştır. Ölçeğin üç versiyonu vardır. Uyumsal Davranış Envanteri 6-18 yaş arasında uygulanmakta ve dörtlü derecelendirme ölçeği kullanılmaktadır. ABAS-III ebeyvn, bakıcı ve öğretmen tarafından doldurulan davranış derecelendirme ölçeği beş formdan oluşmaktadır. Uyumsal davranışların değerlendirildiği diğer bir ölçek te Batelle Gelişim Envanteridir.

Son olarak söz konusu olan ölçeklerin dışında çok popüler olmayan ve diğer ölçekler başlığı altında yer alan, Kapsamlı Uyumsal Davranış Testi, Uyumsal Davranış Envanteri, Bağımsız Yaşam Ölçekleri, Uyumsal Davranış Değerlendirme Ölçeği, Uyumsal Davranış: Sokakta Hayatta Kalma Becerileri Anketi ve Sosyal Beceri Derecelendirme Ölçekleridir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Adams, G. L., & Hartleben, J. (1984). *Comprehensive test of adaptive behavior*. CE Merrill.

Alpas, B., Akçakın, M. (2003). Vineland Uyum Davranış Ölçeği- Araştırma Formu- (Vineland - I)'nun doğumdan 3 yaş 11 aylığa kadar olan Türk bebekleri için uyarlama, güvenirlik ve geçerlik çalışması. Türk Psikoloji Dergisi, 18, 52, 57-71.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.), text revision. Washington, DC: Author.

Bailey Jr, D. B., Burchinal, M. R., & McWilliam, R. A. (1993). Age of peers and early childhood development. *Child Development*, *64*(3), 848-862.

Brown, L., & Leigh, J. E. (1986). *ABI: Adaptive Behavior Inventory*. Pro-Ed.

Bruininks, R.H., Woodcock, R.W., Weatherman, R.F., & Hill, B.K. (1996). *Scales of Independent Behavior-Revised.* Itasca IL: Riverside Publishing.

Bülbül, N. E. Y. (2008). *4 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı (Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı).

Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1986). Teaching social skills to children: Innovative approaches, (2nd Edition). New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc

Dekker, M. C., Nunn, R., & Koot, H. M. (2002). Psychometric properties of the revised developmental behaviour checklist scales in dutch children with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 46, 61–75.

Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T., & Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, *24*(2), 191-208.

Doll, E.A. (1936). *The Vineland Social Maturity Scale*. Vineland, NJ: Vineland Training School.

Dupuis, A., Moon, M. J., Brian, J., Georgiades, S., Levy, T., Anagnostou, E., & Crosbie, J. (2021). Concurrent validity of the ABAS-II questionnaire with the Vineland II interview for adaptive behavior in a pediatric ASD sample: High correspondence despite systematically lower scores. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(5), 1417-1427.

Elibol-Gültekin, S. (2008). "5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi." Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Evans, L. D., & Bradley-Johnson, S. (1988). A review of recently developed measures of adaptive behavior. *Psychology in the Schools*, *25*(3), 276-287.

Fine, M. A., Tangeman, P. J., & Woodard, J. (1990). Changes in adaptive behavior of older adults with mental retardation following deinstitutionalization. *American Journal on Mental Retardation*.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). Social Skills Rating System. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Haring-Smith, T. (1992). Changing students'attitudes. *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*, *77*, 175.

Harrington, R. G. (1985). Battelle developmental inventory. *Test critiques*, *2*, 72-82.

Harris, S. L., Belchic, J., Glasberg, B. & Handleman, J. S. (1995). The Vineland Adaptive Behavior Scales for young children with autism. Special Services in the School, 10 (1), 45-54.

Harrison, P. L., & Oakland, T. (2000). *Adaptive behavior assessment system*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Harrison, P. L., & Oakland, T. (2015). *ABAS-3*. Torrance: Western Psychological Services.

Heber, R. (1959). A manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal on Mental Deficiency Monographs 64 (2).

Heber, R. (1961). A manual on terminology and classification on mental. Washington, DC: American Association on Mental Deficiency.

Kamphaus, R. W. (1987). Conceptual and psychometric issues in the assessment of adaptive behavior. *The Journal of Special Education*, *21*(1), 27-35.

Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirmbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2011). The role of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Implications for functional outcome. *Journal of autism and developmental disorders*, *41*(8), 1007-1018.

Lakin, K. C., Larson, S. A., & Kim, S. (2011). Behavioral outcomes of deinstitutionalization for people with intellectual and/or developmental disabilities: Third decennial review of US studies, 1977-2010. *Minneapolis, MN: Research and Training Center on Community Living, Institute on Community Integration, University of Minnesota*.

Larson, S., Lakin, C., & Hill, S. (2012). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: US studies from 1977 to 2010. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *37*(4), 235-246.

Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). AAMR Adaptive Behavior Scales – School (ABS-S:2). Examiner's manual (2nd ed.). Austin, TX: Pro-Ed

Lee, H,J., &H. Park, R. (2007). "An integrated literature review on the adaptive behavior of individuals with Asperger syndrome," *Remedial and Special Education*, 28(3), 132–139

Linkenhoker, D., & McCarron, L. (1983). *The Street Survival Skills Questionnaire*. Common Market Press.

Loeb, P. A. (1996). *Independent living scales (ILS)*. Pearson, Incorporated.

Lopata, C., Fox, J. D., Thomeer, M. L., Smith, R. A., Volker, M. A., Kessel, C. M., & Lee, G. K. (2012). ABAS-II ratings and correlates of adaptive behavior in children with HFASDs. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(4), 391-402.

Lombardi, P. (2019). Understanding and Supporting Learners with Disabilities, [eBook]

Matson, J. L., Kiely, S. L. & Bamburg, J. W. (1997). The effect of stereotypies on adaptive skills as assessed with the DASH-II and Vineland Adaptive Behavior Scales. Research in Developmental Disabilities, 18 (6), 471-476

Matson, J. L., Mayville, S. B., & Laud, R. B. (2003). A system of assessment for adaptive behavior, social skills, behavioral function, medication side-effects, and psychiatric disorders. *Research in Developmental Disabilities*, *24*(1), 75-81.

McCarney, S. B. (1988). Pre-Referral Behavior Checklist.

Navas, P., Verdugo, M. A., Arias, B., & Gómez, L. E. (2012). Development of an instrument for diagnosing significant limitations in adaptive behavior in early childhood. *Research in developmental disabilities*, *33*(5), 1551-1559.

Newborg, J., & Riverside Publishing Company. (2005). *Battelle developmental inventory*. Riverside Pub..

Nihira, K., Leland, H., & Lambert, N. (1993). *Adaptive Behavior Scale--Residential and Community, Examiner's Manual*. Pro-ed.

Oehler-Stinnett, J. (1989). Review of the battelle developmental inventory. *The tenth mental measurements yearbook*, *10*, 66-70.

Pearson, N. A., Patton, J. R., & Mruzek, D. W. (2016). Adaptive behavior diagnostic scale.

Perry, A., Flanagan, H. E., Geier, J. D., & Freeman, N. L. (2009). Brief report: The Vineland Adaptive Behavior Scales in young children with autism spectrum disorders at different cognitive levels. *Journal of autism and developmental disorders*, *39*(7), 1066-1078.

Reschly, D. J. (1990). Found: Our intelligences: What do they mean?. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *8*(3), 259-267.

Schalock, R. L., Keith, K. D., Verdugo, M. Á., & Gómez, L. E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities* (pp. 17-32). Springer, Dordrecht.

Schalock, R. L., Verdugo, M. A., & Braddock, D. L. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Silverman, W. P., Silver, E. J., Sersen, E. A., Lubin, R. A., & Schwartz, A. A. (1986). Factors related to adaptive behavior changes among profoundly mentally retarded, physically disabled persons. *American journal of mental deficiency*.

Smith, S. A. (1989). An experimental investigation of the relationships between and among achievement, preferred time of instruction, and critical thinking abilities of tenth-and eleventh-grade students in mathematics.

Sparrow, S. S., Balla, D. A., Cichetti, D. V. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales I: A revision of the Vineland Social Maturity Scale by Edgar A. Doll Survey Form. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Sparrow, S., Cicchetti, D., & Balla, D. (2005). Adaptive behavior scales, second edition (Vineland-II). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2016). Vineland adaptive behavior scales–third edition (Vineland-3).

Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (1), 41-57.

Şahin, R. (2006). The effect of parent education on third grade children's social skills. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., & Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, *117*(4), 291-303.

Tassé, M. J. (2009). Adaptive Behavior Assessment and the Diagnosis of Mental Retardation in Capital Cases. Applied Neuropsychology, 16, 114-123.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Thissen, D., Balboni, G., Bersani Jr, H., Borthwick-Duffy, S. A., Widaman,K.F., Zhang, D. & Navas, P. (2016). Development and standardization of the diagnostic adaptive behavior scale: Application of item response theory to the assessment of adaptive behavior. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *121*(2), 79-94.

Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Spreat, S., & Navas, P. (2016). Validity and reliability of the diagnostic adaptive behaviour scale. *Journal of Intellectual Disability Research*, *60*(1), 80-88.

Tekinarslan, İ. Ç., Pınar, E. S., & Sucuoğlu, B. (2013). Zihin engelli çocukların annelerinde Sosyal Beceri Dereceleme Sistemi Ebeveyn Formu'nun psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, *38*(170).

Tekin, H. (2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (Gözden Geçirilmiş Yedinci Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.

World Health Organization. (1992). *The International Classification of Diseases* (10th revision; ICD-10). Geneva: Author.

8. BÖLÜM

DAVRANIŞLARIN VE DUYGUSAL DURUMUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Şeyda DEMİR - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-7344-7853

ANAHTAR KAVRAMLAR

Davranışsal değerlendirme, doğrudan davranış gözlemi, davranış dereceleme ölçekleri, davranışsal görüşme yapma

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Davranışların ve duygusal durumun değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve teknikleri tanımlayabilecek,
- Davranışların ve duygusal durumun değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin özelliklerini açıklayabilecek,
- Davranışların ve duygusal durumun değerlendirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin avantaj ve dezavantajlarını sıralayabileceksiniz.

GİRİŞ

Davranışların değişmez "kişilik özellikleri"nden kaynaklandığını öne süren geleneksel değerlendirme yaklaşımına kıyasla davranışsal ve sosyal-duygusal değerlendirme, bireylerin davranışlarının bir dizi karmaşık çevresel etmenin, uyaranın ve çocuğun sosyal yetersizliklerinin etkisiyle ortaya çıktığını ve müdahale ile değiştirilebileceğini öne süren eklektik bir yaklaşıma dayanmaktadır (Groth-Marnat, 2003). Bireylerin davranışlarını değerlendirebilmek ve uygun müdahalelere karar verebilmek için davranışsal ve sosyal-duygusal değerlendirme, eğitimsel değerlendirmelerde sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikleri içermektedir. Bu bölümde sosyal-duygusal ve davranışsal değerlendirmede kullanılan yöntem ve tekniklerden bahsedilecek her bir yöntem ve teknik anlatılırken Dünya'da ve Türkiye'de sosyal-duygusal ve davranışsal değerlendirmede kullanılan ilgili araçlar tanıtılacaktır.

Davranışsal değerlendirme, *sosyal öğrenme bakış açısına göre* bireyin *gözlenebilir, ölçülebilir, açık (overt)* davranışları ile *gözlenemeyen, örtük (covert)* davranışlarına ilişkin veri toplama sürecidir (Greene ve Ollendick, 2019). Gözlenebilir davranışlar; bireyin sayılabilir, ölçülebilir davranışlarını ifade ederken, gözlenemeyen davranışlar gözlenebilir davranışlar üzerinde etkisi olan ancak gözleyemediğimiz duygusal durumlar ile bir dizi bilişsel süreçleri (örn., beklentiler, algılar, inançlar ve öznel değerler gibi) içerir. Davranışsal ve duygusal değerlendirmeler doğrudan gözlem, işlevsel değerlendirme, dereceleme ölçekleri ve görüşmeler ile gerçekleştirilebilmektedir. İlerleyen kısımlarda bu yöntemler ayrı ayrı ele alınacaktır.

DOĞRUDAN DAVRANIŞ GÖZLEMLERİ

Doğrudan davranış gözlemi, bireyin açık davranışlarının birçok doğal bağlamda formal ya da informal olarak gözlenmesidir (Greene ve Ollendick, 2019). Doğal bağlamlar çocuğun ödevlerini yaptığı, yemek yediği ya da uyku zamanının gözlemlendiği *ev ortamı*; teneffüs, öğle yemeği, grup tartışmaları ve bağımsız çalışma gibi *okul ortamı* ya da bireyin arkadaşlarının evi gibi doğal olarak bulunduğu *diğer ortamları* içerebilir. Bu yöntem çocuk ve gençlerin davranışsal, sosyal ve duygusal sorunlarının değerlendirilmesinde birçok klinisyenin ve araştırmacının temel aracıdır ve değerlendirme yöntem ve teknikleri içerisinde deneysel açıdan en geçerli yöntemlerden biridir (Whitcomb, 2018). Davranış gözlemleri, davranışları *betimleyici* yöntemlerdendir. Başka bir deyişle, değerlendirme doğal olarak ortaya çıkan bir dizi olayı betimler ancak bu olaylar arasında işlevsel ilişkileri göstermez (yani, değişkenler üzerinde deneysel bir manipülasyon olmaz) (Thompson ve Borrero, 2021). Tekrarlı doğrudan gözlemler ile davranışlar ve bir dizi çevresel etmenin/olayın ölçümlenmesi gerçekleştirilir.

DİKKAT: *Davranış gözlemleri neden-sonuç ilişkisi ortaya koymadan bir dizi etmen ve davranışı tasvir etmeyi amaçlayan betimleyici yöntemlerdir.*

Doğrudan davranış gözlemlerinde gözlemcilerin davranışların ölçülebilir, gözlenebilir tanımlarını yapması, çocuk ya da gencin davranışlarını gözlemlemesi ve sistematik olarak kaydetmesi gerekmektedir (Whitcomb, 2018). Davranışların gözlemlenmesi için açık, basit ve gözlemlenecek davranışa uygun bir kodlama sisteminin oluşturulması önemli olmakta, davranışın kaç kere gözlemlenmesi gerektiği, gözlem süreleri, gözlemin ne zaman gerçekleştirileceği, gözlemlenecek davranışlar ve kayıt tekniğinin belirlenmesi gerekmektedir (Groth-Marnat, 2009). Doğrudan davranış gözlemleri genel anlamda *doğal gözlem, analog gözlem* ve *kendini izleme/gözlem* olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Whitcomb, 2018). İzleyen kısımda bu üç tekniğe ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Doğal Gözlem

Doğal gözlem, çocuk ve gencin gözlenmek istenen davranışlarının ortaya çıktığı doğal ortamlarda ya da bağlamlarda sistematik gözlem yapılması anlamına gelmektedir. Doğal ortamlar daha önce de bahsedildiği gibi çocuğun zaman geçirdiği ev, okul ve toplumsal ortamları (restoran, kafeterya, sinema gibi) içerir. Gözlem esnasında dikkat edilmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bunlar; a) davranışların doğal ortamında çıktığı anda gözlemlenmesi ve kaydedilmesidir, b) gözleme ilişkin eğitim almış, nesnel gözlem yapabilen gözlemcilerin gözlemleri gerçekleştirmesidir, c) gözlemcilerin/kodlayıcıların doğal ortamı minimum düzeyde etkileyeceği davranışları betimleme sistemi kullanmasıdır (Jones, Reid ve Patterson, 1979).

Analog Gözlem

Analog gözlem, oldukça yapılandırılmış ve kontrollü klinik ortamlarda çocuk ve gencin gözlenmek istenen davranışlarının ortaya çıkması için olasılıklar yaratıp doğal ortamlara benzer çevresel koşulları oluşturarak gözlem yapılmasıdır (Haynes, 2001). Klinikte ya da laboratuvarda ebeveyn-çocuk etkileşimleri, ailenin problem çözme yaklaşımları ile çocuklarının beceri ya da davranışlarına ilişkin yönelimlerini belirlemek için ortam oluşturulabilmekte ve gözlem yapılabilmektedir (Whitcomb, 2018). Doğal gözleme oranla analog gözlemde davranışların ortaya çıkması için uyaranların kontrolü ve davranışlara daha fazla müdahale olmaktadır ve klinik dışında davranışlara ilişkin genellemeler sınırlı düzeyde olabilmektedir.

Kendini İzleme/Gözlem

Doğal ve analog gözlemden farklı olarak kendini izlemede gözlem, davranışları sergileyen çocuk ya da genç tarafından gerçekleştirilir (Mace ve Kratochwill, 1988). Bu amaçla çocuk ya da gence kendini gözlemeye ilişkin becerilerinin (gözlem ve kaydetme) öğretilmesi gerekmektedir. Bu teknik, çocuk ya da gencin gözlenebilir davranışlarının yanı sıra duyguları, düşünceleri gibi yalnızca bireyin farkında olabileceği örtük davranışlarının kaydedilmesini de sağlayabilmektedir (Shapiro ve Cole, 1999).

Doğal gözlem, analog gözlem ve kendini izleme/gözlem *genel* doğrudan davranış gözlemleri yöntemleridir. Davranışa özgü olarak *spesifik* davranış kayıt ya da kodlama yolları ya da teknikleri ise a) anekdot kaydı, b) olay/sıklık kaydı, c) kalıcı ürün kaydı, d) süre kaydı, e) aralık kaydı ve f) anlık zaman örneklemi kaydından oluşmaktadır. Bir sonraki kısımda bu davranış kayıt tekniklerine ilişkin bilgi verilecektir.

DAVRANIŞ KAYIT TEKNİKLERİ

Davranış kayıt tekniğine karar vermek gözlenecek davranışın hangi boyutuna (sıklık ya da süre gibi) ilişkin veri toplanacağına ve tekniğin uygunluğuna ve kullanışlılığına bağlıdır (Alberto ve Troutman, 2016). Davranış kayıt teknikleri Tablo 1'de özetlenmiştir. Tablo 1 incelendiğinde davranış kayıt tekniklerinin *kesin kayıt teknikleri* ve *kesin olmayan kayıt teknikleri* olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Buna göre kesin kayıt tekniklerinin a) anekdot kaydı, b) olay/sıklık kaydı, c) kalıcı ürün kaydı ve d) süre kaydı/bekleme süresi kaydı olmak üzere genel olarak dörde ayrıldığı görülmektedir. Bu kayıt tekniklerinde davranışlara ilişkin genel bilgi edinilebilmekte ve hedef davranış belirlenebilmekte (anekdot kaydı), davranışların sıklığı (sıklık kaydı), süresi (süre kaydı), bir yönerge verildikten ya da soru sorulduktan sonra bireyin tepki vermesine kadar geçen süre (bekleme süresi kaydı) ile davranışların ya da becerilerin sergilenmesi sonucu elde edilen bir ürünün özellikleri (örn., yazılı metin, yıkanmış bulaşıklar gibi) kesin kayıt teknikleriyle belirlenebilmektedir. Bunun yanı sıra yaklaşık kayıt teknikleriyle de (parçalı ve bütüncül aralık kaydı ile anlık zaman örneklemi) gözlem yapılacak süre kesitlere bölünerek bu belirli zaman dilimi içerisinde ortaya çıkan davranışların yüzdesi belirlenebilmekte ve çocuğun ya da gencin davranışlarına ilişkin kestirimlerde bulunulabilmektedir.

*Tablo 1. Temel Spesifik Gözlem Kayıt Teknikleri**

Kayıt Tekniği	Tanım	Örnek	Avantaj ve Dezavantajları
Anekdot Kaydı	Gözlem süresince gözlenen tüm olayların objektif şekilde betimlenmesi. İki türü vardır. Serbest anekdot kaydı ve yapılandırılmış anekdot kaydı/sıra analizi.	Matematik dersinde gerçekleşen tüm olayların betimlenerek yazılması.	A:Hedef davranış (artırılmak istenen ve azaltılmak istenen) belirlemede kullanılabilir. D:Çok fazla olayın gerçekleştiği ortamlarda kamera kaydı olmadan her şeyi yazabilmek çok zordur.
a) Serbest anekdot kaydı	Gözlem süresince bireyin gerçekleştirdiği her şeyin ve bireye ilişkin gerçekleşen olayların objektif şekilde betimlenmesi.	Matematik dersinde Ayşe'nin yaptıklarının, ona söylenenlerin ve yapılanların yazılması.	A: Davranışın işlevlerini belirlemede kullanılabilir. D:Çok fazla olayın gerçekleştiği ortamlarda kamera kaydı olmadan her şeyi yazabilmek çok zordur.
b) Yapılandırılmış anekdot kaydı/ Sıra analizi	Davranışları gözlemlenen hedef bireyin spesifik davranışları öncesinde gerçekleşen olayların (A), davranışlarının (B) ve davranışlar sonucu meydana gelen olayların (C) objektif şekilde betimlenerek yazılmasıdır. A-B-C kaydı, Ortam-Davranış-Sonuç (ODS), Öncül-Davranış-Sonuç (ÖDS) kaydı olarak da adlandırılır.	Ayşe'nin matematik dersinde her ağladığında ağlamadan önce olan olayların ve ağlaması sonucunda oluşan olayların yazılması. Örn., Öğretmen "Yerinize oturun." der (A), Ayşe ağlar (B), Öğretmen "Ayşe lütfen susar mısın?" der. (C)	A:Hedef davranışı ortaya çıkaran öncüller ile davranışı sürdüren sonuçların belirlenmesini sağlar. D: Bu teknikle çok sık ortaya çıkan davranışları kaydetmek zordur.
Olay/Sıklık Kaydı	Hedef davranışın belirli bir gözlem süresi içerisinde kaç kere ortaya çıktığının sayılmasıdır.	Ayşe'nin matematik dersinde kaç kere ayağa kalktığının sayılması. Örn. 5 kez	A: Bir davranışın kaç kere ortaya çıktığını belirlemede kullanımı çok kolay bir tekniktir. Başı ve bitişi/sonu belli davranışlar için kullanılabilir. D: Değişen sürelerle ortaya çıkan davranışları değerlendirmede uygun olmayabilir.

Tablo 1. (devamı)

Kayıt Tekniği	Tanım	Örnek	Avantaj ve Dezavantajları
Kalıcı Ürün Kaydı	Bireyin bir davranışı/beceriyi sergilemesi sonucu ortaya çıkan ürünlerin/çıktıların değerlendirilmesidir.	Ayşe'nin resim dersinde çizdiği resimlerin değerlendirilmesi. Ayşe'nin Türkçe dersinde yazdığı sözcüklerin/metinlerin değerlendirilmesi.	A: Ürünler davranışın sergilenmesinden çok sonra da değerlendirilebilir. Bireyin hataları ve hata örüntüleri belirlenebilir. D: Bireyin davranışı ya da becerinin tüm basamaklarını gerçekleştirebiliyor olması gereklidir.
Süre Kaydı/ Bekleme Süresi Kaydı	Süre kaydı, bir davranışın ne kadar süre ile ortaya çıktığının belirlenmesidir. Bekleme süresi kaydı ise bir yönerge, davranış ya da uyarandan ne kadar süre sonra gözlenmek istenen hedef davranışın sergilendiğinin belirlenmesidir.	Süre Kaydı: Ayşe'nin resim dersinde kaç dakika boya yaptığının belirlenmesi. Örn. 15 dk. Ayşe'nin matematik dersinde kaç dakika ayakta dolaştığının belirlenmesi. Örn. 20 dk. Bekleme Süresi Kaydı: Ayşe'ye öğretmen yaz dedikten ne kadar süre sonra Ayşe'nin yazmaya başladığının belirlenmesi.	A: Kronometre ile değerlendirme çok kolaydır. D: Başlangıcı ve sonunun belirlenmesinin zor olduğu davranışları bu teknik ile değerlendirmek zordur.
Aralık Kaydı (Parçalı Aralık Kaydı/ Bütüncül Aralık Kaydı)	Gözlem süresinin belirli aralıklara bölünerek (örn, 10 sn, 30 sn, 1 dk gibi), bu aralıklarda hedef davranışların sergilenip sergilenmediğinin belirlenmesidir. Parçalı aralık kaydında aralığın herhangi bir anında davranış sergilendiğinde kayıt tutulur, bütüncül aralık kaydında ise davranışın ortaya çıktığının belirtilebilmesi için aralığın tümünde davranışın sergilenmesi gerekmektedir.	Parçalı Aralık Kaydı: Gözlem kayıt süresi örneğin 10 dk. 30'ar saniyelik aralıklara bölünür (20 aralık). Aralıkların herhangi bir anında Ayşe ayağa kalktığında ayağa kalkma davranışı kaydedilir (Her bir aralık için yalnızca bir kere davranış kaydedilir). Ayşe'nin ayağa kalktığının belirlendiği aralıkların yüzdesi belirlenir. (Örneğin Ayşe 8 aralıkta ayağa kalmış ise "Davranışların gözlendiği aralık sayısı/Toplam aralık sayısı x 100 formülünden" 8/20 x100= %40 bulunur. Ayşe gözlem aralığının %40'ında ayakta dolaşmıştır, şeklinde yorumda bulunulur.)	A: Sabit bir oranda ve orta düzeyde ortaya çıkan davranışlar için iyi bir tercih olmaktadır. D: Gözlemcinin tüm dikkatini gözleme vermesi gerekir. Davranışlar için kestirim sağlanır, sonuçlar yüzde ile ifade edilir ancak olay ve süre kaydı gibi kesin sonuç vermez.

Tablo 1. (devamı)

Kayıt Tekniği	Tanım	Örnek	Avantaj ve Dezavantajları
		Bütüncül Aralık Kaydı: Gözlem kayıt süresi örneğin 10 dk. 30'ar saniyelik aralıklara bölünür (20 aralık). Aralıkların tamamında (30 saniye boyunca) Ayşe ayağa kalktığında ayağa kalkma davranışı kaydedilir (Her bir aralığın tamamında davranış gözlemlenmelidir). Ayşe'nin ayağa kalktığının belirlendiği aralıkların yüzdesi belirlenir. (Örneğin Ayşe 8 aralığın tamamında ayağa kalmış ise "Davranışların gözlendiği aralık sayısı/Toplam aralık sayısı x 100 formülünden" 8/20 x100= %40 bulunur. Ayşe gözlem aralığının %40'ında ayakta dolaşmıştır, şeklinde yorumda bulunulur.)	
Anlık Zaman Örneklemi	Gözlem süresinin belirli aralıklara bölünmesi (örn, 10 sn, 30 sn, 1 dk gibi), bu aralıkların son 1-2 saniyesinde hedef davranışların sergilenip sergilenmediğinin belirlenmesidir. Kesinliği en az olan davranış kayıt tekniğidir.	Gözlem kayıt süresi, örneğin 10 dk., 30'ar saniyelik aralıklara bölünür (20 aralık). Aralıkların son 1-2 saniyesinde Ayşe ayağa kalktığında ayağa kalkma davranışı kaydedilir (Her bir aralık için yalnızca bir kere davranış kaydedilir). Ayşe'nin ayağa kalktığının belirlendiği aralıkların yüzdesi belirlenir. (Örneğin Ayşe 8 aralıkta ayağa kalmış ise "Davranışların gözlendiği aralık sayısı/Toplam aralık sayısı x 100 formülünden" 8/20 x100= %40 bulunur. Ayşe gözlem aralığının %40'ında ayakta dolaşmıştır, şeklinde yorumda bulunulur.)	A: Kayıt tutması kolaydır. Birden fazla çocuk ya da davranış aynı anda gözlemlenebilir. Uzun süren davranışlar için iyi bir kayıt tekniğidir. D: Davranışlar için kestirim sağlanır, sonuçlar yüzde ile ifade edilir, en az kesin davranış kayıt tekniğidir.

* Tablonun oluşturulmasında aşağıdaki kaynaklardan yararlanılmıştır:

Alberto, P. A., & Troutman, C. A. (2016). Procedures for collecting data. In P. A. Alberto & C. A. Troutman, *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.) (pp. 66-105). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Whitcomb, S. A. (2018). Direct behavioral observation. In S. Whitcomb, *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (5th ed.) (s. 100). New York, NY: Routledge.

Doğrudan gözlemler için gözlemcilerin eğitilmesi gerekmekte ve gözlemler hem uzun zaman almakta hem de çözümlemeleri uzmanlık ve zaman gerektirmektedir (Greene ve Ollendick, 2019). Her ne kadar zaman ve uzmanlık gerektirse de davranış sorunlarında ve müdahalesinde en çok kullanılan ve en geçerli-güvenilir teknik doğrudan gözlem olmayı sürdürmektedir. Bu nedenle de araştırmacılar doğrudan gözleme dayalı gözlem sistemleri geliştirmeye çalışmışlardır. Bu sistemlerin bazıları Tablo 2'de yer almaktadır.

DİKKAT: *Kullanılabilmesi için gözlemcilerin eğitim alması ve uzmanlık gerektirmesi gibi dezavantajları olmasına karşın davranış sorunlarında ve müdahalesinde en çok kullanılan ve en geçerli ve güvenilir teknik doğrudan davranış gözlemidir.*

Tablo 2'deki gözlem kayıt tekniklerinin ortak yönü ticari amaçla geliştirilmemiş olmaları, geçerli ve güvenilir olmaları ve uzun yıllardır araştırmalarla destekleniyor olmaları ve çok fazla atıf almış olmalarıdır. Bu kayıt tekniklerinin bazıları çocukların davranışlarını evde (Sosyal Etkileşim Puanlama Sistemi, Aile Etkileşim Kodu) gözlemlemek için bazıları okullar (Okullarda Öğrencilerin Davranışsal Gözlemi, Doğrudan Gözlem Formu, Okullarda Öğrencilerin Davranışsal Gözlemi, Davranış Kodlama Sistemi) ve bazıları da klinikler (Çocuk Oyunu ve Ebeveyn Oyunu, Öğretmen Davranış Kodu, Kodlayıcıların Etkisi Ölçümü) için geliştirilmiştir.

Her ne kadar araştırmalarda ve müdahalelerde en çok tercih edilen ve en geçerli ve güvenilir sonuçları verdiği düşünülse de doğrudan davranış gözlemlerinin bazı dezavantajları ve zorlukları bulunmaktadır (Whitcomb, 2018). Birincisi, davranışların ölçülebilir gözlenebilir şekilde tanımlanmamış olması ya da muğlak ifadelerle tanımlanması (örneğin, çocuk çok "aktif", "agresif" gibi) gözlem kayıt sisteminin kullanışsız olmasına ya da muğlak ve anlaşılmaz olmasına neden olabilir. Bu nedenle davranışların gözlem ve müdahale amaçlarına uygun şekilde ölçülebilir, gözlenebilir ve net ifade edilmesi (işevuruk tanımının yapılması) önemlidir. İkincisi, gözlemcilerin gözlem yapacakları davranışlara ve gözlem tekniğine ilişkin eğitim almamış olması gözlemcilerin gözlem yaptıkları davranışların dışına çıkmalarına ve gözlemlerin güvenirliğinin düşmesine neden olmaktadır. Bu sebeple iyi bir gözlemci eğitiminin gözlemlerden önce gerçekleştirilmesi, arada gözlemci güvenirliklerinin kontrol edilmesi ve gerekiyorsa eğitimlerin yenilenmesi önemlidir. Üçüncüsü, tipik gelişim gösteren ya da ortalama öğrencilerden toplanan karşılaştırma verileri başka bir deyişle "sosyal karşılaştırma" verileri bulunmuyorsa gözlem yapılan davranışların durumu normatif (örnek oluşturan) bir grupla karşılaştırılamayacak bu durum gözlem yapılan davranışların aslında olması gerekenden çok fazla ya da azmış gibi görülmesine neden olacaktır. Örneğin gözlem

*Tablo 2. Örnek Gözleme Dayalı Kodlama Sistemlerinin Özellikleri**

Kod Adı	Ortam	Ölçümler	Kullanım Alanları
Doğrudan Gözlem Formu (Direct Observation Form [DOF]) Achenbach (1986, 2009)	Okul	96 madde, dereceleme ölçeği, olay kaydı, aralık kaydı	İçselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri ve görev üzerinde çalışma
Davranış Kodlama Sistemi (Behavior Coding System [BCS]) Harris ve Reid (1981)	Okul	8 kategori, aralık kaydı	Zorlayıcı/tehdit edici ve agresif davranışlar
Sosyal Etkileşim Puanlama Sistemi (Social Interaction Scoring System [SISS]) Weinrott ve Jones (1984)	Ev	12 kategori, olay kaydı	Genel sosyal-davranışsal problemler
Aile Etkileşim Kodu (Family Obsevation Record [FOR]) Weinrott ve Jones (1984)	Ev	29 kategori, aralık kaydı	Olumlu-olumsuz aile davranışları
Çocuk Oyunu ve Ebeveyn Oyunu (Child's Game-Parent's Game) Forehand ve McMahon (1981); Forehand vd. (1978)	Klinik	7 ebeveyn davranışı ve 3 çocuk davranış kategorisi 30 saniyelik aralıklarla kaydedilir	Ebeveynle etkileşim sırasında çocuğun uyumsuz davranışları, davranış problemleri
Öğretim Davranış Kodu (The Teaching Behavior Code) Weitz (1981)	Klinik/Ev	9 kategori, aralık temelli "öğretim denemeleri"	Müdahale sonrası ebeveyn öğretim davranışlarındaki değişiklik
Okullarda Öğrencilerin Davranışsal Gözlemi (Behavioral Observation of Students in Schools) Shapiro (2003, 2011, 2013)	Okul	Anlık zaman örneklemi, aralık kaydı	Akademik meşguliyet ve görev dışı davranışlar
Kodlayıcıların Etkisi Ölçümü (Coders Rating Measure) DeGarmo, Patterson ve Forgatch (2004)	Klinik	59 maddeli dereceleme ölçeği ve 6 ek madde	Ebeveynlerin disiplin, beceri teşviki, problem çözme, olumlu katılım ve gözlem kullanımı

Whitcomb, S. A. (2018). Direct behavioral observation. In S. Whitcomb, *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (5th ed.) (pp.95-126). New York, NY: Routledge. Sf. 107'den uyarlanmıştır.

yapılan çocuğun öğretmenin verdiği görev üzerinde 10 dakikalık gözlem sırasında gözlem süresinin %80'inde çalıştığını düşünelim. Tipik gelişim gösteren bir akran için ise bu oran %75 olsun. Referans olarak alınabilecek bir sosyal karşılaştırma verisi olmadığında gözlemci gözlem yapılan çocuğun %80 görev üzerinde çalışmasının yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünebilecektir. Bu nedenle gözlem yapılan bireyin tipik gelişim gösteren akranları ya da aynı sınıfta/ortamda bulunan diğer çocuklardan davranışsal karşılaştırma için veri toplanmalıdır.

DİKKAT: *Sosyal karşılaştırma bireyin davranışlarının bir referans grubuyla (yaşıtı olan tipik gelişim gösteren akranları ya da sınıfındaki diğer öğrenciler gibi akademik olarak benzer özelliklere sahip bir grup çocukla) karşılaştırılarak davranışlarına ilişkin yargıda bulunmayı gerektirir.*

Gözlemleri etkileyen dördüncü durum gözlemci reaktivitesi/tepkiselliğidir ve gözlemcinin ortamdaki davranışları gözlem yapılan çocukların davranışlarını etkileyebilmesi anlamına gelir. Bu durumda gözlem yapılan ortamı en az etkileyecek şekilde gözlemcilerin konumlandırılması ve gözlem ortamına müdahale edilmemesinin sağlanması gerekmektedir. Beşinci durum, davranışların yalnızca belli durum ve ortamlarda gözlenmesinin *durumsal özgüllüğe* (situational spesificity) neden olabilmesidir. Böyle bir durumda, davranışların spesifik bir ortam ya da bağlamdaki durumuna ilişkin bilgi toplanmakta ve davranışlara ilişkin asıl durum ya da "büyük resim" kaçırılmaktadır. Bunun üstesinden gelebilmek için çoklu ortamlarda gözlem yapılması ve sınırlı veri ile aşırı genellemelere gidilmemesi önerilebilir. Altıncı durum, davranışa uygun olmayan gözlem tekniklerinin seçilmesi durumudur. Bu durumda davranışların uygun şekilde gözlemlenmesi ve belirlenmesi zorlaşmakta ve davranışlara ilişkin uygun olmayan sonuçlara varılabilmektedir. Bu durumun üstesinden gelebilmek için davranışsal özelliklere uygun olan davranışsal gözlem sistemlerinin seçilmesi ve sistematik olarak kayıt yapılması gerekmektedir. Yedinci sorun gözlemcilerin yanlı gözlem yapmasıdır. Bu durumda, bazı "sınırdaki" davranışlar gözlemciler tarafından yanlı olarak kodlanabilir. Böyle bir durumla karşılaşıldığında davranışları kodlamada objektif olmanın önemi vurgulanmalı ve yanlı yaklaşımlar söz konusu ise bunun üstesinden gelmeye çalışmak gerekmektedir.

Davranışsal gözlemlerin davranışlara ilişkin betimleyici olduğu ve neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyamadığı daha önce de ifade edilmişti. Davranışları tetikleyen ve sürdüren değişkenleri belirleyebilmek için *işlevsel analizler* gerçekleştirilmektedir. İşlevsel analizlerde davranışın öncülleri (nedenleri) ve davranışların sürdürülmesini sağlayan motivasyonlar (pekiştireçler ya da kaçınılmak istenen itici uyaranlar) belirlenmeye çalışılmaktadır. Davranış gözlemleriyle birlikte gerçek-

leştirilen işlevsel analizde davranışların nedenlerine ilişkin hipotezler geliştirilerek bunlar test edilmekte ve buna uygun müdahaleler geliştirilmesi hedeflenmektedir (Gresham, Watson ve Skinner, 2001).

Kaynağa Git: *Erbaş, D. (2020). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan, Uygulamalı davranış analizi içinde (3. Baskı) (ss.205-261). Ankara: Pegem Yayıncılık.*

Davranışların işlevsel analizinde işlevsel analiz diyagramı hazırlanabilir. İşlevsel analiz diyagramı için aşağıdaki basamakların izlenmesi gerekmektedir (Haynes, O'Brien ve Kaholokula, 2019; Haynes, Smith ve Hunsley, 2011):

1. *Bilgilendirilmiş onam alma.* Bu aşamada klinisyen, gözlem yapılan çocuk ya da genç ve bu bireyin aile üyelerinin değerlendirme amaçları, değerlendirmenin maliyeti ve faydaları ile kullanılacak olan değerlendirme stratejilerine ve verilen gizli tutulacağına ilişkin fikir birliğine varması gerekir.
2. *Güvenlik ve gönderme için gereksinimleri değerlendirme.* Onam alındıktan sonra klinisyen, çocuğun davranışlarını başka bir uzmanın daha iyi bir şekilde ele alıp alamayacağına karar vermelidir. Çocuğa zarar gelebileceği durumlar tespit edilirse risk azaltmaya ilişkin değerlendirme ve müdahalelerin gerçekleştirilmesi gerekir.
3. *Hedef davranışların ve müdahale amaçlarının belirlenmesi.* Bu aşamada amaç olası müdahale hedeflerinin belirlenmesi olduğundan işlevsel analizin ilk aşaması olarak davranışsal görüşmeler ve öz değerlendirme gerçekleştirilebilir. Ayrıca klinik görüşmeler sırasında davranışsal gözlemler gerçekleştirilebilir.
4. *Hedef davranışlar için tepki şekillerini belirleme.* Çocuğun hedef davranışları belirlendikten sonra klinisyen her hedef davranışın kapsamlı operasyonel/işevuruk tanımını yapar. Bu tanımda bilişsel, duygusal, fizyolojik ve motor bileşenler belirtilir.
5. *Hedef davranışın boyutlarının belirtilmesi.* Klinisyen işlevsel analiz için davranışa ilişkin en önemli boyutları belirler. Bazı hedef davranışlar için sıklık, bazı davranışlar için süre önemli olabilirken bazı durumlarda birden fazla boyut önemli olabilir.
6. *Hedef davranışın önemini belirleme*. Bu aşamada Çocuğun işlevde bulunması ve iyi oluşu için odak noktaları neler başka bir deyişle en önemli hedef davranışlar neler klinisyen belirlemeye çalışır. Bu nedenle, klinisyen hedef davranışların göreceli önemine ilişkin bir dereceleme yapabi-

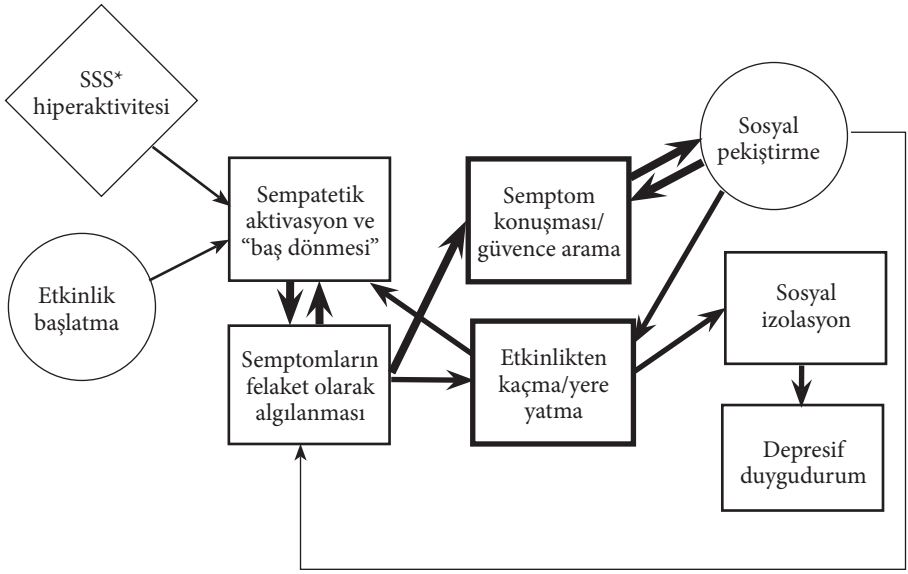
lir. Burada dikkat edilmesi gereken dört husus bulunmaktadır. Bunlar a) bireye ve diğerlerine zarar vermemek, b) davranışların şiddeti, sıklığı ve süresine göre bir önem belirlemesi yapmak, c) davranışları yaşam kalitesi üzerine etkilerine göre önem sırasına koymak ve d) (uygunsa) çocuğun görüşlerine göre önem sıralaması yapmaktır.

7. *Hedef davranışların etkilerinin belirlenmesi.* Bu aşamada hedef davranışların diğer davranışları nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılır. Örneğin "panik ataklar" kişiler arası ilişkileri etkileyebilmekte sosyal izolasyona neden olabilmektedir.
8. *Hedef davranışlar arasındaki güç ilişkilerini ve yönleri belirleme.* Hedef davranışlar davranış zincirleri oluşturarak grup halinde işlevsel tepkiler oluşturabilirler ve böylelikle önemli şekillerde birbiriyle ilişkili hale gelebilirler. Ayrıca hedef davranışların tek yönlü ya da çift yönlü neden-sonuç ilişkileri olabilmektedir.
9. *Neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi.* Çoğu müdahale neden sonuç ilişkilerinin düzenlenmesine bağlı olarak işlemekte ve hedef davranışlar üzerinde etki etmeye çalışmaktadır. Bireyin depresyonunun sebebi sosyal izolasyon ise sosyal beceri öğretimi uygun bir müdahaledir.
10. *Neden-sonuç ilişkisine dayalı değişkenlerin değiştirilebilirliğinin değerlendirilmesi.* Değiştirilebilecek olan neden sonuç ilişkisine dayalı değişkenlere (örn., sosyal davranışlar) müdahale, değiştirilemeyecek ya da değiştirilmesi çok mümkün olmayan neden sonuca dayalı ilişkilerden (örn., çocuklukta yaşanmış bir istismar, travmatik beyin hasarı gibi) daha olasıdır.
11. *Neden-sonuç ilişkisine dayalı değişkenler ve hedef davranışlar arasındaki ilişkilerin gücü ve yönünün belirlenmesi.* Klinisyenin değiştirilebilir neden sonuca dayalı değişkenleri belirledikten sonra bu değişkenler arasındaki ilişkilerin yönü ve gücünü belirlemesi gerekir.
12. *Neden-sonuç ilişkisine dayalı değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin gücünü ve yönünü belirleme.* Neden sonuca dayalı değişkenler arasında tek ya da çift yönlü ilişkiler olabilmektedir. Diğer nedensel değişkenlerle ve hedef davranışlarla çoklu ya da güçlü işlevsel ilişkileri olan bir değişkeni değiştirmek müdahalenin de başarısını artıracaktır.
13. *Aracı değişkenleri belirleme.* Aracı değişken, iki diğer değişken arasındaki nedensel ilişkinin gücünü ya da yönünü değiştirebilen değişkendir. Aracı değişken nedensel değişkenin etkilerini artırabilir, azaltabilir ya da bazı durumlarda tersine çevirebilir. Örneğin sosyal destek, sağlık sorun-

ları ve strese maruz kalma arasındaki ilişkilerin gücünü değiştirebilen aracı değişkenlerden biridir. Aracılar nedensel ilişkileri "açıklama"ya yardımcı olabilirler.

14. *İşlevsel analiz diyagramı hazırlama*. Bu aşamada toplanan tüm veriler vektör diyagramı çizilerek özetlenir. Nedensel değişkenler ile hedef davranışlar farklı şekillerle ifade edilebilir. Şekillerde düşük ya da yüksek öneme sahip değişkenlerin çizgilerinin kalınlığı farklılaştırılabilir. İşlevsel ilişkiler vektör çizgileri ile belirtilir. Bu çizgiler tek ya da çift yönlü olabilir. Vektör çizgisinin kalınlığı ile de ilişkilerin gücü düşük, orta ve yüksek olarak ifade edilebilir.

İşlevsel analiz diyagramına bir örnek Şekil 1'de yer almaktadır (Haynes, O'Brien ve Kaholokula, 2019). Şekil 1'deki birey yatar pozisyondan aşağa kalkarak hareket etmeye çalıştığında başı dönmektedir. Bu nedenle de hareketleri sınırlanmış evden çıkamayacak duruma gelmiştir. Nöroloji, kardiyoloji gibi bölümlere gitmiş ancak sorununa çare bulamadığı için davranış analizine yönlendirilmiştir. İşlevsel analiz diyagramı Şekil 1'de verilen birey için değiştirilebilir nedensel değişkenler daire ile değiştirilemeyen nedensel değişkenler baklava şekliyle gösterilmiş, hedef davranışlar ise dikdörtgen ile ifade edilmiştir. Hedef davranışların önemi ve nedensel değişkenlerin değiştirilebilir olup olmadıkları şekillerin kalınlıkları ile gösterilmiştir. Şekil-



* SSS: Sempatetik Sinir Sistemi

Şekil 1. İşlevsel analiz diyagramı örneği.

lerin kalınlıkları arttıkça önemi ve değiştirilebilirlik düzeyi de artmaktadır. Değişkenler arasındaki ilişkiler vektör çizgiler ile ifade edilmiş ilişkilerin gücü çizginin kalınlığıyla doğru orantılı olarak gösterilmiştir. İşlevsel analiz sonucunda bireyin fiziksel aktivitede bulunmak istediğinde sempatetik sinir sistemi aktive olmakta ve başı dönmekte bunun üzerine birey başına çok kötü bir şey geleceğini ("felaket") düşünerek sempatetik sinir sisteminin aktivasyonunu artırmaktadır, bu nedenle de kişi başına kötü bir şey geleceğine daha çok inanmaktadır. Bu nedenle birey hem sempatetik sinir sisteminin semptomlarında artış yaşarken hem de şiddetli felaket fikirlerine kapılmaktadır. Bu durumda birey korkularını bastırmak için çevresindekilerden güvence istemekte ve yere uzanmaktadır. Bunun üzerine hem sinir sistemi hem düşüncelerinde hemen rahatlama olmaktadır. Bu semptomlar olumsuz pekiştirme işlevi görmektedir. Sosyal izolasyon ve depresif duygudurum sınırlı aktivite ve sınırlı sosyal temasın sonucu ortaya çıkmıştır. İşlevsel analiz sonucunda bireyin kabul etme, farkındalık eğitimi, maruz bırakma, pekiştirme sürecinin yönetimi ve iletişim becerilerinin öğretimi hedeflenerek problem davranışları azaltılmıştır. Araştırmalar da işlevsel analize dayalı müdahale planlamalarının işlevsel analiz içermeyen müdahalelere göre daha yararlı olduğunu göstermektedir (Hurl, Wrightman, Haynes ve Virues-Ortega, 2016).

Gözlemlerin uzun zaman alması, gözlemci eğitiminin uzun sürmesi ve uzmanlık gerektirmesi gibi dezavantajları olması araştırmacıları daha pratik ve hızlı yöntemleri bulmaya itmiştir. Alanyazında davranış değerlendirmeleri ile ilgili en çok kullanılan diğer bir yöntem *dereceleme ölçeklerinin* kullanımıdır. Bir sonraki kısımda davranış değerlendirmesinde dereceleme ölçeklerinin kullanımına yer verilecektir.

DAVRANIŞ DERECELEME ÖLÇEKLERİ

Bireyin kendisinin ya da anne-baba, öğretmeni gibi kendisi için önemli bir kişinin liste halindeki davranışlarını ne derece sergilediğine ilişkin puanlama yaptığı listeler davranış derecelemelerini içermektedir (Greene ve Ollendick, 2019). Doğası gereği dolaylı değerlendirme tekniklerinden olan davranış dereceleme ölçekleri pratik olmaları, hızlı doldurulmaları ve geçerli-güvenilir bilgi sundukları için alanyazında sıklıkla tercih edilmektedir. Her ne kadar davranış dereceleme ölçekleri dolduran kişinin yanlılığını yansıtabilse de diğer değerlendirme teknikleriyle elde etmesi zor ve yararlı bilgilerin elde edilmesi için kapsamlı ve maliyeti düşük bir değerlendirme sunmakta ve doğrudan gözlemleri destekleyici bilgiler sağlamaktadır (Novick, Rosenfeld, Bloch ve Dawson, 1966). Davranış dereceleme

ölçekleri çocuğun davranışsal özelliklerine ilişkin diğer önemli kişilerin algılarını yansıtmakta ve çocuğun davranış özelliklerine ilişkin "özet yargılar" sunmada standart bir format sağlamaktadır (Whitcomb, 2018). Ölçeklerin çoğu için geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmakta ve gelişimsel normları belirlenmekte; bu normatif bilgi öznellikten bir nebze korusa da ölçekler doğrudan davranış gözlemlerinin yerine kullanılmamalı ek bilgi amacıyla ölçeklerden yararlanılmalıdır (Greene ve Ollendick, 2019). Ölçeklerle davranışların değerlendirilmesinin birçok avantajı vardır. Bunlar:

1. Doğrudan gözleme oranla davranış dereceleme ölçeklerinin kullanımı daha az maliyetlidir, değerlendiricilerin eğitimi daha kolaydır.
2. Davranış dereceleme ölçekleri görülme sıklığı az olan ve kısa süreli davranış gözlemlerinde yakalanması güç olan ancak önemli davranışlara ilişkin bilgi sağlar (örn., saldırgan davranışlar gibi).
3. Geçerlik ve güvenirliği belirlenmiş olan dereceleme ölçekleri projektif/yansıtmalı tekniklere (örn., Rorschach testi) ve yapılandırılmamış görüşmelere oranla daha güvenilir veri sağlayan objektif değerlendirme yöntemidir.
4. Kendileri hakkında bilgi sağlayamayacak olan çocuklar için önemli bir veri toplama yöntemidir.
5. Dereceleme ölçeklerinin doldurulabilmesi için çocuğun ev ya da okul gibi "doğal" ortamında uzunca bir süre gözlemlenmiş olması gerekmektedir.
6. Dereceleme ölçekleri çocuğun davranışlarına aşina olan anne-baba ya da öğretmen gibi çocuk için önemli olan ve "uzman" bilgi sağlayıcılar olarak görülen bireylerin yargılarına ve gözlemlerine dayanmaktadır (Whitcomb, 2018).

Çocukların Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist, Achenbach ve Rescorla, 2000, 2001) gibi bazı dereceleme ölçekleri omnibüs (geniş kapsamlı) iken (geniş boyutlu davranış değerlendirmesi) ve çocukların içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlarına ilişkin geniş çaplı bilgi edinmemizi sağlarken Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (Social Skills Rating System, Gresham & Elliott, 1990) bazı ölçekler sosyal beceriler gibi spesifik beceri/davranışlara ilişkin bilgi sağlamaktadır (dar boyutlu davranış değerlendirmesi). Tablo 3'te alanyazında kullanılan bazı davranış dereceleme ölçeklerine ilişkin ayrıntılı bilgi yer almaktadır.

Tablo 3. Alanyazındaki Kapsamlı Davranış Dereceleme Ölçekleri

Ölçek Adı	Kim Doldurabilir	Ölçümler	Kullanım Alanları
Çocuk Davranış Değerlendirme Listesi ve Öğretmen Değerlendirme Formu 6-18 yaş (ASEBA: Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form for Ages 6 to 18) Achenbach (2001a, 2001b)	Anne baba ve öğretmenler için ayrı formları bulunmaktadır.	6-18 yaş çocuk ve gençler 120 madde (2 tanesi açık uçlu ölçüm)	İçselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları belirlemek
Çocuklar için Davranış Değerlendirme Sistemi, Üçüncü Versiyon (Behavior Assessment System for Children, Third Edition) Reynolds & Kamphaus (2015)	Temelde anne baba formu, öz değerlendirme formları da bulunmaktadır.	2-25 yaş çocuk ve gençler 105-192 madde	Problem davranışlar, okul problemleri ve uyumsal becerileri değerlendirmek
Conners Dereceleme Ölçeği, Revize Formu (The Conners Rating Scales, Conners Rating Scales–Revised) Conners (1990, 1997, 2008)	Anne-baba, öğretmen ve öz değerlendirmeleri formları bulunmaktadır.	3-17 yaş çocuk ve gençler 28-93 madde	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun yanı sıra aile sorunları, duygusal sorunlar, öfke kontrolü ve kaygı sorunlarını değerlendirmek

Tablo 3'e göre alanyazında çocuk ve gençlerin genel davranış sorunlarını belirlemeye yönelik kapsamlı dereceleme ölçekleri geliştirildiği görülmektedir. Bu ölçeklerden Conners ölçekleri (örn., Dereboy, Şenol, Şener ve Dereboy, 2007; Kaner, Büyüköztürk ve İşeri, 2013; Kaner, Büyüköztürk, İşeri, Ak ve Özaydın, 2011) ile Çocuk Davranış Değerlendirme Listesi ve Öğretmen Bilgi Formu (Dümenci, Erol, Achenbach ve Şimşek, 2004; Erol, 2002; Erol ve Acı, 2002) Türkçeye de uyarlanmıştır. Dereceleme ölçeklerinin kullanımında üç varsayım dikkati çekmektedir (Whitcomb, 2013). Bunlar a) ölçekler taramada ve ilk belirlemede rutin olarak kullanılmalıdır. b) Ölçeklerle veri toplanırken birikim/kümeleme prensibi (aggregation principle) uygulanmalıdır. Başka bir deyişle çoklu kaynaktan (anne-baba, çocuk, öğretmenden) bilgi alınmalı ve bu bilgiler bir araya getirilerek değerlendirme sonuçları yorumlanmalıdır. c) Dereceleme ölçekleri ile müdahale öncesi ve sonrasında veri toplanmalıdır. Böylece müdahalenin etkisi çoklu kaynaktan bilgi edinilerek değerlendirilebilecektir.

Doğrudan davranış gözlemleri ile dereceleme ölçeklerinin yanı sıra davranış problemlerine ilişkin bir diğer veri toplama tekniği çocuğun-gencin kendisi, ailesi

ya da öğretmenleriyle *görüşme* yapmaktır. Görüşmeler klinikte de araştırmalarda da en sık kullanılan değerlendirme yöntemlerinden biridir, bir sonraki kısımda görüşmeler ele alınacaktır.

DAVRANIŞLARA İLİŞKİN GÖRÜŞME YAPMA

Davranışlara ilişkin *klinik görüşmeler*, çocuk ve gençlerin davranış problemlerine, sosyal ve duygusal işlevlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla evde, okulda ya da hastanede bireyin kendisi ya da onu tanıyan yakın kişilerle söyleşi yapmaktır (McConaughy, 2000). Bu görüşmelerde bireylere ilişkin karar vermek amacıyla bilgi toplamak hedeflenir ve belirli bir amaç ve yapı bulunur (Whitcomb, 2013). Soruların tamamının önceden belli olduğu *yapılandırılmış görüşmeler,* soruların bir kısmının belirli olduğu ancak açıklama ve daha derinlemesine bilgi almak için ekstra soruların da sorulabileceği *yarı yapılandırılmış görüşmeler* ya da soruların net olmadığı etkileşime göre şekillendiği *yapılandırılmamış görüşmeler* olmak üzere üç farklı şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Davranışsal ve duygusal değerlendirmede klinik görüşmeler en çok başvurulan yöntemler arasındadır (Swann ve MacDonald, 1978).

Doğrudan davranış gözlemleri davranışların değerlendirilmesinde hem pahalı hem de emek isteyen bir tekniktir, davranış dereceleme ölçekleri ise davranışlara ilişkin ayrıntılı ve spesifik bilgi sunmada yetersiz kalabilmektedir. Klinik görüşmeler ise hem bireyin genel işlevlerine ilişkin hem de spesifik olarak bazı davranışlarına ilişkin ayrıntılı bilgi sağlayabilir, böylece müdahale ve davranış problemlerinin nedenlerine temel oluşturulabilir (Greene ve Ollendick, 2019). Tablo 4'te alanyazında kullanılan yapılandırılmış tanıya yönelik görüşme araçları yer almaktadır.

Tablo 4 incelendiğinde farklı amaçlarla geliştirilmiş geçerli ve güvenilir yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış genel görüşme araçlarının alanyazında mevcut olduğu görülmektedir. Buna ek olarak davranışların nedenlerini ve sonucunda bireyin ne elde ettiğini başka bir deyişle davranışları kontrol eden uyaranları ve davranışların sürdürülmesini sağlayan uyaranları belirlemeye yönelik *davranışsal görüşme* de gerçekleştirilebilmektedir (Whitcomb, 2013). Davranışsal görüşmelerde amaç davranışları tetikleyen ve sürdüren uyaranları belirlemek başka bir deyişle davranışların *işlevini* belirlemektir. Davranışsal görüşmelerde bireyin davranışlarına etki eden güncel etmenler belirlenmeye çalışılır. Başka bir deyişle bir gencin davranış sorunları küçük yaşlarından itibaren görülüyor olsa da görüşmeye geldiğinde bu davranışları o an için sürdüren etmenlerin neler olabileceğini görüşmeci ortaya çıkarmaya uğraşır (Sayers ve Tomcho, 2006).

Tablo 4. Alanyazındaki Tanıya Yönelik Görüşme Araçları

Ölçek Adı	İçerik	Değerlendirme Amacı	Yapılandırılmış/ Yapılandırılmamış
Okul Çağı Çocukları için Duygudurum Bozuklukları ve Şizofreni Çizelgesi (Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Aged Children) Ambrosini (2000)	7-18 yaş için bir dizi psikiyatrik bozukluk	Genel tanılama	Yarı yapılandırılmış görüşme soruları
Çocuklar ve Gençler için Tanılayıcı Görüşme (Diagnostic Interview for Children and Adolescents [DICA]) Reich (2000)	6-17 yaş için psikotik bozukluklar, dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğu, kaygı bozuklukları, duygudurum bozuklukları, yeme bozuklukları, davranım bozukluğu	Genel tanılama	Yarı yapılandırılmış görüşme soruları
Çocuklar için Tanılayıcı Görüşme IV (Diagnostic Interview for Children-IV) Shaffer, Fisher, Lucas, Dulcan & Schwab-Stone (2000)	6-17 yaş için 30 en yaygın psikiyatrik bozukluk (kaygı, duygudurum, yıkıcı davranışlar, madde kullanımı gibi)	Genel tanılama	Yarı yapılandırılmış görüşme soruları
Çocuklar için Tanı Görüşme Programı-IV (Diagnostic Interview Schedule for Children-IV [DISC-IV]) Fisher, Lucas, Sarsfield & Shaffer (2006)	Tanılama amaçlı görüşme soruları	Genel tanılama	Yapılandırılmış görüşme soruları
Çocuklar için Anksiyete Bozuklukları Görüşme Programı (Anxiety Disorders Interview Schedule for Children [ADIS-IV]) Silverman & Albano (1996)	Kaygı bozukluklarını tanılamak için görüşme soruları	Spesifik tanılama (kaygı)	Yapılandırılmış görüşme soruları
Çocuklar ve Gençler için Ya-rı Yapılandırılmış Klinik Görüşme (Semistructured Clinical Interview for Children and Adolescents [SCICA]) McConaughy & Achenbach (2001)	Tanılama amaçlı görüşme soruları	Spesifik tanılama (dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, kaygı bozuklukları, davranım bozuklukları gibi)	Yarı yapılandırılmış görüşme soruları
Yapılandırılmış Gelişimsel Geçmiş Formu – Çocuklar için Davranışsal Değerlendirme Sistemi, 3. Versiyon (Structured Developmental History form from the Behavioral Assessment System for Children, Third Edition) Reynolds & Kamphaus (2015)	Doğum öncesinden itibaren bireyi tanıma amaçlı görüşme soruları	Doğum öncesi geçmişi, aile sağlık geçmişi, uyumsal beceriler vb.	Yapılandırılmış görüşme soruları

Davranışsal görüşmenin birçok avantajı bulunmaktadır. Bunlar a) doğrudan gözleme kıyasla daha ekonomiktir, b) hakkında bilgi toplanacak birey olmasa ya da kendisi hakkında bilgi veremese bile onu tanıyan anne-baba ya da öğretmenlerle görüşme yapılabilmekte ve bilgi edinilebilmektedir, c) birey ile görüşme yapıldığında ise klinisyen bireyin sosyal davranışları ve iletişim becerilerine ilişkin

bilgi elde edebilmektedir ve d) gözlemlerle ve ölçeklerle karşılaştırıldığında görüşme tekniği klinisyenin spesifik problemlere ilişkin değerlendirmenin alanını genişletip daraltma fırsatı sağlayacak şekilde esnektir (Whitcomb, 2013).

Çocuk ve gençlerin davranışlarının değerlendirilmesi davranış gözlemi, ölçekler ve görüşmeler gibi farklı yöntemlerle gerçekleştirilebilmekte her yöntem ve tekniğin kendine özgü avantaj ve dezavantajları olduğu görülmektedir. Hangi teknik ile değerlendirme yapılırsa yapılsın dikkat edilmesi gereken hususlar ise benzerdir (Greene ve Ollendick, 2019). Birincisi, her ne teknik kullanılırsa kullanılsın değerlendirmelerin değerlendirme tekniğini ve sonuçlarını yorumlamayı bilen deneyimli ve uzman kişiler tarafından gerçekleştirilmesi gerekliliğidir. Bu uzmanın a) çocuğun ya da gencin çevresiyle etkileşimlerine ilişkin anlayış geliştirebilmesi, b) böyle bir anlayış geliştirilemediği durumlarda daha farklı tekniklerle farklı kişilerden veri toplanması gerektiğine karar verebilmesi ve süreçleri yürütebilmesi, c) çocuğun davranışlarındaki "sapma" ya da farklılıklara ilişkin doğru yargılarda bulunabilmesi, d) müdahalenin istendik sonuçlara ulaşabilmesi ve başarılı olabilmesi amacıyla değişiklik için en uygun davranışlara ve kişilere karar verebilmesi, e) müdahaleyi uygulayan ve/ya müdahalenin hedefi olan birçok yetişkinle uzun süreli etkileşimi sürdürebilmesi ve bağlantı kurabilmesi, f) gerekli oldukça "problem"in yeniden formülasyonunu kolaylaştırma ve süreğen, akışkan değerlendirme sürecini gözlemlemesi gerekmektedir. İkincisi ise normatif karşılaştırmalar yaparken (çocukları yaşıtları olan tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştıran değerlendirmeler sırasında) ve standardize ölçekler kullanırken değerlendiriciler tüzel/nomotetik (çok sayıda çocuk için geçerli olan genel kurallar bütünü) yaklaşımı benimsemekteyken aynı zamanda çocukların davranışlarının değerlendirmesi sırasında idiyografik/bireysel farklılıkları araştıran (çocuğun biricikliği/eşsizliğini ortaya koyan/önemseyen) yaklaşımı da kullanmalıdırlar.

ÖZET

Davranışsal ve sosyal-duygusal değerlendirme bireylerin davranışlarının bir dizi karmaşık çevresel etmenlerin, uyaranların ve bir dizi sosyal yetersizliklerin etkisiyle ortaya çıktığını ve müdahale ile değiştirilebileceğini öne süren eklektik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Davranışsal değerlendirme, sosyal öğrenme bakış açısına göre bireyin gözlenebilir, ölçülebilir, açık davranışları ile gözlenemeyen, örtük davranışlarına ilişkin veri toplama sürecidir. Davranışsal değerlendirmeler doğrudan gözlem, dereceleme ölçekleri ve görüşmeler ile gerçekleştirilebilmektedir. Doğrudan davranış gözlemi, bireyin açık davranışlarının birçok doğal bağlamda formal ya da informal olarak gözlenmesidir. Doğal gözlem, çocuk ve gencin göz-

lenmek istenen davranışlarının meydana geldiği doğal ortamlarda sistematik gözlem yapılması anlamına gelmektedir. Doğal ortamlar daha önce de bahsedildiği gibi çocuğun zaman geçirdiği ev, okul ve toplumsal ortamları (restoran, kafeterya, sinema gibi) içerir. Analog gözlem, oldukça yapılandırılmış ve kontrollü klinik ortamlarda çocuk ve gencin gözlenmek istenen davranışlarının ortaya çıkması için olasılıklar yaratıp doğal ortamlara benzer çevresel koşulları oluşturarak gözlem yapılmasıdır. Doğal ve analog gözlemden farklı olarak kendini izlemede gözlem, davranışları sergileyen çocuk ya da genç tarafından gerçekleştirilir. Davranış kayıt teknikleri kesin kayıt teknikleri ve kesin olmayan kayıt teknikleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre kesin kayıt teknikleri a) anekdot kaydı, b) olay/sıklık kaydı, c) kalıcı ürün kaydı ve d) süre kaydı/bekleme süresi kaydı olmak üzere genel olarak dörde ayrılmaktadır. Bireyin kendisinin ya da anne-baba, öğretmeni gibi kendisi için önemli bir kişinin liste halindeki davranışlarını ne derce sergilediğine ilişkin puanlama yaptığı listeler davranış derecelemelerini içermektedir. Davranışlara ilişkin klinik görüşmeler, çocuk ve gençlerin davranış problemlerine, sosyal ve duygusal işlevlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla evde, okulda ya da hastanede bireyin kendisi ya da onu tanıyan yakın kişilerle söyleşi yapmaktır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Achenbach, T. M. (1986, 2009). *The direct observation form of the child behavior checklist* (Rev. ed.). Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

Achenbach, T. M. (2001a). *Child behavior checklist for ages 6–18.* Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, and Families.

Achenbach, T. M. (2001b). *Teachers report form for ages 6–18.* Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, and Families.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Child behavior checklist for ages 1½–5.* Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, and Families.

Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: Research Center for Children, Youth, and Families.

Alberto, P. A., & Troutman, C. A. (2016). Procedures for collecting data. In P. A. Alberto & C. A. Troutman, *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.) (pp. 66-105). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Ambrosini, P. J. (2000). Historical development and present status of the schedule for affective disorders and schizophrenia for school-aged children (K–SADS*). Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39*(1)*,* 49–58.

Conners, C. K. (1990). *Conners Rating Scales manual*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

Conners, C. K. (1997). *Conners Rating Scales–Revised technical manual*. Toronto, Ontario, Canada: MultiHealth Systems.

Conners, C. K. (2008). *Conners 3: Conners Third Edition*. Toronto, Ontario, Canada: Multi-Health Systems.

DeGarmo, D. S., Patterson, G. R., & Forgatch, M. S. (2004). How do outcomes in a specified parent training intervention maintain or wane over time? *Prevention Science, 5*(2), 73-89.

Dereboy, Ç., Şenol, S., Şener, Ş., & Dereboy, F. (2007). Conners kısa form öğretmen ve ana baba derecelendirme ölçeklerinin geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 18*(1), 48-58.

Dumenci, L., Erol, N., Achenbach, T. M., & Simsek, Z. (2004). Measurement structure of the Turkish translation of the Child Behavior Checklist using confirmatory factor analytic approaches to validation of syndromal constructs. *Journal of Abnormal Child Psychology, 32*(3), 335-340.

Erbaş, D. (2020). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan, *Uygulamalı davranış analizi* içinde (3. Baskı) (ss.205-261). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Erol, N. (2002). *1.5-5 yaş çocuk davranış değerlendirme ölçeği*. Türkçe çeviri ve uyarlaması. Yayınlanmamış Çalışma Raporu.

Erol, N., & Acı, S. (2002). *1.5-5 yaş öğretmen bilgi formu Türkçe çeviri ve uyarlaması*. Yayınlanmamış Çalışma Raporu.

Erol, N., & Simsek, Z. (1997). Mental health profiles of Turkey: Behavioral/emotional problems and competencies in Turkish children (In Turkish). In N. Erol, C. Kilic, M. Ulusoy, M. Kececi, & Z. Simsek (Eds.), *Mental health profiles of Turkey: A preliminary report* (pp. 12–33). Ankara, Turkey: Aydogdu.

Fisher, L., Lucas, C., Sarsfield, A., & Shaffer, D. (2006). *Interviewer manual*. Center for Disease Control.

Forehand, R., & McMahon, R. J. (1981). *Helping the noncompliant child: A clinician's guide to parent training*. New York: Guilford.

Forehand, R., Peed, S., Roberts, M., McMahon, R., Griest, D., & Humphreys, L. (1978). *Coding manual for scoring mother–child interactions*. Unpublished manuscript, Department of Psychology, University of Georgia, Athens.

Greene, R. W., & Ollendick, T. H. (2019). Behavioral assessment of children. In G. Goldstein, D. N. Allen, & J. DeLuca, *Handbook of psychological assessment* (pp. 435-459). London, U.K.: Academic Press.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *The social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance.

Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172.

Groth-Marnat, G. (2009). Behavioral assessment. In G. Groth-Marnat, *Handbook of psychological assessment* (pp. 103-128). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Harris, A. M., & Reid, J. B. (1981). The consistency of a class of coercive child behaviors across school settings for individual subjects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 9*(2), 219–227.

Haynes, S. N. (2001). Clinical applications of analogue behavioral observation: Dimensions of psychometric evaluation. *Psychological Assessment, 13*(1), 73-85. doi: 10.1037/1040-3590.13.1.73

Haynes, S. N., O'Brien, W. H., & Kaholokula, J. K. A. (2019). Behavioral assessment of adults in clinical settings. In In G. Goldstein, D. N. Allen, & J. DeLuca, *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 461-501). London, U.K.: Academic Press.

Haynes, S. N., Smith, G., & Hunsley, J. R. (2011). *Scientific foundations of clinical assessment* (2nd ed). New York: Taylor and Francis/Routledge.

Hurl, K., Wrightman, J., Haynes, S. N., & Virues-Ortega, J. (2016). Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of withinsubject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review, 47*, 71-84.

Jones, R. R., Reid, J. B., & Patterson, G. R. (1979). Naturalistic observation in clinical assessment. In P. McReynolds (Ed.), *Advances in psychological assessment* (Vol. 3, pp. 42-95). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Kaner, S., Buyukozturk, S., & Iseri, E. (2013). Conners parent rating scale-revised short: Turkish standardization study/Conners anababa dereceleme olcegi-yenilenmis kisa: Turkiye stardardizasyon calismasi. *Archives of Neuropsychiatry, 50(*2), 100-110.

Kaner, S., Büyüköztürk, Ş., İşeri, E., Ak, A., & Özaydın, L. (2011). Conners öğretmen dereceleme olçeği-yenilenmiş/uzun: Türk çocukları için psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 14*(3), 150-163.

Mace, F. C., & Kratochwill, T. R. (1988). Self-monitoring. In *Handbook of behavior therapy in education* (pp. 489-522). Boston, MA: Springer.

McConaughy, S. H. (2000). Self report: Child clinical interviews. In E. S. Shapiro & T. R. Kratochwill (Eds.), *Conducting school-based assessments of child and adolescent behavior* (pp. 170–202). New York: Guilford.

McConaughy, S. H., & Achenbach, T. M. (2001). *Manual for the semistructured clinical interview for children and adolescents (2nd ed)*. Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.

Novick, J., Rosenfeld, E., Bloch, D. A., & Dawson, D. (1966). Ascertaining deviant behavior in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 30*(3)*,* 230-238.

Reich, W. (2000). Diagnostic interview for children and adolescents (DICA). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(1), 59-66.

Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (2015). *Behavior assessment system for children, third edition*. San Antonio, TX: PearsonClinical.

Sayers, S. L., & Tomcho, T. J. (2006). Behavioral interviewing. In *Clinician's handbook of adult behavioral assessment* (pp. 63-84). Burlington, MA: Academic Press.

Shaffer, D., Fisher, P., Lucas, C. P., Dulcan, M. K., & Schwab-Stone, M. E. (2000). NIMH Diagnostic Interview Schedule for Children Version IV (NIMH DISC-IV): Description, differences from previous versions, and reliability of some common diagnoses. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(1), 28-38.

Shapiro, E. S. (2003). *Behavioral observation of students in schools (BOSS).* Computer Software. San Antonio, TX: Psychological Corporation.

Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems fourth edition workbook*. New York: Guilford.

Shapiro, E. S. (2013). *Behavioral observation of students in schools*. NCS Pearson, Inc.

Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1999). Self-monitoring in assessing children's problems. *Psychological Assessment, 11*(4), 448-457. https://doi.org/10.1037/1040-3590.11.4.448

Silverman, W. K., & Albano, A. M. (1996). *The anxiety disorders interview schedule for children for DSM-IV (child and parent versions)*. San Antonio, TX: Psychological Corporation

Swann, G. E., & MacDonald, M. L. (1978). Behavior therapy in practice: A rational survey of behavior therapists. *Behavior Therapy, 9*(5), 799-807.

Thompson, R. H., & Borrero, J. C. (2021). Direct observation. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, & H. S. Roane, *Handbook of applied behavior analysis* (2nd ed.) (pp. 202-213). New York, NY: Guilford Press.

Weinrott, M. R., & Jones, R. R. (1984). Overt versus covert assessment of observer reliability. *Child Development, 55*(3)*,* 1125-1137.

Weitz, S. E. (1981). A code for assessing teaching skills of parents of developmentally disabled children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 12*(1), 13-24.

Whitcomb, S. A. (2018). Direct behavioral observation. In S. Whitcomb, *Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents* (5th ed.) (pp.95-126). New York, NY: Routledge.

9. BÖLÜM

DİLİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Prof. Dr. Özlem DİKEN - Anadolu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0003-1676-7989

Arş. Gör. Merih TOKER - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2794-308X

ANAHTAR KAVRAMLAR

Değerlendirme, standart testler, ölçüt bağımlı değerlendirme araçları/ ölçüt bağımlı işlemler, alıcı dili değerlendirme, ifade edici dili değerlendirme.

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Dil becerilerini değerlendirmenin nedenleri,
- Dil becerilerini değerlendirmede kullanılan standart testler,
- İfade edici dil becerilerini ve alıcı dil becerilerini değerlendirmede kullanılan ölçüt bağımlı işlemler,
- Ölçüt bağımlı işlemleri örneklendirebilme hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.

GİRİŞ

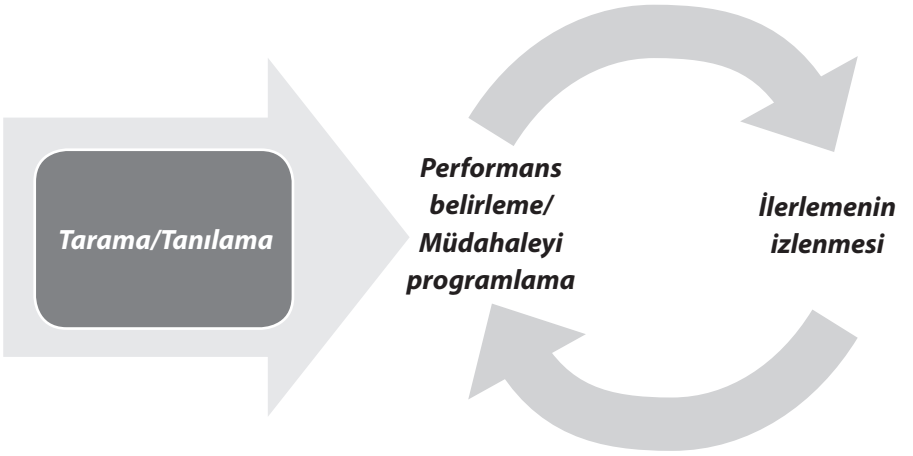
Dil, iletişim kurmak için kullanılan bir araçtır. Küçük çocuklar ana dillerini zorlanmadan kendiliğinden edinirler ve 5 yaşında artık dili ustaca kullanmaya başlarlar. Ancak bazı durumlarda dil ediniminde zorlanıp, yaşıtlarının gerisinde kalabilirler. Bu durum kimi zaman sadece dil gelişimi alanında yaşanan bir zorluk olabilirken kimi zaman gelişimsel bir yetersizliğin göstergelerinden biri olabilmektedir. Diğer yandan dil gelişimi ile diğer gelişim alanları birbirleriyle bir bütün içerisindedir ve dil gelişiminde yaşanan aksama çocuğun akademik, sosyal, duygusal-davranışsal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Shipley ve McAfee, 2009). Bu nedenle dil becerilerinin erken dönemde değerlendirilmesi ve müdahaleye başlanması önem arz etmektedir (Gillian, 2008).

Bu bölümde dil becerilerini değerlendirmenin önemi, dil becerilerinin değerlendirilmesinin nedenleri, dil becerilerini değerlendirme süreci, alıcı dil ve ifade edici dil becerilerinin ölçüt bağımlı işlemlerle değerlendirilmesi ve dilin bileşenlerinin değerlendirilmesi konularında bilgi verilecektir.

DİL BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİNİN ÖNEMİ VE AMAÇLARI

Bir çocuğun neden değerlendirildiğini düşünmek değerlendirmenin amacını belirlememize katkıda bulunur. Çocuğun dil gelişiminde herhangi bir sorun olup olmadığı, nasıl iletişim kurduğu, çocuğun dili anlaması ve kullanması arasındaki ilişki, dilde güçlü ve zayıf olduğu alanların neler olduğu, dil gelişiminde hangi aşamada olduğu, başka gelişimsel ve/veya duygusal/davranışsal sorunlar olup olmadığı ve nasıl bir müdahale programı uygulanmalı gibi konulara karar vermek açısından dili değerlendirmek önemlidir. Çocuktaki dil performansını değerlendirmede ilgili alanyazın farklı başlıklarda amaçlar ortaya koyarken temelde 3 amaca dikkat çekmektedir (Westby, Stevens, Dominguez ve Oetter, 1996; Owens, 2001; Johnston, 2006; Kennedy, 2007; Paul ve Norbury, 2011; Paul, 2017; Owens, 2021). Bunlar;

a. Dil becerilerini tarama/tanılama amaçlı değerlendirme
b. Dilin performans düzeyinin belirlenmesi/müdahaleyi programlama amaçlı değerlendirme
c. İlerlemenin ölçülmesi/izlenmesi amaçlı değerlendirme



Şekil 1. Dil becerilerini değerlendirme döngüsü

a. Dil Becerilerini Tarama/Tanılama Amaçlı Değerlendirme

Erken çocukluk döneminde çocukların dil gelişimiyle ilgili yaşadığı güçlükler çoğunlukla çocuğun gelişimiyle ilgilenen kişi (genellikle bir ebeveyn veya öğretmen) tarafından farkedilir (Shipley ve McAfee, 2009). Bir şeylerin yolunda gitmediğine yönelik olan bu farkediş; çocuğun dile ilişkin yaşadığı güçlüklerin günlük rutin ve etkinliklerini de etkilediğini göstermektedir. Bununla birlikte, özellikle dili anlama ile ilgili sorunların davranışsal zorluklar eşlik etmedikçe erken dönemde fark edilmeleri de zordur (Zhang ve Tomblin, 2000).

Dil bozukluğu olan çocuklar, diğer gelişim alanları ve akademik başarısızlık (okuduğunu anlama vb.) açısından büyük ölçüde yüksek risk altında olmaktadır (Nation, Cocksey, Taylor ve Bishop, 2010). Bu nedenle, bu çocukları gelişimlerinin daha erken aşamalarında tespit etmek önemlidir, böylece var olan sorunlar daha fazla ilerlemeden ve diğer gelişim alanlarını etkilemeden müdahale edebilme olanağı da doğmaktadır (Clarke, Snowling, Truelove ve Hulme, 2010).

Tarama amaçlı değerlendirme yaparken, çocuğun dil becerilerinde gerilik veya bozukluk gösterip göstermediğini belirlemek esastır. Dolayısıyla taramadaki amaç dile ilişkin bir farklılığın varlığının taranmasıdır. Tarama; dil becerilerinde sorun olup olmadığı, tanı amaçlı ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyaç duyulup duyulmadığı ve diğer alanlara yönlendirme gereksinimini belirlemek için uzmanlar tarafından kullanılmaktadır (Spineli, 2021).

Tarama testleri, risk altındaki çocukların belirlenmesi ve daha ayrıntılı değerlendirilmeleri için öngörücü olmaktadır. Bununla birlikte risk altındaki çocuk tarama testlerinde başarısız olduğunda, bu durum çocuğun dil bozukluğu olduğu

anlamına gelmemektedir. Tarama, yalnızca dil bozukluğu riski taşıyan çocukları belirlemek için kullanılmaktadır. Tarama amaçlı değerlendirmeden geçemeyen çocuklar için, bir sonraki aşamaya yani daha kapsamlı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır (Gillian, 2008).

Çocuklarda dil bozukluklarını tanılama amaçlı değerlendirme, şüphelenilen veya tarama amaçlı değerlendirme sonucunda ortaya çıkarılan bir sorunun varlığını doğrulamayı amaçlamaktadır. Çocukların tanılanması en az iki nedenden dolayı çok önemlidir. Birincisi tanılama, çocuğun müdahale/destek almasını sağlayan ilk adımdır. Bu adım, müdahale edilen çocuk, ebeveynler, dil-konuşma terapistleri ve çevre tarafından değişen derecelerde karşılanacak duygusal, maddi ve zamansal talepler nedeniyle kritik bir adımdır. İkinci olarak doğru tanılama etkili müdahaleye yol açarak, dil bozukluğuna eşlik edebilecek diğer sorunları önlemeye veya hafifletmeye yardımcı olmaktadır. Tanı koyma, uzmanlar tarafından verilen en önemli kararlardan biridir ve bu nedenle uzmanların dikkatle üzerinde durması gereken durumlardandır (Spineli, 2021).

b. Dil Performans Düzeyinin Belirlenmesi/Müdahaleyi Programlama Amaçlı Değerlendirme

Müdahale amaçlı değerlendirme, tarama ve tanılamadan farklı değerlendirme süreçlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Dile yönelik hazırlanan müdahale programı için uygun hedef ve yöntem belirlerken çocuğun mevcut dil becerilerini ortaya koymak önemli olmaktadır (Paul, 2017).

Bir çocuğun dil müdahalesine ihtiyacı olduğu belirlendiğinde, uzmanın çocuğun iletişimsel açıdan performans düzeyini tanımlaması, uzman müdahalesi ve eğitim desteği açısından çocuğun neye ihtiyacı olduğunu tanımlaması ve bu ihtiyaçları en iyi nasıl karşılayacağını belirlemesi gerekmektedir. Müdahale amaçlı değerlendirmede uzman; çocuğun dil gelişiminde müdahale edilmesi gereken alanları belirleyerek çocuğun mevcut performansını, yapılan müdahaleyle en yüksek iletişim performansına ulaştırmayı hedeflemektedir. Bu aşamada uzmanın hedefi, çocuğun gelişimsel yaşından beklenen dil düzeyine uygun dil becerilerini geliştirmektir. Müdahale için hedef belirlerken, ebeveynlerin ve öğretmenlerin görüşleriyle birlikte sosyal ve akademik başarı için önemli iletişim becerilerini de göz önünde bulundurmak önemli olmaktadır. Müdahale hedeflerini belirlerken dil becerilerinin tipik sırasını bilmek önemlidir. Çocuğun henüz edinmediği temel becerilere dayanan bir hedef belirleyerek üzerinde çalışmak çok anlamlı görülmemektedir. Bu nedenle, kapsamlı ve doğru değerlendirme verilerinin toplanması, müdahale hedeflerini belirlemede büyük önem taşımaktadır (Paul, 2017). Müdahale hedeflerini belirlerken dil becerilerinin yanı sıra işitme performansı, bilişsel

beceriler ve sözlü-motor beceriler gibi çocuğun dil becerisiyle ilişkili diğer alanların da değerlendirilmesi çok önemlidir. Performans düzeyinin belirlenmesi sürecinde yalnızca çocuğun zorluk yaşadığı alanları değil nispeten iyi olduğu alanları da belirlemek esastır (Westby ve diğ., 1996).

Birden fazla ortamda performans belirleyip müdahale programı oluşturmak çocuk hakkında daha fazla bilgi edinmek açısından önemli olmaktadır. Örneğin, tanıdık bir yetişkinle etkileşimde bulunma ya da serbest oyun ortamında yeni oyuncaklarla oynama gibi koşullar altında çocuğun performansının ne olduğunu bilmek müdahale hedeflerini belirlemede önemli bilgiler vermektedir. Dolayısıyla dil becerilerini değerlendirirken çocuğun farklı ortamlarda ve farklı kişilerle dil kullanımına yönelik iletişim davranışlarını incelemek çocuğun dil becerileri hakkında daha fazla bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Coggins, 1991; Oetting ve McDonald, 2002). Bununla birlikte değerlendirme sırasında yerin, kişinin ve materyallerin o gün çocuğun yaşantısına yönelik performansını etkileyebileceğinin farkında olmak gereklidir.

DİKKAT: *Hedefler hakkında kararlar almak için tipik gelişim sırasını takip etmek önemlidir.*

c. İlerlemenin Ölçülmesi/İzlenmesi Amaçlı Değerlendirme

Değerlendirme devam eden bir süreçtir. Çocuğun dil becerilerine yönelik tanılama yapılıp uygun müdahale programı uygulandığında değerlendirme süreci tamamlanmamaktadır. Bu süreçte uzmanın müdahale programı süresince bireydeki ilerlemeyi izleme yükümlülüğü de bulunmaktadır (Owens, 2021).

Bu değerlendirme basamağı ilk olarak hazırlanan müdahale programın hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını ya da ne düzeyde ulaşıldığını belirlemek için gerekli olmaktadır. Ancak bu şekilde hedeflerin kazanılıp kazanılmadığına ya da bir sonraki müdahale hedefine ne zaman geçilebileceğine karar verilebilmektedir. Değerlendirme sürecinde çocuk müdahale programının hedeflerine sahip olduğunu gösterirse bir sonraki adım başlatılabilir. Aksi takdirde müdahale hedefleri, öğretim yöntemleri ve /veya materyaller gözden geçirilmelidir.

İkinci olarak, müdahalenin ne zaman tamamlanacağına karar vermek için ilerlemenin değerlendirilmesi gerekmektedir. Dil bozukluğu kriterlerine önceden karar verilmesi gerektiği gibi, müdahalenin sonlandırılması için de hangi kriterlerin kullanılacağına önceden karar verilmesi gereklidir (Roulstone ve Enderby, 2010). Ek olarak çocuğun yeni edindiği dil ve iletişim becerilerini daha doğal ve daha az yapılandırılmış ortamlarda kullanması müdahaledeki ilerlemeyi değerlendirmek açısından önemli olmaktadır (Paul, 2017).

***KAYNAĞA GİT**: Acarlar, F. (2018). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. Acarlar, F. ve Diken, Ö.(Ed.), Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi içinde (s.181-197). Ankara: Pegem Akademi.*

DİL BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Değerlendirme elde edilen bilgilere dayanarak karar verme sürecidir. Bu süreçte sadece dil becerilerini değerlendirmekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda genel gelişiminde değerlendirilmesi gereklidir. Ebeveynler, bakıcılar, öğretmenler çocuğun değerlendirilmesinde ve müdahaleyi destekleme sürecinde önemli konumdadır.

Owens (2004) çocuk hakkında bilgi toplama sürecinde dört yöntemden bahsetmektedir. Her yöntem değerlendirmenin odağını belirlemektedir. Sözkonusu yöntemler iletişim davranışları hakkında bilgi alma, tanı koyma, müdahale amaçlarını belirleme ve çocuktaki ilerlemeyi ölçme açısından değerli bilgiler sunmaktadır. Bu yöntemler:

a. Hikâye alma
b. Klinik gözlem
c. Standart testler
d. Ölçüt bağımlı işlemlerdir.

a. Hikaye Alma

Değerlendirmenin ilk aşaması vaka hikayesi alma ile başlamaktadır. Ebeveynler çocuğun geçmişi, mevcut iletişim becerileri ve desteklenmesi gereken yönleri hakkındaki bilgiyi en iyi sunan kaynaklardır (Shipley ve McAfee, 2009). Değerlendirme sürecinin bu aşamasını bilgi almak olarak düşünmek faydalı olabilir.

Uzman bu aşamada aileden, çocuğun hikayesine yönelik bilgiler alır. Doğum öncesi, sırası ve sonrası yaşantıları, çocuğun tıbbi geçmişi, çocuğun eğitim- sosyal geçmişi ve çocuğun davranışlarına yönelik bilgiler vaka hikayesi içerisinde alınması gereken temel bilgilerdir. Bu bilgileri bir araya getirmek, çocuğun, güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerine daha bütünsel yaklaşılması açısından önemlidir çünkü iletişim becerileri diğer gelişim alanları ile bir bütündür. Bu nedenle çocuğun genel gelişim düzeyi, iletişim performansını değerlendirmeye başlamak için bir temel sağlar. Dolayısıyla çocuğun oyunu ve hayal gücü, bilişsel becerileri, dikkat ve konsantrasyonu, motor yeterliliği, duygusal düzenleme ve davranışları gibi konularda da bilgi alınması önemli olmaktadır (Gillian, 2008).

Vaka hikayesi alırken ailede dil bozukluklarının olması da önemli bir konudur (Conti-Ramsden, Simkin ve Pickles, 2006). Vakanın aile geçmişinde, özellikle birinci derece yakınlarında (ebeveynlerde veya kardeşlerde) konuşma, dil veya okuma ile ilgili herhangi bir sorunun varlığına ilişkin bilgi bu aşamada kayda alınmalıdır. Ailede kullanılan ikinci bir dil varsa bu durum da dilde gecikmelere sebep olabilmektedir. Dolayısıyla iki dilli bir ortam, önemli ölçüde devam eden gecikmenin tek nedeni olmasa da, başka bir nedenden ortaya çıkan sorunu daha da kötüleştirebilmektedir (Gillian, 2008). Bu sebeple ebeveynlerden alınan bilgilerde evde kimlerle yaşadıkları, evde başka bir dil kullanıp kullanmadıkları, evdeki kişilerin çocukla iletişiminin nasıl olduğuna yönelik bilgiler de alınmalıdır (Shipley ve McAfee, 2009).

Ebeveynlerin gözlemlerine ve verdikleri bilgilere dayanarak çocuğun güçlü yönleri, desteklenmesi gereken yönleri, iyileştirilmesi ya da kazandırılması gereken beceriler hakkında bir hipotez oluşturan uzman bu hipotez sonucunda da müdahale amaçlarını ortaya koymak için değerlendirme planını oluşturur. Uzmanın, değerlendirme sonuçlarına, çocuğun farklı ortamlarda gözlenmesine veya başka bir uzmandan alınan bilgilere dayalı olarak zaman zaman müdahale planını revize etmesi gerekebilmektedir.

b. Klinik Gözlem

Klinik gözlemlerde, ebeveynlerden alınan vaka hikayesinden sonra ilgili davranışın meydana gelip gelmediği, ortaya çıkma sıklığı ve ilişkili olan bağlam veya öncüller dikkate alınmaktadır. Klinik gözlemin amacı, çocuk ile etkileşim esnasında test edilecek, bilgi toplanacak ve analiz edilecek dil özelliklerini not ederek gözlemlemek istediğimiz davranışları dikkatlice tanımlamaktır. Klinik gözlemler genellikle uzmanlar tarafından tasarlanır ve belirli davranışları incelemek için kullanılan kontrol listelerini veya derecelendirme formlarını içermektedir (Owens, 2013). Gözlem yapmak, sadece oturmak ve bir çocuğun davranışını izlemek anlamına gelmemektedir.

Herhangi bir dil sorunu olup olmadığı değerlendirilirken çocuğun dil performans düzeyinin yanı sıra oral-motor işlevler, yüz–baş muayenesi ve genel bilişsel yetenekler de değerlendirilmelidir. Bir çocuğun kendini sözel olarak ifade etmekte güçlük çektiği gözlemlendiğinde, ifade edici dilin önünde yapısal engel olup olmadığı belirlenmelidir. Dolayısıyla değerlendirilmesi gereken bir diğer alan, oral motor sistemin bütüncül değerlendirilmesidir. Konuşma-motor sisteminin değerlendirilmesi dişler, dudakların yapısı ve işlevi; dil, çene ve velofarenks gibi yüz

simetrisinin incelenmesinden oluşur ve bu süreçte konuşma için kullanılan solunum, ses ve rezonans işlevleri de değerlendirilmelidir (Paul, 2017).

Klinik gözlemler, çocuğun doğal ortamda hedeflenen dil yapısını kullanıp kullanmadığını belirlememiz açısından önemli olmaktadır. Gözlemde çocuğun başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili nasıl kullandığı sorusu en temel sorulardan biridir. Gözlem, çocuk ve konuşma partneri için seçilen uygun materyallerle hem yapılandırılmış hem de yapılandırılmamış etkinlikler temelinde gerçekleştirilmelidir. Tanıdık oyuncaklarla oynamak gibi rutin durumlar çocuğun dili nasıl kullandığına yönelik bir çerçeve sağlayabilmektedir. Uzman, çocuğun belirlenen duruma aşina olup olmadığını ve bu durumun çocuğun dili için ne derece destek sağladığını iyi değerlendirmelidir (Olswang, Svensson, Coggins, Beilinson ve Donaldson, 2006).

Değerlendirme sürecinde, çocuğu farklı ortamlarda gözlemlemek faydalı olabilmektedir. Bu aşama, klinikte çocukla serbest oyun oynayarak, ebeveynleri-kardeşleriyle oynayan çocuğu videoya çekerek, çocuğu okulda veya evde gözlemleyerek başarılabilir. Çocuğun yeterli sözel çıktısı varsa, bu oturumlar, çocuğu konuşmaya dahil ederek ve ondan sevdiği bir hikâye veya oyunu aktarmasını isteyerek de desteklenebilir.

Klinik gözlemlerde uzman ilk olarak çocuğun ifadelerinin uzunluğu, karmaşıklığı ve anlaşılırlığı dahil olmak üzere ifade edici dil becerileri hakkında bilgi edinmektedir. Bu gözlemlerinde çocuğun iletişim kurmak için yüz ifadesi, göz teması ve jest kullanma becerisi dahil; çocuğun ebeveynlerine oyuncak veya başka malzemeler gösterip göstermediği; çocuğun yardım isteme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, açıklama ve konuşma tarzını dinleyicinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak uyarladığına dair bilgiler elde etmeye çalışır. Çocuğun sözcükleri seçme kolaylığını, ne kadar akıcı olduğunu ve konuşmasının netliği gibi konular da gözlem sırasında not edilir. İkinci olarak ise uzman, çocuğun alıcı dil becerileri hakkında bilgi edinmelidir. Gözlem sırasında uzman başkalarının sorularına veya yorumlarına uygun şekilde yanıt veremeyen, yetişkinlerin yönergelerini takip edemeyen, başkalarının söylediklerini yansıtan veya bir hikayedeki önemli olayları yanlış yorumlayan çocuktaki olası anlama güçlüklerini not etmelidir.

Ailelerden alınan bilgiler doğrultusunda çocuğun hayal gücüne dayalı oyunun kalitesi, dikkat süresi, kaba ve ince motor becerileri, sosyal ilgileri ve etkileşimlerini içeren genel gelişime yönelik davranışlar da gözlemlenmelidir. Bu gözlemler, uzmanın çocuğun dil bozukluğunun ciddiyeti hakkında bilgi edinmesini sağlar ve bu bilgiler daha sonra standartlaştırılmış değerlendirmeler kullanılarak test edilir.

c. Standart Testler

Owens (2004), dil değerlendirme sürecini psikometrik yaklaşım ve tanımlayıcı yaklaşım olarak tanımlamıştır. Psikometrik yaklaşım, bireylerin normlara göre sıralanmasına vurgu yapan geleneksel bir dil değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda standart testler kullanılmaktadır. Standart testler, çocuğun performansının, bir puan biçiminde yaşıtlarından farklı olup olmadığının, farklılık varsa bunun ne derece farklı olduğunun belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Lund ve Duchan 1993; Owens, 2004). Testler çoğunlukla ortalama ve ortalamanın altında performans gösteren ve müdahale hizmetlerine ihtiyaç duyan çocuğu belirlemektedir. Performanstan alınan test sonuçları ise yüzdelik ve standart puanlar gibi bir puana dayanmaktadır.

Standart testler, dil işlevini değerlendirmek için bağlamdan arındırılmış biçimde kullanılmaktadırlar. Bu testler geliştirilirken; normal dil gelişimi olan çocuklar baz alınarak, maddeler sıralanır ve ardından testin kapsadığı yaş aralığı için puanlarda kabul edilebilir varyasyon aralığı, yüzdelik dilim veya standart puanlar gibi karşılaştırmalar kullanılır (Dunn ve Dunn, 2006). Standart testlerin çoğu norma dayalı olmaktadır, yani testin tipik işleyişi için belirlenen kurallar vardır. Testler doğru kullanıldıklarında, çocuklar arasındaki performansın anlamlı bir şekilde karşılaştırılmasına izin verirler ve bu da testlerin avantajlarından biri olarak bilinmektedir (Charman, Hood ve Howlin, 2008).

Standart Testlerin Sınırlılıkları

Standart testler günlük yaşamdan, genel dil kullanımı hakkında çok az bilgi sağlamaktadırlar. Testler doğaları gereği değerlendirilen dilden daha az karmaşık olmaktadır. Dil çok boyutludur ve kullanımı bireyseldir, bu da ölçmeyi zorlaştırmaktadır. Test puanları ise yalnızca puanları temsil edebilir ve dil becerisindeki diğer farklılıkları temsil etmeyebilmektedir. Örneğin, Peabody Resim Kelime Testi (PPVT, 2006) bir alıcı sözcük testi iken, dilin diğer bileşenlerini ele almamakta ve genel dil kullanımını göstermemektedir (Paul, 2007).

Standardize edilmiş testler 'Sana bir cümle okuyacağım. Dikkatlice dinle, çünkü her cümleyi yalnızca bir kez okuyabiliyorum. Söylediklerimi tekrar et gibi' çocuklara yönetilmesi gereken yönergelerin nasıl sunulacağına, ne kadar süre bekleneceğine, çocuğun yanıtlarının hangilerinin kabul edilebilir olduğuna yönelik bilgileri içermektedir. Yönergelerin sunum şekli ve çocukların yanıtlarına yönelik olan netlik çocukların bildikleri halde yönergeden kaynaklı cevaplarını doğru verememeleri ya da cevaplarının kabul edilmemesi sorununu içerebilmektedir. Kültürel farklılıklar da standart testlerin gözardı ettiği diğer bir boyuttur (Owens, 2013). Örneğin çocuğa "patates" görselinin bulunduğu kart gösterildiğinde çocuğun "patates" yerine yaşantısından kaynaklı "kartol" demesi, kültüre göre değişen

bir yanıt olmaktadır. Dolayısıyla standardize edilmiş testler bireysel, sosyal ve kültürel farkları gözardı etmektedir.

Bir dil bozukluğunda müdahale gerektiren alanları belirleyebilmek için önce çocuğun dil gelişiminin kapsamlı değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Test maddeleri dilin küçük bir örneklemini temsil ettiğinden müdahale hedeflerini dayandıracak yeterli veri sağlayamamaktadırlar. Bu nedenle birden fazla standart test kullanılması değerlendirmenin daha güvenilir olmasını sağlamaktadır. Standart testler dilin bileşenlerinde sorunun nerede yaşandığına yönelik net bilgi vermemektedir. Aynı standart testten aynı puanı alan iki çocuğun gerçek dil performansları birbirinden tamamen farklı olabilmekte, dilin zorluk çektikleri alanları değişkenlik gösterebilmektedir. Tüm bu sıkıntılar ise uzmanların müdahale programı hazırlamalarında güçlükler yaratmaktadır. Standart testler bilgilendirici nitelikte olmakla birlikte değerlendirmenin sonu olarak görülmemelidir. Test sonuçları, bireysel sorunların tanımlanmasında ve müdahalenin planlanmasında çok az yardım sunmaktadır.

Ülkemizde ve uluslararası alanyazında kullanılan standart dil testlerinin bazıları Tablo 1'de gösterilmiştir. Standart testler dil bozukluğu olan çocukların belirlenmesinde önemli bir rol oynasa da değerlendirmede kullanılan tek araç olmamalıdırlar. Özellikle müdahale programının hazırlanması ve çocuktaki ilerlemenin ortaya konması boyutlarında ölçüt bağımlı işlemlerin de kullanılması uygun olmaktadır.

Tablo 1. Ülkemizde ve Uluslararası Alanyazında Dil Alanında Kullanılan Standart Testlere Örnekler

Ülkemizde dil alanında kullanılan standart testler	**Uluslararası alanyazında dil alanında kullanılan standart testler**
• Türkçe Sesletim-Sesbilgisi Testi (SST; Topbaş, 2004) • Ankara Artikülasyon Testi (AAT; Ege, Acarlar ve Turan, 2004). • Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL; Topbaş ve Güven, 2009) • Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Kelime Testi (TİFALDİ; Kazak-Berument ve Göncü, 2010) • Okul Öncesi Dil Ölceği (Sahlı ve Bengin, 2010; 2014)	• Assesment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children-Second Edition (AEPS; Bricker, 2002) • Batelle Developmental Inventory - Second Edition (Newborg, Stock ve Wnek, 2004) • Boehn 3-Preschool (Boehm, 2001) • Clinical Evaluation of Language Fundamentals- Preschool-Second Edition (CELF; Wiig, Secord ve Semel, 2004)

Tablo 1. (devam)

Ülkemizde dil alanında kullanılan standart testler	Uluslararası alanyazında dil alanında kullanılan standart testler
• Pragmatik Dil Becerileri Envanteri (Alev, Diken, Ardıç, Diken, Şekercioğlu, Gilliam (2014) • Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL; Topbaş ve Güven, 2017) • Erken Sosyal İletisim ve Etkilesim Ölceği (Ökcün- Akcamus ve Diğ., 2017) • Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE; Aksu Koç, Acarlar, Küntay, Maviş, Sofu, Topbaş ve Turan, 2019)	• Communication Abilities Diagnostic Test (CADeT; Johnston ve Johnston, 1990) • Coordinating Assesment and Programming for Preschoolers (CAPP; Karnes ve Johnston, 1991) • Detroit test of Learning Aptitude-Primary- Third Edition (DTLA-P:3; Hammil ve Bryant, 2005). • Developmentaal Sentence Score (DSS; Lee, 1974) • Evaluating Acquired Skills im Communication- Third Edition (EASIC-3;Riley, 2008) • Expressive One-Word Picture Vocabulary Test-2000 Edition (EOWPVT, 2000; Brownell, 2000) • Expressive Vocabulary Test- Second Edition (EVT-2; Williams, 2007) • Grammatical Analysis of Elicited Language (Moog ve Geers, 1985) • Illinois Test of Pscholinguistic Abilities-Third Edition (ITPA-3; Hammil, Mather, ve Roberts, 2001) • Miller- Yoder Language Comprehension Test (MY; Miller ve Yoder, 1984). • Peabody Picture Vocabulary Test- Fourth Edition (PPVT-4; Dunn ve Dunn, 2006) • Porch Index of Communicative Ability in Children (PICA; Porch, 1981) • Preschool Language Assesment Instrument- Second Ediciton (PLAI-2; Blank, Rose ve Berlin, 2003) • Preschool Language Scale- Fifth Edition (PLS-5; Zimmerman, Steiner ve Pond, 2011).

Tablo 1. (devam)

Ülkemizde dil alanında kullanılan standart testler	Uluslararası alanyazında dil alanında kullanılan standart testler
	• Receptive One-Word Picture Vocabulary Test-2000 Edition (Brownell, 2000) • Sequenced Inventory of Communication Development- Revised (SIDC-R;Hedrick, Prather ve Tobin, 1984). • Structured Photographic Expressive Language Test-Preschool-2 (SPELT-P2; Dawson et al., 2004) • Structured Photographic Expressive Language Test -3 (SPELT-P3;Dawson ve Stout, 2003). • Test of Auditory Comprehension of Language-Third Edition (TACK-3; Carrow-Woolfolk, 1999a) • Test of Early Language Development- Third Edition (TELD-3; Hresko, Redi ve Hammill, 1999) • Test for Examining Expressive Morphology (TEEM; Shipley, Stone ve Sue, 1983) • Test of Language Development- Fourth Edition: Primary (TOLD-4: P; Newcomer ve Hammill, 2008) • Test of Relational Concepts (Edmonston ve Thane, 1993) • Test of Pragmatic Skills- Revised (Shulman,1986) • Test of Pragmatic Language- Second Edition (TOPL-2; Phelps-Terasaki ve Phelps-Gunn,2007) • Test of Semantic Skills-Primary (TOSS-P; Bowers, Huisingh, LoGiudice ve Orman, 2002)

Paul, R. (1995). Language disorders from infancy through adolescence- Assessment and intervention, Missouri: Mosby-Year Book kitabından alıntı yapılmıştır.

d. Ölçüt Bağımlı İşlemler

Owens (2004)'ın psikometrik yaklaşım dışında tanımladığı bir diğer yaklaşım ise; tanımlayıcı yaklaşımdır. Tanımlayıcı yaklaşım davranışları tanımlamaya ve geçmiş performansı mevcut performansla karşılaştırmaya olanak tanıyan bir değerlendirme yöntemidir (Rebecca, 2001). Bu yaklaşımda doğal bağlamlarda alınan spontan dil örnekleri ve gözlem vurgulanmaktadır. Dil, tüm zenginliği ve karmaşıklığı içinde değerlendirilmektedir, böylece uzmanlar tarafından çocuğun yaşadığı sorunların günlük iletişimlerini etkileyip etkilemediğinin belirlemesine olanak tanımaktadır.

Ölçüt bağımlı işlemler, bireysel ilerlemeyi ölçmek için standart testlere göre daha uygun görülmektedir. Genellikle gözleme ve bir çocuğun dil örneğine dayalı olarak, çocukların dil becerilerini ayrıntılı tanımlamak için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yaklaşımda çocuğun günlük yaşamda kullandığı dilin; biçimi, içeriği ve kullanımı hakkında çok şey ortaya konulmaktadır (Rebecca, 2001).

Uzmanlar, çocuğun dilde önemli bir sınırlılığa sahip olduğunu tespit ettikten sonra, müdahale hedeflerini belirlemek için ölçüt bağımlı işlemler kullanmaktadırlar. Bu işlemler, müdahale hedeflerine ulaşılıp ulaşılmadığını değerlendirmek için de idealdir. Ölçüt bağımlı değerlendirme araçları standart testlerin aksine katı kurallar içermemektedir. Bu araçlar belirli iletişim davranışlarına derinlemesine bakılmasına izin verir. Ölçüt bağımlı değerlendirme araçlarının avantajlarından biri de dil hakkında bilgi toplarken ek bilgilere erişim sağlamak için gerektiğinde yaklaşımları birleştirebilme özelliğinin olmasıdır (Owens, 2013).

Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirmenin (İnformal Değerlendirme) Sınırlılıkları

Değerlendirme yaparken; dil ve konuşma uzmanının, dilin karmaşıklığını anlama ve değerlendirme konusunda uzman olması önemlidir. İnformal değerlendirmede uzmanın, bir çocuğun dil becerilerini ortaya çıkarmak ve analiz etmek için belirli bir uzmanlık seviyesine sahip olmasının gerekmesi, çocuktan dil örneğini analiz etmek için gereken sürenin uzun olması, örneklemin güvenilirliği ve geçerliliğini yansıtma gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Shipley ve McAfee, 2009).

İnformal değerlendirmeler standart testlere göre daha az kullanılmakla birlikte müdahalenin etkililiğini değerlendirmek için kullanıldığında standart testlerden daha hassastır. Uzmanlar genellikle birden fazla değerlendirme aracı kullanmayı önermektedir. Çeşitli bağlamlarda dil özellikleri değerlendirilirken gözlem, görüşme, aile raporlarına dayalı formlar ve standart testler ile çoklu değerlendirme yapılmalıdır (Tunceli ve Zembat, 2017).

ALICI DİL VE İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNİN ÖLÇÜT BAĞIMLI İŞLEMLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Alıcı Dil Becerilerinin Ölçüt Bağımlı İşlemlerle Değerlendirilmesi

Ebeveynler genellikle çocukların kendilerine söylenilen pek çok şeyi anladıklarını iddia etmektedirler. Dil performansı değerlendirilirken; davranışsal göstergelere dayanarak çocuk hakkında çıkarımlar yapılabilmektedir. Örneğin; bir çocuk beklenildiği gibi yanıt verdiğinde değerlendirmekte olan yapıyı anladığı sonucuna varabilirken yanlış cevap verdiğinde anlamadığı çıkarımında bulunulmaktadır. Oysaki anlamayı değerlendirirken; çocukların sözlü yönergeyi unutmuş olabilecekleri, söylenenlere dikkat etmemiş olabilecekleri, söylenenleri duymamış olabilecekleri veya değerlendirmeye katılmamayı seçmiş olabilecekleri gibi farklı nedenlerden dolayı başarısız olabildikleri de bilinmektedir. Bu nedenle farklı ek değerlendirme yöntemlerini de sürecin içine katmak güvenirlik açısından faydalı olmaktadır (Miller ve Paul, 2000; Paul, 2017). Alıcı dil becerilerinin değerlendirilmesinde tanıma ve nesneyi istenilen şekilde hareket ettirme işlemleri uygulanmaktadır:

a. Tanıma İşlemi

Alıcı dil becerilerini değerlendirmenin ilk aşamasında uzman ipucu desteği sunmadan çocuğun tek bir sözcüğü anlayıp anlamadığını belirlemeye çalışır. Bu işlemde çocuğun önüne düzeyine uygun materyaller konulur ve hedef sözcük veya yapı çocuğa yöneltilir (Owens, 2021). Tablo 2'de örnek verilmiştir.

Tablo 2. Tanıma işlemine yönelik örnek

Tanıma işlemi
Yetişkin çocuğun önüne en az 3 nesne yerleştirir (Çocuğun gelişim düzeyine göre ve öğrenme hızına bağlı olarak nesne sayısı artırılabilir.).
Yetişkin: 'Bana kaşığı ver.' yönergesi sunar.

Çocuklar ipuçlarını yakalamada çok ustalardır bundan dolayı uzman yönergeyi sunarken bakış, jest gibi ipuçlarını sunmadan dil becerilerini değerlendirdiğinden emin olmalıdır. Örneğin "Bana kaşığı ver" hedef yapısını kullanırken bakışıyla (nesneye bakma/gösterme) ya da jestle (el uzatmak gibi bir hareketle) ipucu vermemeye özen göstermelidir.

b. Nesneyi Yönergeye Uygun Hareket Ettirme İşlemi

Nesneyi yönergeye uygun hareket ettirme işleminde çocuklardan nesneleri istenen şekilde hareket ettirmeleri istenir. İlgili örnek Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Nesneyi Yönergeye Uygun Hareket Ettirme İşlemine Yönelik Örnek

Nesneyi Yönergeye Uygun Hareket Ettirme işlemi
Yetişkin: 'Elmayı ısır'
Yetişkin: 'Kalemi tut'
Yetişkin: Arabayı sür' gibi yönergeler sunar.

Alıcı dil becerilerini değerlendirirken çocukların sözel dili anladıklarından emin olmak gerekir. Çocuklar rutin ve etkinliklere ilişkin beklenilen yönergelere doğru tepki verebilirler ancak beklemedikleri yönergelere doğru cevap veremeyebilirler. Örneğin, çocuğa topu uzattığınızda önündeki kutuya atma davranışı beklenilen bir durumdur. Oysa üstüne ya da yanına koyma davranışı daha az beklenilen bir durumdur. Bu nedenle uzman çocuğa sunduğu yönergelerde dil uyaranlarını kontrol etmelidir. Bir çocuğun dili anlamasını değerlendirirken, tam olarak test edilenin ne olduğunu bilmek gerekir. "İçinde", "üzerinde" ve "altında" edatları gibi erken gelişen uzamsal terimlerin anlaşılmasına bakılmak isteniyorsa yönergede kullanılan diğer sözcüklerin çocuk tarafından biliniyor olması gerekir. Örneğin, 3 yaşındaki bir çocuğa "Kaşığı sol taraftaki çekmecenin içine koy" yönergesini vermek çok anlamlı değildir. Çocuğun sözcük dağarcığını anlamasını değerlendirirken kullanılan sözdizimi yapısındaki tüm sözcükleri bildiğinden emin olmak gerekir. Bu durum ön test yapılarak ya da çocuğun bildiği sözcükler hakkında ebeveynlerle dikkatlice görüşülerek başarılabilir (Miller ve Paul, 2000).

ALICI DİL BECERİLERİ DEĞERLENDİRİLİRKEN DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

Miller ve Paul (2000), alıcı dili anlamayı değerlendirilirken uygun yanıt verme durumlarına karşın çocukların kullanmakta oldukları stratejiler olduğuna değinmiştir. Bu stratejiler sözel olmayan ipuçlarından yararlanma, tahmin etme ve nesne ile en alışılmış/ilişkili olanı yapmadır. Çocukların sözel dili anlamasını değerlendirirken "sözel dili" anladığından emin olmak önemlidir. Ancak bazen çocuklar farklı stratejilerden yararlanarak sözel dili anlamasalar bile anlıyorlarmış gibi görünebilmektedirler. Aşağıda bu stratejilerden bazılarına değinilmiştir.

Sözel Olmayan İpuçlarından Yararlanma

Tipik gelişen çocuklar gibi gecikmiş dil gelişimi olan çocuklar da bakış, jest gibi sözel olmayan davranışlara ve ipuçlarına dayanarak sözel dili anlıyor gibi görünmelerine neden olan stratejiler kullanabilirler (Coggins , 1998; Miller ve Paul, 2000; Paul, 2000a). Örneğin, 10 aylık çocuğuyla oynayan bir anne yerdeki bir topu göstererek "Topu al!" yönergesi verdiğinde; çocuğun bu yönergeye uyması için

tek bir sözcüğü bile anlamasına gerek yoktur. Burada annenin el hareketini takip etmek ve ardından fark edilen nesne ile en alışılmış olanı yapmak yeterlidir. Bazen çocuklar yetişkinin neye baktığına bakıp uygun eylemi gerçekleştirerek sözcüklerin anlamını gerçekten bilmeden de başarılı bir şekilde etkileşime giriyormuş gibi görünebilmektedir (Miller ve Paul, 2000).

Tahmin Etme

Sunulan yönergede çocuk istenilen hedef yapı dışındaki diğer seçenekleri bildiğinde eleme yöntemini kullanarak doğru yanıta ulaşabilmektedir (Acarlar, 2018). Çocuğun performansının tesadüflerden kaynaklanıp kaynaklanmadığını söylemek zor olabilmektedir. Dolayısıyla ölçüt bağımlı işlemlerde test edilen her yapı için daha fazla örnek sunmak gerekmektedir. Belirlenilen başarı ölçütlerine göre amaçlanan hedef yapı için ölçüt eklenmeli ve çocuğun başarılı olması için gereken ölçütü karşılaması sağlanmalıdır.

Nesne ile En Alışılmış/İlişkili Olanı Yapma

Bağlama uygun yani varolan nesneyle ilişkili ve beklenilen eylemi yapma durumunda gözlemlediklerimizi aşırı yorumlamamaya dikkat etmek gereklidir (Owens, 2021). İlgili örnek Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Nesne ile en alışılmış olanı yapma/nesne ile ilişkili olanı yapma stratejisine örnek

Nesne ile en alışılmış /ilişkili olanı yapma stratejisi
Yetişkin: 'Bebeği yatağa koy.' yerine 'Topu yatağın içine koy.' yönergesinin verilmesi

"Bebeği yatağa koy." yönergesi verildiğinde çocuğun yaşantısı nedeniyle uygun tepki vermesi mümkündür. Bu durum sözel ifadeyi anlamaktan ziyade çocuğun yaşantısına dayanarak beklenilen alışıldık davranışı sergilemesidir. Bu gibi durumları önlemek adına "Topu yatağa koy." gibi bağlam dışı bir yönerge verildiğinde anlamanın değerlendirilmesi daha verimli olmaktadır.

DİKKAT: *Ebeveynler çocuklarının birçok durumu anladığını ifade edebilirler. Fakat ebeveynlerin bu yanılgıya düşmelerine ve durumu yanlış yorumlamalarına sebep olabilecek çocukların kullandıkları bazı stratejiler bulunmaktadır.*

Alıcı dil becerilerinin değerlendirmesinde ölçüt bağımlı işlemlerde kullanılan cümlelerin uzunluğunu da kontrol etmek gereklidir. Oluşturulan cümlelerin çocuğun dil düzeyine uygun olması önemlidir. Örneğin, "Araba kamyon tarafından

itildi" cümlesi çocuğa söylendiğinde hemen çocuğun pasif cümleleri anlamakta güçlük çekeceği sonucuna varılmamalıdır. Çocuk hedef yapıyı anlamadığında, sorunun uzunluktan mı yoksa karmaşıklıktan mı kaynaklandığını ayırt etmek güç olmaktadır. Ölçüt bağımlı işlemlerle alıcı dili değerlendirirken, değerlendirmek istenilenin ne olduğundan emin olmak için dilsel uyaranlar hakkında çok dikkatli bir şekilde düşünülmesi gerekmektedir (Conti-Ramsden, Botting ve Faraher, 2001). Ölçüt bağımlı değerlendirmede ne değerlendirileceğini açıkça ortaya koyabilmek için başlamadan önce doğru yanıtın ölçütlerini de belirlemek uygundur (Conti-Ramsden, Botting ve Faraher, 2001).

İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİNİN ÖLÇÜT BAĞIMLI İŞLEMLERLE DEĞERLENDİRİLMESİ

a. Dil Örneği Alma

Dil örneği alma; çocuğun dil performansının en doğru şekilde tanımlanmasına imkan sağlar. Dil örneğiyle uzman dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerine yönelik dil özelliklerini ayrıntılı olarak incelemektedir. Dil örneği, dilin kullanım bağlamını da içerdiği için müdahale planlaması için ayrıntılı bilgi sağlamaktadır. İfade edici dili değerlendirmede kullanılan dil örneği, dikkatli planlama ve uygulamanın yapıldığı, uzmanın hedef bileşene yönelik dil becerilerini ortaya çıkarmak amaçlı kullandığı bir yöntemdir (Acarlar, 2002). Okul öncesi ve okul çağındaki çocuklardan dil örneği alınırken sohbet bağlamı ve öyküleme bağlamlarından yararlanılmaktadır (Owens, 2021).

Sohbet bağlamında; karşılıklı konuşmalar, yetişkin kontrolüne göre değişebilmektedir, ancak çoğu zaman yetişkin, çocuğun liderliğini takip etmeye ve çocuğun konuşmasını "Sonra ne oldu?" gibi sorularla en üst düzeye çıkarmaya çalışmaktadır. Bu nedenle, yetişkinin "Anlıyorum", "Başka ne oldu?" "Sonra ne oldu?" gibi ve çocuğun önceki ifadesinin içeriğiyle ilgili devam eden soruları açık uçlu olacak şekilde kullanması önemlidir. Aile, doğum günü partisi, sevilen filmler, evcil hayvan varsa ondan bahsetmesi, hayvanlara nasıl baktığı gibi konularda açık uçlu şekilde sorular sorulabilir (Rollins, McCabe ve Bliss, 2000; Owens, 2013; Acarlar, 2018).

Öyküleme bağlamında ise; hikâye anlatma yöntemi yönlendirici olabilmektedir. Resimlere bakarak öykü oluşturma, yetişkinden sonra öykünün tekrar anlatımı gibi bağlamlarda dil örneği alınmaktadır.

Genel olarak, serbest oyun bağlamında dil örneği alınan çocuklar, hikâye anlatım bağlamlarından daha fazla sözcük üretmektedirler. Hikâye oluşturma

ve sohbet bağlamındaki dil üretimi genel olarak serbest oyun bağlamından daha karmaşık cümle yapısıyla sonuçlanırken, yaşa göre farklılıklar da gösterebilmektedir (Southwood ve Russell, 2004). Örneğin, küçük çocuklarda resim yorumlama görevleri daha uzun ve daha karmaşık bir dil kullanımı gerektirebilir. Çocuklara resimler yöneltildiğinde "Bana bu resim hakkında bir hikâye anlat." gibi ipuçları vererek kendiliğinden olan durum, soruları yanıtlama veya cümleleri tamamlama gibi yöntemlerle hedef yapıları kullanması sağlanabilmektedir. Anlatı sağlama görevlerinde resimlerin kullanılmasının fazladan desteğe ihtiyaç duyan çocuklar için ortalama konuşma süresini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Miles, Chapman ve Sindberg, 2006; Schneider ve Dubé, 2005). En azından bazı çocuklar için sözsüz resimli kitaplar, anlatıları ortaya çıkarmak için iyi bir kaynak gibi görünmektedir. Çocuktan anlatı performansı, çocuğun en sevdiği kitap, film veya TV şovu hakkında bilgi almak amacıyla "….. hikâyesini biliyor musun, bana anlat?", "annen …… filmi gerçekten beğendiğini söyledi", ". . . . ben bunu görmedim. Bana bu hikâyeyi anlat" veya resimsiz kitaba bakarak "Bana bu hikayeyi anlat." gibi açık uçlu yönergeler kullanılarak elde edilebilir.

Dil örneği; özgün ve işlevsel olmalıdır. Kullanılan materyaller ilginç, yaşa uygun ve hedeflenen dil yapısını ortaya çıkarabilecek nitelikte olmalıdır (Owens, 2021). Çocuğun önceden belirlenmiş bir oyuncak havuzundan veya nesne grubundan seçim yapmasına izin verilirse, ilgi çekilebilir. Ebeveynler ayrıca örneklemin geçerliliğini artırmak için çocuklarının oyuncaklarını evden getirebilirler. Genel olarak, 2 yaş civarında çocuklar bloklara, tabaklara, çekmeli ve kurmalı oyuncaklara ve bebeklere iyi tepki vermekte olup 3 yaş civarında kitap, kıyafet, kukla ve hayvanlar ile hayvanların olduğu bir ahır ya da evlerin ve dükkanların olduğu bir sokak gibi oyuncak setlerini tercih etmektelerdir. Bu oyuncaklar, çocukların rol yapma ve dil üretimini teşvik edici özelliktedir. Son olarak, daha büyük çocuklar genellikle nesneleri kullanmadan sohbet etmektedirler. Kendileri ve ilgi alanları hakkında konuşmaya teşvik edildiklerinde ise dil özellikleri hakkında daha ayrıntılı bilgi vermektedirler. Hangi bağlamda alınırsa alınsın dil örneği almanın belli aşamaları bulunmaktadır. Bunlar:

DİKKAT: *Dil örneği, dilin ölçülmesi zor yönlerinin değerlendirmesine olanak tanıdığından değerlendirme sürecinin önemli bir bileşenidir.*

i. Dil örneğinin alınması

Bir çocuğun dil becerilerini tüm yönleriyle gösteren dil örneği toplamak zor bir iştir. Dikkatli planlama ve süreci yürütme çok önemlidir. Bu prosedürler

başlangıçta zor ve zaman alıcı gibi görünse de pratikle, kolayca ve nispeten hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilir. Düzgün planlanmış ve uygulanmış bir örneklemle birlikte eksiksiz bir transkripsiyon ile yeterli miktarda dilbilimsel ve dilbilimsel olmayan bilgi sağlanabilmektedir. Dil örneğini alırken sohbet ve öyküleme bağlamında dil örnekleri alınabilmektedir. Örnek alırken, konuşma bağlamına göre uygun becerilerin gösterilip gösterilmemesi, yapılan hataları belirleyebilmek gibi durumları açığa çıkarmak için dijital bir kayıt cihazı kullanılmaktadır. Dil örneği alınırken açık uçlu soru sormaya, istekli, sabırlı olmaya ve ilgilenilen konularda sohbet etmeye önem verilmelidir (Acarlar, 2018; Owens, 2021)

ii. Dil örneğinin çevri yazıya (yazılı dile) dönüştürülmesi

Dil örneğini metne dönüştürmenin en basit yolu, kaydedilen örneğin bir ses kayıt cihazı ya da bilgisayar kullanarak aynen/eksiksiz biçimde yazılmasıdır. Biçimbirimbilgisi ve sözdizimi analizleri için çevriyazıda tüm sözcelerin biçimbirimlerine ayrılması gereklidir.

iii. Dil örneğinin analizi

Dil Transkriptlerinin Sistematik Analizi (SALT) gibi bilgisayarlı analiz programlarının kullanımı, tutarlı bir çevriyazı formatı gerektirir (Miller ve Chapman, 2003). Bu format sadece ifadeleri değil, aynı zamanda programın morfolojik yapılarını ve sözdizimsel becerileri tanımlamasına da yardımcı olmaktadır. Dil örneğini analiz etmek için kullanılan örnek yazılım programları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uluslararası alanyazında kullanılan örnek dil örneği analiz programları

Dil örneği analiz programları
Automated LARSP (Bishop, 1985)
Computerized Profiling (Long ve Fey, 2004)
DSS Computer Program (Hixson, 1985)
Lingquest (Mordecai, Palin ve Palmer, 1985)
Parrot Easy Language Sample Anaysis (Weinar, 1988)
Pye Analysis of Language (PAL; Pye, 1987)
Systematic Analysis of Language transcription (SALT; Miller ve Chapman; 2003)
CHILDES, CHAT ve CLAN (Mac, Whinney, 2009)
(Long, 2001; Long ve Channell, 2001).
SALT (www.languageanalysislab.com; Miller ve Iglesias, 2006).

Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence- Assessment and intervention.* Missouri: Mosby-Year Book *kitabından alıntı yapılmıştır.*

DİKKAT: *Ülkemizde Acarlar, Miller, J., ve Johnston, J. (2020). tarafından Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) programının 2;6 – 9;6 yaş aralığını içerecek şekilde uyarlama çalışmaları yapılmıştır.*

Kaynağa Git: Acarlar, Miller, J., ve Johnston, J. (2020). tarafından Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT) programı için https://dilornegianalizi.com sayfasına gidebilirsiniz.

iv. Analizin yorumlanması

Analizin yorumlanmasında dil örneği ile tipik gelişim arasında bir fark olup olmadığı görülmektedir. Analiz programları Ortalama Sözce Uzunluğu (OSU)- Farklı Sözcük Sayısı (FSÖZS)- Toplam Sözcük Sayısı (TSÖZS)- hatalar, çabalamalar, konuşma hızı sorunları, duraksamalar hakkında bilgi vermektedir (Paul, 2017).

Dil örneği alma yönteminin de bazı sınırlılıkları bulunmaktadır (Leonard, 1990; Owens, 1999, 2001; Paul, 1995; Owens, 2021). Eğer çocuğun sözel repertuarı sınırlıysa (çok az ifadesi varsa veya söz öncesi dönemde ise) dil örneği alınması mümkün olmamaktadır. Bunun yanı sıra konuşma anlaşılırlığı düşük olan çocuklarda da dil örneği analizi yapılamamaktadır. Belli bir hedef yapıyı ortaya çıkarma amaçlı alınan dil örneğinde yaşanan diğer bir sınırlılık ise yapının her zaman ortaya çıkmamasıdır. Bundan dolayı çoğu zaman diğer dil değerlendirme işlemlerinin de dil örneği almayla birlikte kullanılması gerekmektedir. Bu sınırlılıkları aza indirmek amaçlı, çocuklardan önce dil örneği alınıp analiz edilmesi, istenilen yapıların belirlenmesi ve diğer ölçüt bağımlı işlemlerin kullanılması gerekmektedir. Buna rağmen başarılı olunamazsa doğrudan taklit kullanılmalıdır (Acarlar, 2002; 2018).

b. Hedeflenen Dil Yapılarının Kullanımını Sağlamak Amacıyla Düzenlenmiş İşlemler

i. Hedef yapının örneğe benzer şekilde kullanımı

Bu işlemde ifade edici dil becerilerini ortaya çıkarırken, hedef yapı kullanımının uygun olacağı bir bağlam oluşturarak çocuğun hedef yapıyı söylemesi teşvik edilmektedir. Çocuğa tam olarak ne söyleyeceğini söylemek yerine çocuğun hedef yapıyı kendiliğinden kullanması için kukla, oyuncak gibi materyallerden bağlam oluşturulmaktadır (Owens, 2021). Hedef yapının örneğe benzer şekilde kullanımına ilişkin örnekler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Hedef Yapının Örneğe Benzer Şekilde Kullanımına İlişkin Örnekler

Sözcük dağarcığını değerlendirme	Zıt anlamları değerlendirme	Şimdiki zaman ekini değerlendirme
Yetişkin: "Çatalla yemek yenir; tarakla saç taranır; bardakla ne yapılır?"	**Yetişkin:** (Eline bir kukla alarak) İşte huysuz bir kukla. Ne söylesek tersini söylüyor. Ben "büyük" dersem, "küçük" diyor. "uzun" dersem, "kısa" diyor. Şimdi kukla sen ol. "Eski" dersem kukla ne der?"	**Yetişkin:** (İlgili görsel kartlar kullanılarak) "Burada çocuk koşuyor; Burada çocuk uyuyor; Burada çocuk……."

Hedef yapının ortaya çıkarılmasında uzman "Çatalla yemek yenir; tarakla saç taranır; bardakla ne yapılır?" gibi sorular sorarak model olunan yapının ardından çocuktan yeni ve dilsel bağlama uygun hedef yapıyı üretmesini isteyerek hedef yapının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Lund ve Duchan, 1993). Bir diğer örnekte ise; uzman oyuncak bebekler veya kuklalardan da yararlanarak "İşte huysuz bir kukla. Ne söylersek söyleyelim, tersini söylüyor. "Büyük" dersem, "Küçük" diyor. "Uzun" dersem, "Kısa" diyor. Şimdi kukla sen ol. "Eski" dersem kukla ne der? " gibi sorularla istenilen hedef yapının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır. Şimdiki zaman ekini kullanmaya yönelik olan işlemde ise; eylemle ilişkili görsel kartlar yetişkin tarafından betimlenerek 1.Koşan çocuk görseli gösterilerek "Çocuk koşuyor", 2. Uyuyan çocuk görseli gösterilerek "Çocuk uyuyor" ve sonrasında 3. Başka bir görsel gösterilerek "Burada çocuk……." denilerek çocuktan şimdiki zaman hedef yapısını kullanması beklenmektedir.

ii. Rol yapma

Rol yapma yöntemi, çocuktan belirli hedef dil biçimlerini ortaya çıkarmanın başka bir yoludur. Örneğin, soru eki kullanımı sağlamak amacıyla çocuktan "Doktormuş" gibi davranması istenebilir. Daha sonra çocuğa, oyuncak bebeğe "Karnının ağrıyıp ağrımadığını sor" denilebilir. Çocuğun çeşitli soru türlerini üretme yeteneği daha sonra değerlendirilebilir. Belirli yapıları ortaya çıkarmak için çeşitli türlerde oyunlar da oynanarak çocuğa rol yapma fırsatları sunmak mümkündür.

iii. Cümle tamamlama

Cümle tamamlama işleminde; yetişkinin söylediği cümlenin çocuk tarafından tamamlanması beklenilmektedir. Bu işlem özellikle cümle sonlarındaki yapıların değerlendirilmesi ve farklı sözcükleri belirlemek için uygun bir işlemdir. Hedef yapının örneğe benzer şekilde kullanımı işlemine çok benzer olmakla birlikte

cümle tamamlama işleminde yetişkin çocuğa hedef yapıyı ifade etmesi için model olmamaktadır. Tablo 7'de c*ümle tamamlama işlemine yönelik örnek* verilmiştir.

Tablo 7. Cümle Tamamlama İşlemine Yönelik Örnek

Cümle tamamlama işlemi
Yetişkin: "İtfaiye yangın ……", "Şoför araba……..."

iv. Soru sorma

Soru sorma yoluyla dil becerilerini değerlendirme hızlı ve etkili yollardan biri olmaktadır. Dilin biçimbirimbilgisi, sözdizimi, sözcük dağarcığı bileşenlerine yönelik bilgi almak için bu işlem kullanılmaktadır (Bishop, 2001). Çok fazla soru sormak iletişimin karşılıklı olma doğasını bozabileceğinden çocukların sürece katılımını zorlaştırabilmektedir. Bu nedenle dengeli ve açık uçlu sorular sormak daha etkili olmaktadır. Bu yöntemde 'Yemek ne zaman yenir? Ne zaman yatarız?' gibi sorularla istenilen hedef yapıya yönelik bilgi elde etmek mümkündür.

v. Öykü anlatma veya oluşturma

Öyküler, çocukların kendilerini ifade etmede kullanabildikleri araçlardandır ve klinik değerlendirme ve müdahale planlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Akmeşe, 2015). Öyküleme analizi ile çocukların dil becerilerine yönelik bilgiler elde edilmektedir. Öykülemedeki dilbilgisel yapıyı oluşturmak birçok beceriden daha zordur ve bu nedenle farklı sözcük ve cümle kullanımı türlerinin değerlendirilmesinde öykülemeden yararlanılmaktadır (Schneider, Dubé, ve Hayward, 2005 ve Akmeşe, 2015). Öyküleme becerileri değerlendirilirken; anlatılan öyküyü sözel olarak tekrar anlatma, öykü bilesenlerini tamamlama, resimlerle ya da film ile tekrar anlatma, ipucları kullanarak yeniden canlandırma yöntemleri ile resimden öykü olusturma yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Schneider ve Hayward ve Dube, 2006). Tablo 8'de öykülemenin değerlendirilmesinde kullanılan materyaller verilmiştir.

Tablo 8. Öykülemenin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller

Öykülemenin Değerlendirilmesinde Kullanılan Materyaller
Otobüs Öyküsü- Bus Story Test (Renfrew,1995)
Balon Öyküsü- The Baloon Story Test (Karmiloff-Smith, 1979)
Kurbağa Öyküleri- Frog Stories. (Mercer Mayer, 1969)
Güclü Öyküleme Değerlendirme Islemi- Strong Narrative Assessment Procedure-SNA. (Strong, 1998).
Edmonton Öyküleme Değerlendirme Aracı- Edmonton Narrative Norms Instrument–ENNI
Öyküleme Dil Testi-Test of Narrative Language- TNL. (Gillam ve Pearson, 2004)
Alıcı, İfade Edici Dil ve Hatırlamanın Öyküleme ile Değerlendirilmesi- Expression, Reception and Recall of Narrative Assessment-ERRNI, (Bishop, 2004)

Akmeşe, P.P. (2015). Çocuklarda Öykülemenin Gelisimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı makalesinden alıntı yapılmıştır.

c. Taklit İçeren İşlemler

Bir çocuktan "söylediğimi söyle" diyerek kendini ifade etmesini istemek muhtemelen sözel dili ortaya çıkarmanın en kolay yolu gibi gözükmektedir. Ancak bu yaklaşım, çok fazla sınırlılığı olmasından dolayı değerlendirmede en son tercih edilmesi gereken yollardan biri olmaktadır. Taklit içeren işlemlerdeki varsayıma göre eğer çocuk istenilen hedef yapıyı bilmiyorsa taklit etmesi istenildiğinde bile o yapıyı kullanamayacaktır. Örneğin; çocuk, "çocuk eve gidiyor" cümlesindeki yönelme ekini kullanamıyorsa "Çocuk ev gidiyor." diyecektir (Acarlar, 2002). Eğer çocuk hedeflenen yapıyı taklit edebiliyorsa da bu durum çocuğun öğrenme için hazır olduğunu göstermektedir (Lund ve Duchan, 1988). Bununla birlikte çocuk hedef yapıyı taklit ettiğinde de bu yapının çocuk tarafından gerçekten bilinip bilinmediği konusunda yorum yapmak güçtür dolayısıyla bu durum, taklidin sınırlılığı olarak görülmektedir. Bu durum sözdizimsel (Merrell ve Plante, 1997), fonolojik (Morrison ve Shriberg, 1992) ve pragmatik dil özelliği (Adams ve Lloyd, 2005) için de geçerlidir, çocuklar pragmatik olarak daha uygun hale getirmek için taklit formunda değişiklikler yapabilmektedir (Lund ve Lunchan, 1988). Örneğin çocuğun "Kırmızı top benimdir" cümlesini taklit etmesini istediğimizde "Kırmızı top senindir" (hatta" kırmızı top «bağlamında «O» sözcüğünü de kullanabilir) ya da "O senindir" şeklinde yanıt verebilir. Dolayısıyla çocuk, kendiliğinden üretemediği bir cümleyi de tekrar edebilmektedir. İstenilen yapıyı taklit etmede, çocuğun işitsel belleğinin güçlü olduğu durumlarda anlamını bilmese de taklit edebilme görülmektedir. Karşılaşılan bu durum taklidin değerlendirilmesinde sınırlılık olarak ele alınmaktadır.

DİKKAT: *İfade edici dilin değerlendirilmesinde kullanılan işlemlerde taklide dayalı işlemler en son çare olmalıdır.*

DİKKAT: *Ölçüt bağımlı işlemler, çocuğun performansı, çocuğun bu ölçütü karşılayıp karşılamadığı veya bu hedefe ulaşmak için müdahaleye ihtiyaç duyup duymadığına karar vermek açısından önemlidir.*

DİLİN BİLEŞENLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dil değerlendirmesinde dilin genel olarak alıcı ve ifade edici dil şeklinde değerlendirilmesi yeterli görülmemekte, dilin bileşenlerinin de ayrı ayrı değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirmelerde dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenleri olarak ele alınması ayrıca bu dil bileşenlerinin anlama ve kullanma boyutlarında ayrı ayrı ele alınıp incelenmesi gereklidir. Tipik gelişimde, dilin kavranması ve üretimi art arda gelişir, ancak gelişimsel dil bozukluğunda bu durum değişebilmektedir (Paul, 2017). Bu nedenle dil gelişiminde dilin bileşenlerine bütüncül olarak bakılması gerekmektedir.

Uzmanın dilin tüm yönleri hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapması önemlidir. Bu süreç, birden fazla değerlendirme oturumu gerektirebilmektedir. Tek bir alandaki sorunlardan şüphelenildiğinde bile çocuğun dil eksikliğini en iyi şekilde tanımlamak için birden fazla değerlendirme yöntemi kullanılmalıdır (Rebecca, 2001). Ancak bu sayede, çocuğun dil performansına yönelik bütüncül bakmak mümkün olabilir (Tunceli ve Zembat, 2017). Değerlendirme, dili anlama ve dili kullanma boyutları ile aşağıda belirtilen dil bileşenlerinin hepsini kapsamalıdır.

a. Biçim (Fonoloji, Morfoloji, Sentaks)

i. Fonoloji (Sesbilgisi)

Çocuklarda sesbilgisel yeterlilikleri değerlendirme; dildeki konuşma seslerinin (sesbirimlerin) dil kurallarına uygun olarak kullanımı, sesleri doğru bir şekilde üretme yeteneğini, ses üretiminin tutarlılığını ve fonolojik birleştirme işlemlerinin kullanımını değerlendirmeyi içermektedir (Paul, 1995; Topbaş, 2006). Sesletim yeterliliğinde ise bireyin konuşma için gerekli olan organları eşgüdümlü olarak kullanıp kullanmadığını değerlendirmek amaçlanmaktadır (Topbaş, 2006). Örneğin, 'k' sesini değerlendirme amaçlı ölçüt bağımlı değerlendirme aracında 'kitap' görseli gösterildiğinde çocuk "titap, kipat, pipat" gibi farklı sesletimler yaptığında 'k' sesinin kullanımına yönelik bilgi elde edilmektedir.

ii. Morfoloji (Biçimbirimbilgisi)

Dilin biçimine yönelik değerlendirmelerde bulunurken, ek kullanımını içeren sözcükler (çoğul ekleri, zaman ekleri, olumsuzluk, soru ekleri vb.), gömülü tümcecikler ve bileşik ifadeler gibi cümle türlerine yönelik değerlendirmelerde bulunulur (Paul, 2017). Genel olarak, sözel ifade ve yazı dili becerileri iyi olan çocuklar morfolojik farkındalığa sahiptir ve bu tür testlerde daha başarılıdır. Standart genel dil testlerinin bazılarının morfolojik bölümleri veya alt testleri olmasına rağmen, değerlendirme esnasında sorulan soru veya yönergelerin sayısı az olmaktadır (Owen, 2013). Standardize edilmiş dil testleri incelendiğinde; çocukların ekleri kullanmaları görsellerden yararlanılarak değerlendirilmektedir. Örnek test maddelerinde çocuğun çoğul ekini kullanıp kullanmadığı 'Bunlar oyuncaklar, peki ya bunlar?' gibi yönerge sunularak çocuktan 'kalemler' yanıtı vermesi beklenerek değerlendirilir. Anlamanın değerlendirilmesinde ise yine görsellerden yararlanılarak "Bana oyuncakları göster?" yönergesi verilerek çocuğun çoğul ekini anlayıp anlamadığına yönelik istenilen nesneyi göstermesi beklenir.

iii. Sentaks (Sözdizimi): Sözdiziminin değerlendirilmesi, sözdizimsel sistemin karmaşıklığı ve çeşitliliği nedeniyle son derece zor olabilmektedir. Tek tek sözdizimsel öğelerin uzunluğu, test edilen yapılar ve kullanılan test görevlerinin türü açısından testler kendi aralarında önemli değişkenlik göstermektedirler. Birçok değerlendirme aracı boşlukları doldurma gibi, bağlamından arındırılmış görevleri yansıtmaktadır ve buradaki maddeler günlük dil kullanımını yansıtmamaktadır. Sözdizimsel yapıyı anlama amacı ile değerlendirilen yapılar testler arasında büyük farklılıklar gösterse de ortak unsur, bir çocuğun genellikle bir resmi işaret ederek sözdizimini anladığına yönelik işlemlerden oluşmasıdır.

Sözdizimsel yapının kullanımını değerlendirmede ise; bir cümleyi tekrar etme, sözcük sıralamasına dikkat ederek düzeltme yapma gibi işlemler kullanılmaktadır. Cümle tekrarında çocuğun testi uygulayan uzman kişinin cümlesinin hemen arkasından tekrar söylemesi istenilmektedir. Ortaya çıkan tekrar prosedürlerinin altında, çocuğun var olan çalışma belleğini aşan cümlelerin, çocuğun kendi dil kuralı sistemine göre yeniden üretileceği varsayımı yatmaktadır. Teorik olarak bakıldığında, çocuğun cümlesinin, çocuğun kendiliğinden üreteceği cümleye çok benzer olması beklenilmektedir (Owen, 2013).

b. İçerik (Semantik/Anlambilim)

Dilin içerik (anlambilim) bileşenini değerlendirme; sözcük bilgisi, nesneler ve olaylarla ilgili kavramları anlama ve kullanma, nesneler ve olaylar arasındaki anlamsal ilişkilerin anlaşılması ve kullanımı, zıt ve eş anlamların anlaşılmasını içermektedir (Paul, 1995). Sözcük bilgisi edinimi, bir bireyin yaşamı boyunca de-

vam edebilen bir süreçtir (Rupley ve Nichols, 2005). Sözcükleri anlama; genellikle bir çocuğun uzman tarafından söylenilen sözcüğü en iyi temsil eden görseli göstermesiyle ölçülür. Bu tür testler dil bozukluğu olan çocuğa ilişkin sözcüğün kullanım sıklığı veya çocuğun adı geçen kavramı anlamasının içeriği hakkında çok az şey söylemektedir.

İçerik (anlambilim) bileşeninde test görevleri; resim tanımlama, sözcük tanımları ve sözcük kategorilerine yönelik anlama ve kullanımları değerlendirir. Daha uzun ifadelerin anlaşılması genellikle bir çocuğun basit komutları izlemesi veya tekrar sunulan görselleri göstermesi ile değerlendirilir. Bir sözcük çocuk tarafından tam olarak anlaşılmadığında, çocuk sözcük sırası gibi dil özelliklerine veya resimdeki uyarıcı öğelerin konumu, boyutu gibi sözel olmayan ipuçlarına dayanan anlama stratejilerini kullanabilmektedir (Owen, 2013).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların sözcük bilgisi gelişimleri incelendiğinde sözcük bulmada sınırlılık gösterdikleri görülmüştür (Tager-Flusberg ve diğ., 2005). Sözcük bulma sınırlılığı; bir çocuğun sözcüğü anladığını ancak geri çağırmakta zorlandığını göstermektedir. Çocuğun bilmediği sözcükler ile bilinen ancak ifade edemediği, anlaşılması zor olan sözcükleri ayırt etmek önemli olmaktadır (Owen, 2013). Sözcük bulma zorluklarının, uluslararası alanyazında Test of Word Finding, Second Edition (TOWF-2; German, 2000) gibi değerlendirme araçlarıyla değerlendirildiği görülmektedir. Uzmanlar, çocukların sözcük bulma zorlukları gösterip göstermediğini belirlemek ve isimlendirme stratejilerini belirlemek için belirli yöntemler kullanmaktadırlar (Fried-Oken, 1987). Bu yöntemler;

i. *Genel soru sorma:* Çocuğa, "…… açıklamak için başka bir sözcük düşünebilir misin?" gibi genel, açık uçlu bir soru sorulur.

ii. *Anlamsal / fonemik kolaylaştırıcı sunma:* Ek olarak anlambilimsel ve fonemik bilgilere dayalı iki ipucu yöneltilir. Anlamsal ipucu; nesnenin işlevini tanımlamaktadır, kategorik bir etiket sağlar veya konumunu belirtir. Örneğin görsel, bir kanepeyi gösteriyorsa, uzman "Oturduğunuz bir şey", "Bir mobilya parçası" veya "Oturma odasında bulunur" diyerek ipucu sunulabilir. Fonemik kolaylaştırıcı ise, istenen yapının ilk fonemini içerir ("Sözcük / a / sesi ile başlar.") Bu tür ipucu, verilen bilgiyi kullanabilmek için çocuğun belirli dilbilimsel becerilere sahip olmasını gerektirmektedir.

iii. *Doğru yapıyı sunma:* Çocuk hatalı yanıt veriyorsa, uzman doğru yanıtı söyler ve sözcüğün çocuğun repertuarında olup olmadığını doğrulamak için çocuğun bu nesneyi daha önce görüp görmediğini sorar (Fried-Oken, 1987).

c. Kullanım (Pragmatik/Edimbilim)

Dilin kullanım bileşenine yönelik yapılan değerlendirme; iletişimsel işlevleri, iletişimin sıklığı, söylem becerileri sıra alma, sohbeti başlatma, aynı konu hakkında sohbeti sürdürme ve değiştirme, dinleyicinin anlamadığı ve eksik kalan yerleri açıklama; farklı dinleyiciler ve sosyal durumlar için dili bağlama uygun değiştirerek kullanma, tutarlı ve bilgilendirici bir anlatımı değerlendirmeyi içermektedir (Paul, 1995).

Sonuç olarak dilin erken dönemde değerlendirilmesi uzun soluklu bir süreçtir. Dil, sadece alıcı-ifade edici boyutlarından ziyade eğer çocukta ifade edici dil varsa biçim-içerik ve kullanım bileşenlerinde de ayrıntılı değerlendirilmelidir. Bu süreçte aile ve uzmanın işbirliği yapması önemlidir. Bir dil ve konuşma terapisti tarafından dilde var olan problemlerin erken dönemde çoklu değerlendirme araçlarıyla belirlenmesi ve müdahale programı hazırlanarak çocuğun uygun terapi sürecine dahil edilmesi başta dil olmak üzere tüm gelişim alanları için önemlidir.

ÖZET

Değerlendirme bir karar verme süreci olup, farklı amaçlarla yapılmaktadır. Bunlar: dil becerilerini tarama/tanılama amaçlı değerlendirme, dil performans düzeyinin belirlenmesi/müdahaleyi programlama amaçlı değerlendirme ve ilerlemenin ölçülmesi/izlenmesi amaçlı değerlendirmedir.

Değerlendirmenin amacına yönelik olarak standardize edilmiş testler ve ölçüt bağımlı değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Standardize testler dilde bir sorunun olup olmadığı, çocuğun dil performansının yaşıtlarından farklı olup olmadığı sorusuna yönelik olarak kullanılmaktadır. Ölçüt bağımlı işlemler ise dili belirli alanlarında daha ayrıntılı değerlendirmeye imkan veren, çocuğu yaşıtlarıyla kıyaslamaktan ziyade kendi içindeki gelişimsel ilerlemesine yönelik değerlendiren işlemlerdir. Ölçüt bağımlı işlemler eğitim programının hazırlanmasında daha etkilidirler.

YARARLANILAN KAYNAKLAR:

Acarlar, F. (2002). Çocuklarda dilin değerlendirilmesi: Betimleyici yaklaşım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35, 1(2), 121-127.

Acarlar, F. ve Diken, Ö. (2018). Dil becerilerinin değerlendirilmesi. *Yetersizliği Olan Bireylerin Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi* (1. Baskı) içinde (s.181-197). Ankara: Pegem Akademi.

Acarlar, F., Miller, J.ve Johnston, J. (2020). Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish Research Version 18 [Computer Software]. Madison, WI USA: SALT Software, LLC.

Adams, C. ve Lloyd, J. (2005). Elicited and spontaneous communicative functions and stability of conversational measures with children who have pragmatic language impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40, 333-347.

Akmeşe, P.P. (2015). Çocuklarda Öykülemenin Gelisimi ve Dilin Değerlendirilmesinde Kullanımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 16(3), 293-305

Akoğlu, G. (2011). *Gelişimsel dil bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda sözdizimini anlama becerileri ile sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Aksu Koç, A., Acarlar, F., Küntay, A., Maviş, İ. Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2019). *Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri (TİGE*). Ankara: Detay Yayıncılık.

Alev, G., Diken, İ. H., Ardıç, A., Diken, Ö., Şekercioğlu, G., ve Gilliam, J. (2014). *Adaptation and Examining Psychometrical Properties of Pragmatic Language Skills Inventory (PLSI) in Turkey (Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkiye Uyarlaması ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi)*. Elementary Education Online, 13(1), 258-273.

Berument, S. K.ve Güven, A. G. (2013). *Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil (TİFALDİ) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Geçerlik Çalışması*. Türk Psikiyatri Dergisi, 24(3), 192-201.

Bildiren, A. (2017). Reliability and Validity Study for the Coloured Progressive Matrices Test between the Ages of 3-9 for Determining Gifted Children in the Pre-School Period. *Journal of education and training studies*, *5 (11),* 13-20.

Bishop, D. (1985). *Automated LARSP* (computer program). Manchester, England: University of Manchester.

Bishop, D. V. (2006). *Children's Communication Checklist— 2 U.S. Edition.* New York: The Psychological Corporation.

Bishop, D.V.M.ve Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,* 31(7), 1027-1050.

Bishop, D. V.ve Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: Use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology, 43,* 809–818.

Bishop, D. V. M. (2004). Expression, reception and recall of narrative instrument. London: Harcourt Assessment.

Bishop D.V.ve McDonald, D. (2009). Identifying language impairment in children: combining language test scores with parental report. *Int J Lang Commun Disord.;44(5):*600-15. doi: 10.1080/13682820802259662. PMID: 19387886; PMCID: PMC2912493.

Blank, M., Rose, S.ve Berlin, L. (2003). *Preschool Language Assessment Instrument, Second Edition.* Austin, TX: Pro-Ed.

Bloom, L. Ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders.* NY: John Wiley and Sons.

Boehm, A. (2001). *Boehm 3—Preschool*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Bowers, L., Huisingh, R., LoGiudice, C.ve Orman, J. (2002). *Test of semantic skills—Primary (TOSS-P).* East Moline, IL: LinguiSystems.

Bracken, B. (2006). *Bracken basic concept scale—expressive*. San Antonio, TX: Pearson Assessments. Bracken, B.A., and McCallum, R.S. (1998). *Universal Nonverbal Intelligence Test (UNIT).* Itasca, IL: Riverside Publishing.

Bricker, D. (2002). *Assessment, evaluation, and programming system for infants and children* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Brinton, B.ve Fujiki, M. (1989). *Conversational management with language-impaired children: Pragmatic assessment and intervention.* Rockville, MD: Aspen Publishers.

Brown, L., Sherbenou, R.J.ve Johnsen, SK (2010). *Test of Non-verbal Intelligence-4th Edition (TONI-4)*. San Antonio, TX: Pearson.

Brownell, (2000). *Receptive One-Word Picture Vocabulary Test*. Fourth Edition. Pearson.

Brownell, R. (Ed.). (2000). *Expressive one-word picture vocabulary test—2000 Edition.* Novato, CA: Academic Therapy.

Carrow-Woolfolk, E. (1999a). *Test for auditory comprehension of language—3.* Austin, TX: Pro-Ed.

Charman, T., Hood, J.ve Howlin, P. (2008). Psychological assessment in the clinical context. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J.S. Stevenson, E.A. Taylor, A.Thapar (Eds). *Rutter's child and adolescent psychiatry,* (5th ed.). London: Wiley-Blackwell.

Coggins, T. (1998). Clinical assessment of emerging language: How to gather evidence and make informed decisions. In A.M. Wetherby, S.F. Warren, and J. Reichle (Eds.). *Transitions in prelinguistic communication* (pp. 233-259). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Conti-Ramsden, G., Botting, N.ve Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Jour- nal of Child Psychology and Psychiatry*, *42,* 741-748.

Conti-Ramsden, G., Simkin, Z., & Botting, N. (2006). The prevalence of autistic spectrum disorders in adolescents with a history of specific language impairment (SLI). Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47, 621–628.

Conti-Ramsden, G.ve Shulman, B. (2014). *Language Development: Foundations, Processes, and Clinical Applications.* 2nd Edition. Baltimore,MD:Joners & Bartlett.

Coggins, T. (1991). Bringing context back into assessment. *Topics in Language Disorders*, *11*(4), 43–54.

Dawson, J.ve Stout, C. (2003). *Structured Photographic Expres- sive Language Test, Third Edition.* Torrence, CA: Western Psychological Services.

Dawson, J., Stout, C., Eyer, J., Tattersall, P., Fonkalsrud, J.ve Croley, K. (2004). *Structured photographic expressive language test—Preschool 2*. San Antonio, TX: Pearson Assessments.

Dunn, L.ve Dunn, D. (2006). *Peabody picture vocabulary test, Fourth edition.* Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Edmonston, N.ve Thane, N. (1993). *Test of Relational Concepts.* Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2004). *Ankara Artikülasyon Testi (AAT)* . Ankara: Ankara Üniversitesi Araştırma Fonu Yayını.

Ege, P. (2010). Türkçe'deki Ünsüzlerin Edinimi: Bir Norm Çalismasi. *Türk Psikoloji Dergisi, 25(65),* 16.

Fried-Oken, M. (1987). Qualitative examination of children's naming skills through test adaptations. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 18,* 206–216.

Gillian, B. (2008). Assessment and investigation of children with developmental language disorder. Nourby, F., Tomblin , J.C., Bishop, D.V.M. (Ed.)(Understanding Developmental Language Disorders From Theory to Practice (1-22). Psychology Press. ISBN: 978–1–84169–666–9 (Hbk)

German, D.J. (2000). *Test of Word Finding*—Second Edition (TWF–2). Clinical Assessment. Pearson.

Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). Test of Narrative Language (TNL). Austin, TX: Pro-Ed.

Güven, S. ve Topbaş, S. (2014). Erken Dil Gelişimi Testi-Üçüncü Versiyonu'nun (Test of Early Language Development-) Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması. *International Journal of Early Childhood Special Education, 6(2).*

Güven, O. S. (2014). *İki dil testinin (Tedil Ve Todil) tipik ve atipik dil gelişimi gösteren çocuklarda ayırt ediciliğinin incelenmesi*. Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hammill, D.ve Bryant, B. (2005). *Detroit test of learning aptitude— Primary, Third Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.

Hammill, D., Hresko, W., Ammer, J., Cronin, M.ve Quinby, S. (1998). *Hammill multiability achievement test.* Austin, TX: Pro-Ed.

Hammill, D., Mather, N.ve Roberts, R. (2001). *Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, Third Edition.* Austin, TX: Pro-Ed.

Hammill, D.D., Pearson, N.A.ve Wiederhold, J.L. (2008). *Comprehensive Test of Nonverbal Intelligence, 2nd Edition (CTONI-2).* Austin, TX: Pro-ed.

Hedrick, D., Prather, E.ve Tobin, A. (1984). *Sequenced Inventory of Communication Development, Revised*. Seattle, WA: University of Washington Press.

Hiskey, M. (1999). *Hiskey-Nebraska test of learning aptitude.* Austin, TX: Pro-Ed.

Hixson, P.K. (1985). *DSS computer program.* Omaha, NE: Computer Language Analysis.

Hresko, W., Reid, K.ve Hammill, D. (1999). *Test of early lan- guage development* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Johnston, E.ve Johnston, A. (1990). *Communication Abilities Diagnostic Test*. Austin, TX: Pro-Ed.

Karnes, M.ve Johnson, L. (1991). *Coordinating Assessment and Programming for Preschoolers.* Tuscon, AZ: Communication Skill Builders.

Kaufman, A., and Kaufman, N. (2005). *Kaufman brief intelligence test* (2nd ed.). Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Kazak-Berument, S. ve Göncü-Köse, A. (2010). Türkce Ifade Edici ve Alıcı Dil (TIFALDI) Testi: I. Alıcı Dil Kelime Alt Testi Standardizasyon ve Güvenilirlik Gecerlik Calısması. *Türk Psikiyatri Dergisi; 24(3)*:192-201.

Korkmaz, M., Bildiren, A. Demiral, N. ve Güngör-Çulha, D. (2017). TONI-3 Sözel Olmayan Zeka Testinin 6-11 yas örneklemi norm ve standardizasyon calısması. *Anatolian Journal of Psychiatry; 19*(Special issue.1):76-83.

Lund, N.J. ve Duchan, F.J. (1988). Assessing children's language in naturalistic contexts. NJ: Prentice Hall.

Merrell, A.W.ve Plante, E. (1997). Norm-referenced test interpretation in the diagnostic process. *Language Speech and Hear- ing Services in the Schools, 19(3),* 223-233.

Miller, J.ve Paul, R. (1995). *The clinical assessment of language comprehension.* Baltimore, MD: Paul H. Brooke.

Lee, L. (1974). *Developmental sentence analysis.* Evanston, IL: Northwestern University Press.

Leonard, L. (1990). Language disorders in preschool children, in Shames, G.H. ve Wiig, E.H. (Eds.) Human communication disorders-An introduction. Columbus: Merrill Publishing Company, 159-192.

Lewis, B.ve Boucher, T. (1999). *Test of pretend play.* Sydney, Australia: The Psychological Corporation.

Long, S.ve Channell, R. (2001). Accuracy of four language analysis procedures performed automatically. *American Journal of Speech-Language Pathology, 10,* 180-188.

Long, S.ve Fey, M. (2004). *Computerized profiling* (computer program; version 6.9). Milwaukee, WI: Marquette University.

Lund, N.ve Duchan, J. (1993). *Assessing children's language in naturalistic contexts* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

MacWhinney, B. (2009). *The CHILDES project: Tools for ana- lyzing talk* (3rd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mayer, M. (1969). Frog, where are you? New York: Dial Press.

Miles, S., Chapman, R.ve Sindberg, H. (2006). Sampling context affects MLU in the language of adolescents with DS. Journal of Speech Language and Hearing Research 49(2):325-37.

Miller, J.ve Chapman, R. (2003). *SALT: Systematic analysis of language transcripts v. 8.0* (computer programs to analyze lan- guage samples). Madison, WI: Language Analysis Laboratory, Waisman Center, University of Wisconsin–Madison.

Miller, J.ve Paul, R. (2000). *The clinical assessment of language comprehension.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Miller, J.ve Paul, R. (1995). *The clinical assessment of language comprehension.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Miller, J.ve Yoder, D. (1984). *Miller-Yoder Language Compre- hension Test*. Baltimore, MD: University Park Press.

Milosky, L. (1990). The role of world knowledge in language comprehension and language intervention. *Topics in Language Disorders, 10(3),* 1-13.

Moog, J.ve Geers, A. (1985). *Grammatical analysis of elicited language*. St. Louis, MO: Central Institute for the Deaf.

Mordecai, D., Palin, M.ve Palmer, C. (1985). *Lingquest* (com- puter program). Columbus, OH: Macmillan.

Morrison, J.ve Shriberg, L. (1992). Articulation testing versus conversational speech sampling. *Journal of Speech and Hear- ing Research, 35,* 259-273.

Naglieri, J. (2003). *Naglieri nonverbal ability test—Individual ad- ministration (NNAT—individual administration).* San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Newborg, J., Stock, J., Wnek, L., Guidubaldi, J.ve Svinicki, J. (2004). *Battelle developmental inventory, second edition.* Itasca, IL: Riverside Publishing.

Newcomer, P.ve Hammill, D. (2008). *Test of language development, Fourth edition: Primary.* Austin, TX: Pro-Ed.

Oetting, J. B.ve McDonald, J. L. (2002). Methods for characterizing participants'nonmainstream dialect use in child language research. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(3), 505–518. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/040).

Olswang, L.B., Svensson, L., Coggins, T.E., Beilinson, J.S.ve Donaldson, A.L. (2006). Reliability issues and solutions for coding social communication performance in classroom settings. *J Speech Lang Hear Res, 49(5):*1058-71. doi: 10.1044/1092-4388(2006/075). PMID: 17077214.

Owens, E.R. (2013). Assessment of Preschool and School-age Children with Language Impairment. *Language Disorders. Functional Approach to Assessment and Intervention. 6th edition.* Pearson.

Owens, R. (1999). Language disorders- A functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn & Bacon.

Owens, R. (2021). Language disorders- A functional approach to assessment and intervention. 6th edition. Boston: Allyn & Bacon.

Ökcün-Akcamuş, M., Acarlar, F., Alak, G. ve Keçeli-Kaysili, B. (2018). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Erken Sosyal İletişim ve Etkileşim Ölçeği (ESİE) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education),* 34(4): 1015-1036 doi: 10.16986/HUJE.2018046445.

Paul, R. (1995). *Language disorders from infancy through adolescence- Assessment* and intervention. Missouri: Mosby-Year Book.

Paul, R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology, 5*, 5–21.

Paul, R. (2017). *Language disorders from infancy through adolescence- Assessment* and intervention (5h edition). Missouri: Mosby-Year Book.

Paul, R. (2000a). Disorders of communication. In M. Lewis (Ed.). *Child and adolescent psychiatry* (3rd ed., pp. 510-519). Baltimore, MD: Williams and Wilkins.

Phelps-Terasaki, D.ve Phelps-Gunn, T. (2007). *Test of Pragmatic Language, Second Edition*. Austin, TX: Pro-Ed.

Porch, (1981). *Porch Index of Communicative Ability in Children (PICA)*. Consulting Psychologists Press; Third Edition.

Pye, C. (1987). *Pye analysis of language* (computer program). Lawrence: University of Kansas.

Raven, J., Raven, J.C.ve Court, J.H. (2003, updated 2004). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Rebecca J. M. (2001). *Assessment of Language Disorders in Children.* Lawrence Erlbaum Associates.

Renfrew, C. (1995). Renfrew Bus Story Manual: A Test of Narrative Speech (3rd ed.). Oxford, United Kingdom: Renfrew/ Winslow

Reynolds, C.R.ve Kamphaus, R.W. (2003a). *Reynolds intellectual assessment scales (RIAS).* Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Riley, A. (2008). *Evaluating acquired skills in communication,* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-Ed.

Roid, G.ve Miller, L. (1997). Leiter international performance scale-revised: Examiner's manual. In G. H. Roid & L. J. Miller (Eds.), *Leiter international performance scale-revised*. Wood Dale, IL: Stoelting.

Roulstone, S.ve Enderby, P. (2010). The end of an affair: Discharging clients from speech-language pathology. *Internal Journal of Speech Language Pathology, 12,* 292-295.

Rupley, W. H. & Nichols, W. D. (2005). Vocabulary instruction for the struggling reader, *Reading & Writing* Quarterly, 21(3), 239-260.

Schneider, P.ve Dubé, R.V. (2005). Story Presentation Effects on Children's Retell Content. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *14(1)*:52-60.

Schneider, P., Hayward, D., & Dube, R.V. (2006). Storyretelling from pictures using the Edmonton Narrative Norms Instrument. Journal of Speech Pathology and Audiology, 30(4), 224-238.

Shipley, K., Stone, T.ve Sue, M. (1983). *Test for Examining Expressive Morphology*. Austin, TX: Pro-Ed.

Shipley, K.G. ve McAfee, J.G. (2009). Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual, Fourth Edition. Cengage Learning.

Shulman, B. (1986). *Test of Pragmatic Skills (rev.).* Tucson, AZ: Communication Skill Builders.

Southwood., F.ve Russell, A. (2004). Comparison of conversa- tion freeplay, and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47,* 366-376.

Spineli, C.G. (2012). Classroom Assessment for Students in Special and General Education. Second Edition.Pearson.

Spineli, C.G. (2021). Classroom Assessment for Students in Special and General Education. Third Edition.Pearson.

Strong, C. J. (1998). The strong narrative assessment procedure. Eau Claire, WI: Thinking Publications.

Swanson, H.L. (1996). *Swanson cognitive abilities scale.* Austin, TX: Pro-Ed.

Sahlı, A.S. ve Belgin, E. (2010). *Okul Öncesi Dil Ölceği-5 (Preschool Language Scale–5/PLS-5) Uygulayıcı El Kitabı*, (Zimmerman, I.L.,Steiner,V.G.,Pond) Amerika Birleşik Devletleri, Pearson.

Sahlı, A. S. ve Belgin, E. (2014). *Pearson Türkiye Preschool Language Scale-5 (Okul Öncesi Dil Ölceği-5) Testinin Türk Çocuklarına Adaptasyonu, Normalizasyonu ve Türkiye Standartizasyonu* Projesi 2, IV. Eğitimde ve Psikolojide Ölcme ve Değerlendirme Kongresi(Uluslararası Katılımlı), Ankara, 9-13 Haziran 2014.

Topbaş, S. (2006). Türkçe sesletim-sesbilgisi testi: Geçerlik-güvenirlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 21 (58),* 39-56.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2014). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TEDİL).* Detay Yayıncılık.

Topbaş, S. ve Güven, S. (2017). *Türkçe Erken Dil Gelişim Testi (TODİL).* Detay Yayıncılık.

Ünal, Ş. (2014). *İletisim becerileri kontrol listesi-II'nin (CCC-2) Türkceye uyarlama calısması.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Wechsler, D. (2002). *Wechsler preschool and primary intelligence scale* (3rd ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children* (4th ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Westby, C.E., Stevens Dominguez, M.ve Oetter, P. (1996) A performance/competence model of observational assessment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 27(2), 144-156.

Wiig, E., Secord, W.ve Semel, E. (2004). *Clinical evaluation of language fundamentals—Preschool, second edition*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

Williams, K. (2007). *Expressive vocabulary test, second edition*. San Antonio, TX: Pearson Assessments.

Young, E., Diehl, J., Morris, D., Hyman, S.ve Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spec- trum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36,* 62–72.

Zhang, X.ve Tomblin, J. B. (2000). The association of intervention receipt with speech-language profiles and social-demographic variables. *American Journal of Speech-Language Pathology, 9*(4), 345–357. https://doi.org/10.1044/1058-0360.0904.345

Zimmerman, I., Steiner, V. ve Pond, R. (2011). *Preschool language scale, fifth edition, screening test kit*. San Antonio, TX: Harcourt Assessment.

BÖLÜM IV: AKADEMİK BECERİLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

10. BÖLÜM

OKUMA – YAZMANIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU - Ankara Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9629-1505

Dr. Öğr. Gör. Hilal GENGEÇ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-8723-6857

ANAHTAR KAVRAMLAR

Okuma, okumanın değerlendirilmesi, çözümleme, akıcılık, okuduğunu anlama, yazma, formal değerlendirme araçları, informal değerlendirme araçları

AMAÇLAR

Bu bölümü tamamladıktan sonra;

- Okuma ve yazma becerisini tanımlayabilecek,
- Okuma becerisinin hangi boyutlardan oluştuğunu sıralayabilecek,
- Okumanın becerisini değerlendirmede kullanılan informal değerlendirme yöntemlerini açıklayabilecek,
- Okuma becerisini değerlendirme ulusal ve uluslararası alanda kullanılan formal değerlendirme araçlarını sıralayabilecek,
- Yazma becerisini değerlendirme kullanılan informal değerlendirme yöntemlerini açıklayabilecek,
- Yazma becerisini değerlendirme ulusal ve uluslararası alanda kullanılan formal değerlendirme araçlarını sıralayabileceksiniz.

GİRİŞ

Gerek genel eğitim gerekse özel eğitim sürecinin amaçlarından biri toplumsal hayata tam ve bağımsız katılabilmesi için gerekli olan becerileri bireye kazandırmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, öz bakım becerileri, sosyal beceriler, iletişim becerileri ve işlevsel akademik becerilerdir (Heward, 1996). İşlevsel akademik beceriler ise bireyin alışveriş yapma, hastaneye gitme, otobüse binme, alış-veriş listesi hazırlama gibi günlük yaşam etkinliklerini yerine getirirken kullandığı becerilerdir (Çiftçi-Tekinarslan, 2008). Her bireyin günlük yaşam rutini birbirinden farklıdır ve bu nedenle bireyin kazanması gereken işlevsel akademik beceriler de farklılık gösterebilir. Fakat temelde okuma-yazma becerileri tüm bireylerin kazanması gereken işlevsel akademik becerilerdir (Snell ve Brown, 2000).

Okuma-yazma becerisi günlük yaşamda bağımsız olabilmenin yanı sıra yazılı mesajı anlamlandırabilmek, bilgiye ulaşabilmek, teknolojiyi kullanabilmek, diğer akademik alanlarda başarılı olabilmek için de tüm bireylerin kazanması gereken beceridir. Başka bir ifadeyle okuma-yazma becerisi bireylerin hem günlük hem akademik hem de iş yaşamını şekillendiren en temel beceridir. İlkokulun ilk yıllarında çocuklar okuma-yazma becerilerini öğrenirken ilerleyen okul yıllarında bu becerileri öğrenme amacıyla kullanmaktadırlar. Bu nedenle çocukların okuma-yazma becerisini gelişimsel olarak uygun zamanda öğrenmeleri, öğrendikleri bu beceriyi diğer öğrenme yaşantılarına aktararak genellemeleri son derece önemlidir (Alatlı, 2020). Fakat her çocuğun yaşadığı çevre, öğrenme geçmişi, sahip olduğu öğrenme fırsatları, gelişimsel özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar ise bazen çocukların okuma-yazma becerisinin farklı boyutlarında çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Çocukların yaşadığı bu güçlüklere erken dönemlerde müdahale etmek çocukların yaşadığı güçlüklerin yoğunlaşmasını ve akranları ile arasındaki farkın açılmasını önlemek açısından önemlidir. Etkili bir müdahalenin gerçekleştirilebilmesi ise öncelikle çocuğun okuma-yazma performansının tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi ile mümkündür. Bu nedenle izleyen bölümde öncelikle okuma ve okumanın boyutları, okuma performansını değerlendirmede kullanabileceğiniz formal ve informal değerlendirme araçları ardından yazma becerisi ve yazma becerisini değerlendirmede kullanabileceğiniz formal ve informal değerlendirme araçları açıklanacaktır.

OKUMA NEDİR?

Okuma, tüm bireylerin bilgiye ulaşmak, teknolojiyi kullanmak, yazılı mesajları anlamlandırmak için günlük yaşamlarında kullandıkları beceridir. Bununla birlikte okuma çocukların Türkçe, matematik, fen bilgisi gibi diğer akademik alanlardaki başarıları için de başka bir ifadeyle okul başarısı içinde anahtar konumundadır.Alanyazında okuma becerisi ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda okuma becerisi ile akademik başarı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ve okuma becerisinde yetkin olmayan çocukların farklı derslere ilgi duymalarının, ders kitaplarında okuduklarını anlamalarının ve bu alanlarda başarılı bir performans sergilemelerinin beklenemeyeceği belirtilmektedir (Güzel, 1988; Snow, Burns ve Griffin, 1998; Willis, 2008). Bu nedenle okuma öğretimi formal okul döneminin genel ve en önemli amacını oluşturmaktadır ve ilkokula başlayan her çocuğun okuma becerisini edinerek bir üst sınıfa geçmesi beklenmektedir.

Okuma, genel olarak yazılı sembollerden anlam çıkarma süreci (Gough ve Tunmer, 1986) olarak tanımlansa da birçok dilsel ve bilişsel beceriyi aynı anda kullanmayı gerektiren son derece karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir (Cain ve Oakhill, 2007; Perfetti ve Stafura, 2014; Tunmer, 2008). Güldenoğlu, Kargın ve Miller (2015) okumayı, okuyucunun yazılı metinlerde yer alan sözcükleri sesbilgisel, morfolojik ve ortografik bilgi ve becerilerini kullanarak çözümledikleri, çözümledikleri sözcükleri sözcük dağarcıkları, önceki bilgi ve deneyimleri ile bağdaştırarak anlamlandırdıkları, anlamlandırdıkları sözcüklerden oluşan cümleleri sözdizimsel özellikleri bağlamında analiz ederek verilmek istenen mesaja ulaşabildikleri bir süreç olarak tanımlamışlardır. Tanımlar incelendiğinde okumanın çözümleme ve sözel dili anlama olmak üzere iki temel beceriden oluştuğu görülmektedir. Bu beceriler Gough ve Tunmer tarafından 1986 yılında geliştirilen ***Basit Okuma Modeli (Simple View of Reading)*** ile açıklanmıştır. Modelde okumanın nihai amacının anlama ulaşmak olduğu, anlama ulaşabilmek için ise okuyucunun hem metindeki yazıları sözel dile çevirme [çözümleme (kodlama)] hem de sözel dile çevirdiği yazıları anlamlandırma [sözel dili anlama] becerisine sahip olması gerektiğini vurgulanmaktadır (Hoover ve Gough, 1990; Lewis ve Doorlag, 1983; Perfetti,1985). Başarılı bir okuma performansı için okuyucunun sahip olması gereken bu iki beceriye ilişkin temel bilgiler izleyen bölümlerde sunulmuştur.

Çözümleme

Çözümleme, yazılı sembollerin hızlı bir şekilde seslerle eşleştirme ya da yazı birimlerinin ses birimleriyle birleştirerek hece/sözcük yapılarının farkına varma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005; Gough ve Tunmer, 1986). Çözümleme becerisi, başarılı okuma performansı için çocuğun sahip olması gereken diğer beceriler için temel oluşturan son derece önemli bir beceridir. Başka bir ifadeyle çözümleme becerisi, okumanın akıcı hale gelmesi ve anlamlandırılabilmesi için önkoşul niteliğinde olan bir beceridir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Makhoul, 2017; Steensel, Oostdam, Gelderen ve Schooten, 2016). Okumanın gerçekleşmesi için ilk basamak olarak düşünülen çözümleme becerisinde başarılı bir performans sergilemek için ise çocuğun sahip olması gereken bazı alt beceriler bulunmaktadır. Bu alt beceriler alanyazında harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerileri olarak belirtilmiştir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Oakhill, Cain ve Elbro, 2015; Scarborough, 2001; Therrien, 2004).

Harf bilgisi, çocukların tüm harflerin bir adı bir de sesinin olduğunu bilmeleri olarak ifade edilmektedir (Cabell, Justice, Konold ve McGinty, 2011; Foy ve Mann, 2006). Harf bilgisinin sözcük çözümleme becerisi için güçlü bir yordayıcı olduğu (Burgess ve Lonigan, 1998; Hammill, 2004; Whitehurst ve Lonigan, 1998) ve erken dönemde harf bilgisini edinemeyen çocukların çözümleme becerisini kazanma sürecinde çeşitli sınırlılıklar yaşadıkları alanyazında belirtilmektedir (Denton ve West, 2002; Foulin, 2005; Gallagher, Frih ve Snowling, 2000; Hammill, 2004; Kirby, Parrila ve Pfeiffer, 2003; Torppa, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen, 2006). Konuya ilişkin Karakelle (2004) tarafından yapılan bir çalışmada, 107 birinci sınıf öğrencisinin birinci sınıfın başında sahip oldukları harf bilgisi ile sene sonundaki okuma performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada sene başında harfleri tanıyıp isimlendirebilen ve harf seslerine karşı duyarlı olan çocukların bu becerilerde başarılı olmayan çocuklara göre sözcükleri daha akıcı ve hatasız okudukları ifade edilmiştir. Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir (2020) tarafından yapılan başka bir çalışmada, 5-6 yaş aralığındaki 356 çocuğun birinci sınıf başındaki harf bilgisi ile birinci sınıfın ortasında ve sonundaki çözümleme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, birinci sınıfa daha çok harf tanıyarak başlayan çocukların çözümlemeyi daha erken öğrendiklerini ve çözümlemede daha iyi performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çözümleme becerisinde başarılı bir performans sergilemek için çocukların sahip olması gereken bir diğer beceri ise sesbilgisel farkındalık becerisidir. Sesbilgisel farkındalık becerileri, alfabetik ilkeye dayalı harf ses ilişkisinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır

(Wright ve Jacobs, 2003). Çocukların konuşulan dilin alt birimlerini oluşturan sözcük, hece ve seslere ilişkin farkındalığını ifade eden sesbilgisel farkındalık becerisi (Gillion ve Macfarlane, 2017; Griffith, Beach, Ruan ve Dunn, 2008), çözümleme becerisinin en güçlü yordayıcılarından biri olduğu alanyazındaki birçok çalışmada vurgulanmıştır (Ehri, Nunes, Stahl ve Willows, 2001;Rakhlin, Cardoso-Martins ve Grigorenko, 2014; Schiff, Schwartz ve Nagar, 2011; Snow, Burns, ve Griffin, 1998; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004). Konuyla ilgili olarak Kjeldsen, Educ, Saarento-Zaprudin ve Niemi (2019) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, 209 çocuğun sahip olduğu sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma performansı üzerindeki etkileri 9. sınıfın sonuna kadar incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, sesbilgisel farkındalık becerileri konusunda eğitim alan çocukların 3. sınıfta çözümleme, 9. sınıfta ise okuduğunu anlama becerisinde daha yüksek puanlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Naslund ve Schneider (1991) tarafından yapılan başka bir boylamsal çalışmada ise, okul öncesi dönemde bulunan 92 çocuğun sözel bellek, hafıza kapasitesi ve sesbilgisel farkındalık becerileri ile ikinci sınıftaki sözcük okuma ve okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, sesbilgisel farkındalık becerilerinin çözümleme hızının önemli bir göstergesi olduğunu bu durumun da okuduğunu anlamayı önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarda sunulan bilgiler birlikte düşünüldüğünde harf bilgisi ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin başarılı bir çözümleme performansı için temel oluşturan önemli beceriler olduğu bu becerilerde yaşanan sınırlılığın çocuğun sözcük çözümleme sürecinde çeşitli güçlükler ile karşı karşıya kalmasına neden olacağı belirtilmelidir. Bu açıdan düşünüldüğünde yapılacak okuma değerlendirilmelerinde bu iki becerinin öncelikli ele alınması gereken beceriler içerisinde yer alması gerektiği söylenmelidir. Bununla birlikte başarılı bir okuma performansı için çocukların bu beceriler temelinde yaptıkları çözümlemenin belirli bir hızda ve doğrulukta olması başka bir ifadeyle akıcı olması da önemlidir. Buradan hareketle bir sonraki bölümde okuma akıcılığı konusuna değinilmiş ve akıcılık süreci açıklanmıştır.

Akıcılık

Akıcılık en genel şekliyle, okuyucunun yazılı metinde karşılaştığı sözcükleri oluşturan ses ve hece yapılarını olabildiğince hızlı ve doğru şekilde çözümleme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Anderson, 1996; Biancarosa ve Shanley, 2015; Pikulski ve Chard, 2005). Okuma sürecinde anlama ulaşmayı kolaylaştıran önkoşul becerilerden biri olarak kabul edilen akıcılık (Bell ve Perfetti, 1994; Hudson,

Lane ve Pullen, 2005; Kirby, Georgiou, Martinussen ve Parrila, 2010; Samuels ve Farstrup, 2006; Pikulski ve Chard, 2011), doğru okuma, okuma hızı ve prozodi olmak üzere üç farklı beceriden oluşmaktadır (Baştuğ ve Akyol, 2012; Deeney, 2010). Mathson, Allington ve Solic (2006), bu becerilerin gelişimi açısından bir sıra olduğunu, okuyucuların ilk olarak doğru okuma, ardından hızlı okuma ve son olarak prozodik özelliklere uygun olarak okuma becerisini kazandıklarını belirtmiştir. Akıcı okuma ise okuyucunun bu üç beceriyi aynı anda kullanması sonucu oluşmaktadır (Kuhn ve Stahl, 2003; Zarain, 2007).

Akıcı okumanın temeli olarak görülen ***doğru okuma*** (Hudson, Lane ve Pullen, 2005; Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner, 2001; Tompkins, 2006), okuyucunun harf-ses uyumuna dikkat ederek sözcük çözümlemesidir (Katzir ve diğ., 2006). Başka bir ifadeyle doğru okuma, okuyucunun karşılaştığı sözcükleri tanıma ve ayırt etme becerisidir (Bogan, 2004; McCormack ve Pasquarelli, 2010). Okuyucuların doğru okuma becerisini edinememesi, metinde anlatılmak istenenlerini anlayamamalarına veya yanlış anlamalarına neden olmaktadır (Hicks, 2009). Sözcükleri doğru okuma her ne kadar akıcı okuma becerisi için temel olsa da akıcı okuma becerisini kazanmak için tek başına yeterli değildir (Adams, 1990; Stanovich, 1991). Akıcı okuyabilmek için aynı zamanda okuyucunun sözcükleri belirli bir ***hızda çözümlemesi*** önemlidir (Rasinski, 2004). Okuyucunun sözcükleri belirli bir hızda okuyabilmesinin ise okuma görevi sırasında bilişsel kaynaklarını çözümlemeden çok anlamaya ayırabilmeleri için önemli olduğu belirtilmektedir (LaBerge ve Samuels, 1974; Rasinski, 2004). Akıcı okuma için okuyucuların sahip olması beklenen son beceri ise ***prozodik okumadır.*** Prozodik okuma, okuyucunun uygun ses yüksekliği, vurgu, tonlama ve diğer sözel ifade bileşenlerini kullanarak okunan metnin anlamını etkin bir şekilde ifade ederek okuma becerisidir (Dowhower, 1991; Rasinski, 2004). Birçok çalışmada, okuyucu doğru ve uygun hızda okusa bile eğer sesinde herhangi bir ifade, anlam ve duygu yoksa, noktalama işaretlerine ve duraklamalara dikkat etmeden okuyorsa okuyucunun anlama tam olarak ulaşamayacağı ortaya konulmuştur (Deeney, 2010; Rasinski, 2004).

Akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada bu iki beceri arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu (Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins, 2001; Hitchcock, Prater, ve Dowrick, 2004; Spear-Swerling, 2006), akıcı okuyan başka bir ifadeyle sözcükleri doğru ve hızlı bir şekilde çözümleyen okuyucuların sınırlı dikkatlerini anlamaya daha fazla yoğunlaştırabildiklerini ve bu sayede önbilgileri ile metindeki bilgiler arasında daha kolay bağlantı kurabildiklerini ortaya koymuştur (Begeny ve Silber, 2006; Osborn, Lehr ve Hiebert, 2003). Klauda ve Guthrie (2008) tarafından yapılan bir çalışmada beşinci sınıfa devam eden 278 öğrencinin akıcı okuma becerisi ile okuduğunu an-

lama performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrencilerin akıcı okuma becerisi ile hem sözcük hem cümle hem de metin düzeyinde okuduğunu anlama performansı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki olduğunu göstermiştir. Young-Suk, Petscher, Schatschneider ve Foorman (2010) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, anaokulundan üçüncü sınıfa kadar izlenmiş 12.536 çocuğun birinci sınıftaki okuma akıcılığı ile ikinci ve üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar birinci sınıftaki okuma akıcılığı ile üçüncü sınıftaki okuduğunu anlama performansı arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu açıdan bakıldığında yapılacak okuma değerlendirilmelerinde çözümlemeden sonra okuma akıcılığının da ayrıntılı olarak değerlendirilmesi gerektiği söylenmelidir.

Buraya kadar sunulan iki beceriye (çözümleme ve akıcılık) bakıldığında her iki becerinin de sözcük düzeyinde yapılan okumalardaki çözümlemenin doğruluğu ve hızına dayalı beceriler olduğu görülmektedir. Fakat başarılı bir okuma performansı için okuyucunun çözümlediği sözcükleri anlamlandırıp cümle ve metin düzeyine taşımaları da beklenmektedir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012). Bunun için ise okuyucuların okuduğunu anlamada belirli bir yetkinliğe ulaşmış olmaları gerekmektedir. Bu nedenle bir sonraki bölümde okuduğunu anlama becerisi ve okuduğunu anlamaya etki eden faktörler genel olarak sunulmuştur.

Okuduğunu Anlama

Okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucunun çözümeleme ve akıcılıkta iyi performans sergilemesinin yanı sıra çözümlenen sembollerin okuyucu için bir anlam ifade etmesi başka bir ifadeyle okuyucu tarafından okuduklarının anlaşılması gerekmektedir (Güldenoğlu, 2008; Güzel, 1998). Okuduğunu anlama, okunan metinden sonuç çıkarabilmek için okuyucunun metinde anlam ifade eden her birimi anlaması, bu birimler arasında ilişki kurması ve yorumlaması süreci olarak tanımlanmaktadır (Güzel Özmen, 2000). Bu süreçte başarılı bir performans sergileyebilmek için ise okuyucuların sözcük bilgisi, cümle anlama becerisi, metin yapısı bilgileri ve strateji kullanım becerisi gibi üst düzey bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Graham ve Bellert, 2005; Kendeou ve Trevors, 2012; Kirby ve Savage, 2008).

Başarılı bir okuduğunu anlama performansı için okuyucuların sahip olmaları gereken en temel beceri olarak kabul edilen ***sözcük bilgisi,*** (Joshi, 2005; Hougen, 2014; Kirby ve Savage, 2008), çocukların anladığı, anlamını bildiği ve uygun şekilde kullanabildiği sözcüklerin tümü olarak tanımlanmaktadır (Akyol ve Temur, 2007; Luckner ve Cooke, 2010; Sinatra, 2008). Sözcük bilgisi ile okuduğunu

anlama arasındaki performansı inceleyen birçok çalışmada da sınırlı sözcük bilgisine sahip çocukların, okuduğunu anlamada da zayıf performans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır (Chard, Pikulski ve McDonagh, 2006; Kurudayıoğlu, 2005; Perfetti, 2010; Nagy, 2005; Stahl ve Nagy, 2006). Konuyla ilgili olarak, ilkokul ikinci sınıfa devam eden 34 öğrencinin sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen Furgon (2013)'te, sözcük bilgisi daha geniş olan öğrencilerin okuduğunu anlamada da daha iyi performans sergiledikleri ve sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Okuduğunu anlamanın ilkokuldaki gelişimini belirlemeyi amaçlayan Verhoeven ve Leeuwe (2008) ise, 2143 çocuğu ilkokul dönemi boyunca izlemiş ve çocukların sahip oldukları sözcük bilgisinin ilkokulun ilk yıllarındaki okuduğunu anlama performansı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Okuduğunu anlama için önkoşul niteliğindeki bir diğer beceri olan ***cümle anlama*** becerisi ise okuyucuların okuma yaptıkları dilin sözdizimsel yapısına ilişkin sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri ifade etmektedir (Ege, 2005; Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2015; Roth, Spence ve Cooper, 2002; Topbas, 2017). Başka bir ifadeyle cümle anlama, okuyucuların cümle içinde yer alan sözcükleri ve sözcüklerin birbiri ile olan ilişkisini anlayabilme becerisidir (Güldenoğlu ve diğ., 2015; Kuder, 1997; Owens, 1998). Cümle anlama becerisi ile okuduğunu anlama performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmada, cümle anlama becerisinde yetersiz olan çocukların okuduğunu anlamada da zayıf peformans sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2012; Storch ve Whitehurst, 2002). Konuyla ilgili olarak, Nation ve Snowling (2000)'in 15'i iyi 15'i zayıf okuyucu olmak üzere toplom 30 çocuğun cümle anlama becerilerini karşılaştırılmalı olarak incelemeyi amaçladığı çalışmada zayıf okuyucuların kendilerine karışık sırada verilmiş cümleleri düzenlemekte güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Metin içindeki bilgilerin organizasyonu anlamına gelen ***metin yapısı*** (Seanz ve Fuchs, 2002), okuduğunu anlama sürecinde etkili olan bir diğer bileşendir. Okuyucunun metin yapısına ilişkin bilgiye sahip olması, metinde yer alan bilgiler arasındaki mantıksal ilişkiyi daha kolay kurabilmesi ve metinden daha kolay çıkarım yapabilmesi için önemlidir (Armbruster, Thomas ve Ostertag, 1987; Roehling, Hebert, Nelson ve Bohaty, 2017). Metin yapısı bilgisi ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda da okuyucunun metin yapısı bilgisi ile okuduğunu anlama performansı arasında pozitif yönde yüsek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Ray ve Meyer, 2011; Williams, Hall ve Lauer, 2004).

Okuduğunu anlamada başarılı bir performas sergileyebilmek için okuyucuların sahip olmaları beklenen bir diğer beceri ***strateji kullanım*** becerisidir (Kendeou ve Trevors, 2012; Sesma, Mahone, Levine, Eason ve Cutting, 2009). Okuyucuların metni anlayabilmesi için metindeki bilgi birimlerini seçebilmesi, bu birimler arasında ilişki kurabilmesi, yorumlayabilmesi, çıkarım yapabilmesi ve sahip olduğu bilgiler ile metinde sunulan bilgiler arasında bağ kurabilmesi gerekmektedir (Güzel, 1998; 2000; Vural,2019). Bunun için ise okuyucular okuma sürecinde çeşitli stratejiler kullanmaktadırlar (Duke ve Pearson 2009). Okuyucuların metinden anlam çıkarmak için kullandıkları amaçlı çabalar olarak tanımlanan bu stratejiler (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008), bilişsel ve üstbilişsel stratejiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001). Bilişsel stratjiler, kişinin anlamasını sağlayan adımlar; üstbilişsel stratejiler ise bu adımların ne kadar doğru, etkili ve amaca uygun olduğunun izlenmesi ve yeniden düzenlemesi şeklinde ifade edilmektedir (Fırat, 2017; Reid ve Lienemann, 2006). Okuyucuların okuma sırasında anlamalarını izleyerek kendilerini kontrol edebilmelerini ve gerekli durumlarda okuduklarını anlamlandırabilmek için ne yapacaklarına karar verebilmelerini yani okuma sürecinde aktif katılım göstermelerini sağlayan pekçok strateji bulunmaktadır.

Sonuç olarak okumaya bir süreç olarak baktığımızda yukarda sunulduğu gibi okuyucuların öncelikle çözümleme becerisini kazanmaları, ardından bellirli bir akıcılıkta okuması ve son olarak bu iki beceriyi sözel dil becerileri ve strateji kullanımı ile de birleştirerek anlamaya ulaşmalarının gerektiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve uzmanların etkili bir okuma değerlendirmesi yapabilmesi için okumanın bu üç düzeyininde (çözümleme-akıcılık- okuduğunu anlama) ayrıntılı bir şekilde değerlendirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle izleyen bölümde okuma becerisinin bu üç düzeyde nasıl değerlendirileceğine ilişkin ayrıntılı bilgi sorulmuştur.

OKUMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Çocuğun okuma becerisinde başarılı bir performans sergilemek için anlama ulaşması, anlama ulaşmak için ise hem çözümleme hem de sözel dili anlama becerilerinde yeterli olması gerektiği aksi halde okuma becerisini kazanmada çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalacağı yukarda belirtilmiştir.Bu güçlüklere okumanın farklı alt becerilerinde yaşanan sınırlılıklar neden olduğundan okuma becerisini değerlendirirken çocuğun çözümleme, akıcılık ve anlama becerilerindeki performansları değerlendirilmeli ve yaşadığı güçlüğün hangi beceri veya becerilerdeki sınırlılıktan kaynaklandığı ortaya konulmalıdır. Okuma becerisini değerlendirme sürecinde ise hem formal hem de informal değerlendirme yöntemlerinden ve araçlarından yararlanılmaktadır. Değerlendirme yöntemleri ve kullanılan araçlar hakkında detaylı bilgi izleyen bölümde sunulmuştur.

Formal Değerlendirme

Okuma becerisini formal değerlendirme, çocukların okuma becerisindeki yeterliliği hakkında ayrıntılı bilgi elde etmek, bu sayede okuma güçlüğü olan ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan çocukları belirlemek amacıyla gerçekleştirilen değerlendirmedir (Kargın, 2007; Mcloughlin ve Lewis, 2003). Bu yöntemle yapılan değerlendirmede çocuğun okuma becerisindeki performansı yaş, cinsiyet, sınıf, yerleşim yeri gibi özellikler açısından benzer olan çocukların performanslarıyla yani norm grubu ile karşılaştırılarak norm grubu içindeki yeri belirlenir. Çocuğun okuma performansının norm grubuna göre ortalama, altı ya da üstü olduğuna karar verilir (Sucuoğlu ve Kargın, 2010; Mastropieri ve Sgruggs, 2004).

Formal değerlendirmede kullanılan standart testler; belirli maddelerden oluşan, aynı uygulama ve puanlama yönergesine sahip, geçerlik-güvenirlik ve norm çalışmaları yapılmış testlerdir. Standart testler uzun deneysel çalışmalar sonucu oluşturulur ve bu testleri genellikle testin eğitimini alan kişiler uygulayabilir. Bireysel ya da grup şeklinde uygulanabilen bu testlerin, nasıl uygulanacağı, puanlanacağı ve elde edilen puanların nasıl değerlendirileceği ile ilgili standartlar ile birlikte testin teknik özelliklerinin (geçerlik, güvenirlik, norm çalışmaları gibi) yer aldığı el kitapları da bulunmaktadır (Mcloughlin ve Lewis, 2003). Formal değerlendirme sürecinde değerlendirmenin amacına göre birçok standart değerlendirme aracı kullanılsa da okuma güçlüklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen formal değerlendirme sürecinde zekâ testleri ve standart başarı testleri kullanılmaktadır. Formal değerlendirme sürecinde kullanılan zekâ testleri ile ilgili detaylı bilgi kitabın 6. bölümünde sunulduğu için bu bölümde sadece okuma performansını değerlendirmede kullanılan standart başarı testlerine yer verilmiştir.

Standart Başarı Testleri

Okumada formal değerlendirmede kullanılan standart başarı testleri, bireyin okuma becerisindeki yeterliği hakkında bilgi elde etmek ve okuma güçlüğü olan bireyleri belirleyerek en uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirmek için kullanılan testlerdir (Ayas ve Öpengin, 2019; Kargın, 2007). Uluslararası alanyazında okuma performansını okul öncesi dönemden başlayarak üst kademelere kadar değerlendiren çok sayıda standart başarı testi bulunmaktadır. Bu testlerin bir kısmı okuma, yazma, matematik gibi tüm akademik becerileri değerlendirmek amacıyla, bir kısmı ise sesbilgisel farkındalık, harf tanıma, heceleme, sözcük tanıma, sözcük okuma, anlamsız sözcük okuma, dinleme, akıcılık, anlama gibi sadece okumaya ait becerileri değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Uluslararası alanda okuma becerisini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan standart başarı testlerinin güncel versiyonlarına ait özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Uluslararası Alanda Okuma Becerisini Değerlendiren Standart Başarı Testleri

Testin Adı	Geliştirenler ve Yılı	Uygulama Yaş Aralığı	Uygulama Şekli	Ölçülen Alt Boyutlar
Gray Diagnostic Reading Test Second Edition (GDRT-2)	Bryant, Wiederholt ve Bryant, 2002	6 ile 13 yaş arası	Bireysel	**1. Harf/sözcük tanıma:** Okuyucu öncelikle kendisine sunulanların harf/kelime olup olmadığına kararını verir. Ardından kendisine sunulan harfi seslendirir veya kelimeyi okur. **2. Sesbilgisel analiz:** Okuyucu uygulayıcının söylediği sözcüğün hangi harfle basladığını dört secenek arasından secer. Ardından kendisine verilen anlamsız sözcük listesini okur. **3. Okumaya ilişkin sözcük dağarcığı:** Bu alt testte iki farklı işlem uygulanır. İlk işlemde okuyucu kendisine verilen resmi en iyi ifade eden sözcüğü dört secenek içerisinden seçer. İkinci işlemde ise okuyucuya beş kelime kartı sunulur ve öğrencinin kartlar içerisinde birbirinin zıttı olan iki kelimeyi secmesi istenir. **4.Anlamlı okuma:** Bu alt testte de iki farklı işlem uygulanır. İlk işlemde okuyucunun akıcılık ve prozodik becerileri değerlendirilirken, ikinci işlemde okuyucunun okuduğu metni anlama becerilerini değerlendirmek icin paragraflarda boşluk doldurma etkinlikleri sunulur. Dört temel alt boyuta ek olarak; **dinlemeye ilişkin sözcük dağarcığı, hızlı isimlendirme ve ses bilgisel farkındalık** olmak üzere üç yan boyutu bulunmaktadır.
The Kaufman Test of Educational Achievement–Second Edition (KTEA-II)'	Kaufman ve Kaufman, 2004	4, 6 ile 25 yaş arası	Bireysel	Aslında genel akademik başarı testidir. Okuma becerisini ölçen test ise 7 alt boyuttan oluşmaktadır. **1. Harf ve kelime tanıma:** Bu boyutunda okuyucudan uygulayıcının söylediği sesin harf karşılığını göstermesi istenir. Bu aşamada 18 madde bulunmaktadır. Geriye kalan 81 maddede ise okuyucu kendisine verilen kelimeleri okumaktadır. **2. Sesbilgisel farkındalık:** 39 maddeden oluşmaktadır. Bu alt testte katılımcı okuyucunun sunduğu sözcüklerle uyak uyumu sağlayacak sözcükler üretir, uyak uyumu olmayan kelimeleri tanır, verilen resmin son sesiyle başlayan resmi eslestirir. Ayrıca katılımcıya sözcüğü oluşturan ses ve hece birimlerini karıştırma, sözcüğü parçalara ayırma, sözcük tekrar etme ve sözcükten verilen parçayı çıkararak tekrar söyleme etkinlikleri sunulmaktadır. **3. Kelime tanıma akıcılığı:** Bu alt tetstte 90 kelime bulunmaktadır ve katılımcı kendisine verilen süre içerisinde olabildiğince çok kelime okumaya çalışmaktadır. **4. Anlamsız kelime çözümleme:** Bu alt testte 50 madde bulunmaktadır. Okuyucu kendisine sunulan anlamsız kelimeleri okurken uygulamacı da okuyucunun performanslarını kayıt etmektedir. Bu alt boyutun sonunda tüm kelimelerin doğru okunuşu öğrenciye sunulur. **5. Çözümleme akıcılığı:** Bualt testte okuyucu kendisine verilen süre içerisinde olabildiğince çok anlamsız kelime okumaya çalışmaktadır. **6. Okuma akıcılığı:** Bu alt testte okuyucunun verilen süre içerisinde dakikada kaç kelime okuduğuna ilişkin bilgi toplanmaktadır

Tablo 1. (devam)

Testin Adı	Geliştirenler ve Yılı	Uygulama Yaş Aralığı	Uygulama Şekli	Ölçülen Alt Boyutlar
Wechsler Individual Achievement Test – Third Edition (WIAT-III)	Wechsler, 2009	Okulöncesinden 12. sınıfa kadar.	Bireysel	1. Erken okuma becerileri: Bu alt testteharf isimlendirme, ses bilgisel beceriler ve kelime resim esleme etkinlikleri yer almaktadır. 2. Kelime okuma: Bu alt testte okuyucudan kendisine verilen sözcükleri doğru telaffuzla okuması beklenir. 3. Anlamsız kelime çözümleme: Bu alt testte anlamı olmayan sözcüklerin doğru telaffuzu ve okuma hızını değerlendirilir. 4. Okuduğunu anlama: Bu alt testte metnin sesli ya da sessiz okunması sonrasında okuyucudan metin ile ilgili sözel olarak sorulan sorulara sözel olarak cevap vermesi beklenir. 5. Sesli okuma akıcılığı: Bu alt testte ise hız, doğruluk ve akıcılık becerileri değerlendirilmektedir.
Woodcock Reading Mastery Test, Third Edition (WRMT-III)	Woodcock, 2011	Okulöncesinden 12. sınıfa kadar	Bireysel	**1. Harf tanıma:** Bu alt testte okuyucudan yukarından asağıya doğru sıralanmış harfleri tanıması istenmiştir. **2. Sesbilgisel farkındalık:** Bu alt testte beş farklı işlem yer almaktadır. Bunlar, ilk ses esleme, son ses esleme, uyaklı kelime üretimi, ses-hece birleşimi yaparak anlamlı kelime oluşturma, verilen kelimenin ilk veya son sesini silerek söylemedir. **3. Hızlı isimlendirme:** Bu alt testte nesneleri, renkleri, sayıları ve harfleri belirli süre içerisinde olabildiğince hızlı söyleme olmak üzere toplam dört işlem yer almaktadır. **4. Kelime tanıma:** Alt testte okuyucudan verilen süre içerisinde kendisine sunulan kelimeleri olabildiğince hızlı okuması beklenir. **5. Anlamsız kelime okuma:** Alt testte dil yapısına uygun olarak basitten zora doğru sıralanmıs anlamsız kelimeleri okuma işlemi yer almaktadır. **6. Dinlediğini anlama:** Bu alt testte okuyucudan kendisine okunulan metne ilişkin basit ve çıkarımsal sorulara cevap vermesi beklenir. **7. Kelimede anlam:** Bu alt testte okuyucudan kendisine sunulan kelimeler arasından zıt anlamlıları, eş anlamları bulması ve kelime çiftleri arasındaki ilişkiyi açıklaması beklenmektedir. **8. Metin anlama:** Bu alt testte alt sınıflardaki okuyuculardan metin-resim eşlemeleri, daha üst sınıflardaki okuyuculardan ise metindeki boşlukları doldurmaları beklenmektedir. **9. Sesli okuma akıcılığı** alt boyutunda birinci sınıf düzeyi tek bir metin, ikinci ve daha üst sınıf düzeylerinde ise iki metin okuma etkinliği bulunmaktadır. Kendilerine verilen metnin son kelimesini okuduktan sonra testi uygulayan kişi süreyi durdurarak 10 saniyede okunan doğru kelime oranını hesaplamaktadır.

Tablo 1. (devam)

Testin Adı	Geliştirenler ve Yılı	Uygulama Yaş Aralığı	Uygulama Şekli	Ölçülen Alt Boyutlar
The Woodcock-Johnson III Tests of Achievement (WJ III ACH)	Woodcock, McGrew ve Mather, 2007	Okul öncesinden 18+ arası	Bireysel	**1. Temel okuma becerileri:** Bu alt test sesbilgisel farkındalık, harf/kelime tanıma, anlamsız kelime okuma ve okumaya ilişkin sözcük dağarcığı alt boyutlarından oluşmaktadır. Sesbilgisel farkındalık boyutuiçerisinde uyak farkındalığı, ses atma, ses ekleme ve ters cevirme işlemleri yer almaktadır. Harf/kelime tanıma boyutunda katılımcıdan kendisine sunulan harfi isimlendirmesi ve en sık karsılasılan kelimelerden en az karsılasılan kelimeler seklinde sıralanmıs kelimeleri okuması beklenir. Anlamsız kelime okuma boyutunda öğrenciye anlamsız kelimeleri okuması icin sırayla kelimeler sunulmaktadır. Okumaya ilişkin sözcük dağarcığı boyutu katılımcının hangi kelimelerin zıt, hangi kelimelerin eş anlamlı ve hangilerinin anlam olarak birbiriyle iliskili olduğuna karar vermesi gerektirmektedir. **2. Akıcı okuma:** Alt testte okuyucudan kendisine verilen cümleleri okuyup, okudukları cümlde sunulan yargıya evet/hayır cevaplarından birisini vermesi beklenir. **3. Okuduğunu anlama:** Bu alt testte ilk olarak okuyucudan okuduğu metinin anlamına uygun resim esleme çalışması yapması ve sonrasında bosluk doldurma etkinliğini tamamlaması istenir.
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills- 6th Edition	Good III ve Kaminski, 2002	Okul öncesinden 6. sınıfa kadar	Bireysel	1. Harf isimlendirme akıcılığı: Okul öncesinden 1. sınıfın başına kadar uygulanır. Büyük ve küçük harflerin bulunduğu bir form sunulur ve öğrencinin 1 dakikada doğru ürettiği harf adı hesaplanır. 2. İlk ses akıcılığı: Kreş döneminden okul öncesi dönem ortasına kadar uygulanır. Çocuğa sunulan dört resim arasından söylenen sesle başlayan resmi göstermesi ya da söylemesi istenir. 3. Ses ayırma akıcılığı: Okul öncesi dönem ortasından 1. sınıfın sonuna kadar uygulanır. Çocuğa 3 veya 4 sesten oluşan kelime sunulur. Çocuktan kelimedeki sesleri sırasıyla söylemesi istenir. 4.Anlamsız kelime akıcılığı: Okul öncesi dönem ortasından 2. sınıfın başına kadar. Çocuğa rastgele sıralanmış harflerden oluşmuş kelimeler sunulur. Çocuktan önce kelimedeki harfleri tek tek seslendirmesi ardından kelimeyi söylemesi istenir. 5.Sözlü okuma akıcılığı: 1. sınıfın ortasından 3. sınıfın sonuna kadar uygulanır. Çocuğa bir metin sunulur. Çocuğun yüksek sesle metni 1 dakika boyunca okuması istenir. Çocuğun metindeki hataları puanlandırılarak, doğruluk ve akıcılığı belirlenir. 6. Tekrar söyleme akıcılığı: 1. sınıfın ortasından 3. Sınıfın sonuna kadar uygulanır. Okunan metin ile ilgili anlama kontrolü yapılır. 7. Kelime kullanma akıcılığı: Okul öncesinin başından 3. sınıfın sonuna kadar uygulanır. Çocuğa sunulan kelimeyi cümlede doğru bağlamda kullanması istenir. ÖR; Çocuğa 'tavşan' kelimesi sunulur. Öğrenciden 'Tavşan havuç yer.' gibi 'tavşan' kelimesini doğru yerde kullanması beklenir.

Tablo 2. Ulusal Alanda Okuma Becerisini Değerlendiren Standart Başarı Testleri

Testin Adı	Geliştirenler ve Yılı	Uygulama Yaş Aralığı	Uygulama Şekli	Ölçülen Alt Boyutlar
Erken Okuryazarlık Testi (EROT)	Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015	60 ile 72ay arası	Bireysel	**1.Alıcı dilde sözcük bilgisi:** Çocuktan adı söylenen nesneyi dört secenek içerisinden göstermesi istenir. **2.İfade edici dilde sözcük bilgisi: Ç**ocuktan kendisine gösterilen resmi isimlendirmeleri istenir. **3.Genel isimlendirme: Ç**ocuktan kendisine gösterilen resimlerin genel olarak nasıl adlandırıldığını söylemeleri beklenir. **4. İşlev bilgisi: Ç**ocuktan kendisine gösterilen ve ismi söylenen nesnelerin ne ise yaradığını söylemeleri beklenir. **5. Sesbilgisel farkındalık:** Bu alt boyut uyak farkındalığı, ilk sese göre esleme, son sese göre esleme, cümleyi sözcüklere ayırma, sözcükleri hecelerine ayırma, heceleri birlestirme, sözcüklerin ilk sesini atma ve sözcüklerin son sesini atma alt testleri olmak üzere sekiz alt testten oluşmaktadır. **6. Harf bilgisi:** Bu boyut iki alt testten oluşmaktadır. İlk alt test alıcı dilde harf bilgisi testi olup, bu testte çocuktan kendisine söylenen harfi dört secenek içerisinden göstermesi istenir. İkinci alt test ise ifade edici dilde harf bilgisi testidir ve çocuktan kendisine gösterilen harfi isimlendirmesi beklenir. **7. Dinlediğini anlama:** Bu boyutta cocuğa 80 kelimeden oluşan bir hikâye okunur ve öğrenciden okunan hikâye ile ilgili kendisine sözel olarak yöneltilen altı 5N 1K sorusuna cevap vermesi beklenmektedir.
Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA)	Karaman, 2013	48 ile 77 ay arası	Bireysel	**1. Sesbilgisel farkındalık:** Bu boyut başlangıç seslerini fark etme, sesleri birleştirme, hece ve sesleri atma, aynı sesle başlayan sözcükleri eşleştirme, uyaklı sözcükleri eşleştirme alt testlerinden oluşmaktadır. **2. Yazı farkındalığı:** Çocuğun yazı kavramları, kitap kavramları, harf ve sözcük kavramlarına yönelik bilgi ve becerisini ölçmektedir. **3. Öyküyü Anlama:** Çocuğa bir öykü okunur, öykü ile ilgili 10 adet 5N1K sorusu çocuğa yöneltilir. **4. Görselleri Eşleştirme:** Çocuğa bazı harf ve rakam örüntüleri sunulur. Çocuğun uyarıcıyı, harf veya rakamı örüntü içinden bulması beklenir. **5. Yazı Yazma Öncesi Beceriler:** Çocuğa kâğıt ve kalem verilerek bazı yönergeleri gerçekleştirmesi beklenir
Sesli Okuma Becerileri ve Anlama Testi- II (SOBAT-II)	Melekoğlu, Erden ve Çakıroğlu (2019)	7 ile 14 yaş arası	Bireysel	Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Test A ve B olmak üzere iki formdan oluşmaktadır. Her formda 12 hikâye ve her hikâye için beş anlama sorusu bulunmaktadır. Çocuklar bir metin içerisinde 10 hata yapana kadar okumaya devam etmekteler. 10 hataya ulaşınca değerlendirme tamamlanmaktadır. Ek olarak çocukların okuma sürelerine ve okuma hatalarına ilişkin bilgilere de ulaşılmaktadır.
Okuma Becerilerini Değerlendirme Aracı (OBDA)	Alatlı, 2020	2.-4.-6. ve 8. sınıf öğrencileri	Bireysel	Test farklı sınıf düzeylerine devam eden iyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın alt boyutları açısından değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. **2. sınıf düzeyi için:** Hece okuma, sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama. **4. sınıf düzeyi için:** Sözcük okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama. **6. ve 8. sınıf düzeyi için**: Akıcı okuma ve okuduğunu anlama.

Ulusal alanyazını incelediğimizde ise okuma becerisini değerlendirmek için ulusal projeler ve doktora tezleri kapsamında geliştirilmiş sınırlı sayıda standart başarı testi olduğu görülmektedir. Bu testlerin bir kısmı okuma becerilerini bir kısmı ise formal okuma yazma dönemi öncesinde çocukların okuma-yazmaya yönelik sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri yani erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ulusal alanyazında geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan bu testlere ilişkin detaylı bilgi Tablo 2'de sunulmuştur.

Formal değerlendirme, çocuğun okuma becerisindeki performansını bütüncül olarak değerlendirmesi, çocuğun performansını aynı yaştaki akranları ile karşılaştırarak okuma becerisindeki yeterliğini hakkında bilgi vermesi ve çocuğu en uygun eğitim hizmetlerine yönlendirmesi açısından önemlidir. Aynı zamanda formal değerlendirme sürecinden elde edilen bilgiler informal değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilerle mutlaka desteklenmelidir. Bir sonraki bölümde informal değerlendirme süreci ve bu süreçte kullanılabilecek farklı teknikler ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

İnformal Değerlendirme

Okumada informal değerlendirme, çocuğun okuma becerisindeki performans düzeyinin belirlenerek, eğitsel hedeflerin oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmektedir (Kargın, 2007; Taylor, 1997). Süreçte öğretmen yapımı değerlendirme araçları olarak da bilinen informal değerlendirme araçları kullanılır. İnformal değerlendirme araçlarının kullanımı formal değerlendirme araçlarının kullanımı gibi uzmanlık gerektirmemektedir. Ölçüt bağımlı testler, hata analizi, ev ödevi, çalışma sayfaları, sınavlar gibi informal değerlendirme araçları ile öğrencinin okuma performansı kendi içinde değerlendirilir (Kargın, 2007).

İnformal değerlendirme araçlarından elde dilen bilgiler çocuğun okuma becerisindeki güçlü ve zayıf yanları yani gereksinimlerini gösterir. Gereksinimlerin belirlenmesinin ardından çocuğa uygun programın planlanmasında ve uygulanmasında, uygulanan programın sonunda ilerlemenin değerlendirilmesinde informal değerlendirme araçlarından yararlanılır (Kargın, 2007; McLoughlin ve Lewis, 2013). Çocuğun okuma becerisinde yaşayabileceği güçlükler okumanın çözümleme, akıcılık veya anlama boyutlarından kaynaklanabileceğinden (Gough ve Tunmer,1986), öğretmenler ya da uzmanlar okuma becerisindeki performansı değerlendirilirken bu boyutlardaki becerileri ayrı ayrı değerlendirmeli ve çocuğun yaşadığı güçlüğün hangi boyuttaki yetersizlikten kaynaklandığını ortaya koymalıdır. İzleyen bölümde bu boyutları değerlendirirken kullanılabileceğiniz informal değerlendirme yöntemleri sunulmuştur.

Çözümlemenin Değerlendirilmesi

Çözümleme becerileri genel olarak, performansa odaklanan 'hata analizi'yle ve hem performans hem de çocuğun kullandığı stratejiye odaklanan 'anlamlı-anlamsız sözcük okuma listeleri'yle değerlendirilmektedir.

Çözümleme performansını değerlendirmede kullanılan en sık ve pratik yöntem ***hata analizidir***. Çocuğun sözcük okuma performansına odaklanan hata analizi, öğretmenin çocuğun sözcük okurken gerçekleştirdiği hataları belirlemesi ve bu hatalardan anlamlı örüntüler oluşturmasıdır. Öğrencinin sözcük okumada hata yapıp yapmadığını belirlemek ve eğer hata yapıyorsa yapılan hatanın türü hakkında bilgi edinmek için öğretmenlerin kolaylıkla kullanabilecekleri bir değerlendirme yöntemdir (Spinelli, 2002; Taylor, 1997). Çocukların sözcük okurken yaygın olarak gerçekleştirdikleri hata türleri ve bu hata türlerine örnekler Şekil 1'de sunulmuştur (Baydık, 2002; Ergül, 2012; Gökce Sarıpınar ve Erden, 2010; Sidekli, 2010);

Hata Türü	Örnek Hata	Okunması Gereken Sözcük
Harf Ekleme	arakadaş	arkadaş
Harf Atlama	arkada	arkadaş
Hece Atlama	arka	arkadaş
Hece Ekleme	yardımcı	yardım
Yerine Harf Koyma	arkadiş	arkadaş
Harflerin Ters Çevirmesi	dada	baba
Harflerin Pozisyon Değiştirmesi	oklu	okul
Sözcük Atlama	Dün topladım.	Dün çiçek topladım.
Sözcüğün Pozisyon Değiştirmesi	tak	kat
Sözcük Ekleme	Dün sarı çiçek topladım.	Dün çiçek topladım.
Telafuz Hataları	ajlık	açlık
Yerine Farklı Sözcük Okuma	Babam geldi.	Babam gitti.
Son Uydurma	geldiler	geldi
Sözcüğü Tekrarlama	Sarı sarı çiçek topladım.	Sarı çiçek topladım.

Diğer Okuma Hataları

Değerlendirilen Hata	Var	Yok
Parmakla takip etme		
Satır atlama		
Okuduğu yeri kaybetme		
Sallanarak okuma		
Okurken sözcüğün hecelerini yanlış ayırma		

Şekil 1. Sözcük okuma hataları

Şekil 1'de çocukların okuma sırasında yaygın olarak gerçekleştirdikleri hataların sözcük okuma hatası olarak kabul edilmesi için bu hatalardan örüntü oluşturulması gerekmektedir. Çocuğun dikkatsizlik ya da yetersiz yönerge sonucu yaptığı hatalar analize dahil edilmez (Spinelli, 2002; Lerner, 1996). Başka bir ifadeyle çocuğun yaptığı hatalar hakkında doğru karar vermek için çocuğun bir hata türünden en az 3 ile 5 arasında hata yapması gerekmektedir (Taylor, 199). Bu hataları belirleme sürecinde ise okuyucuya bir okuma metni verilir ve aynı metin uygulamacıda da bulunur. Okuyucunun metni sesli okuması istenir ve okuma sırasında yaptığı hataları uygulamacı eş zamanlı olarak kendi elindeki metin üzerine işaretler. Okuma bitince uygulamacı işaretlediği hataları analiz ederek hatanın türünü ve sıklığını belirler. Şekil 2'de hata analizine bir örnek sunulmuştur.

Asıl Metin

KAYIP ANAHTAR

Yusuf ve Ali apartmanlarının bahçesinde top oynuyorlardı. Yanlarından geçen yaşlı bir teyze onlara seslendi. "Çocuklar anahtarımı düşürdüm, gördünüz mü?" diye sordu…

Çocuğun Okuduğu Metin

KAYIB ANAKTAR

Yusuf ve Ali **aparamanlınbakhçeside** top **oynuyoralarbı**. **Yanalarıdan** geçen **yasılı** bir teyze onlara **seseledi.** "**Çocutlar anaktarımı dükürdüm, gördüz** mü?" diye sordu…

Hata Analizi

1. Hata Türü

Sözcük-Hatalı Okunan Sözcük	Hata Türü
Kayıp-Kayıb	Yerine harf koyma
Anahtar-Anaktar	Yerine harf koyma
Apartmanlarının-Aparamanlın	Ses atma-ses ekleme-ses atma-hece atma
Bahçesinde-bakhçeside	Ses ekleme-ses atma
Oynuyorlardı-oynuyoralarbı	Ses ekleme-harfleri ters çevirme
Yanlarından-yanalarıdan	Ses ekleme-ses atma
Yaşlı-yasılı	Yerine harf koyma-ses ekleme
Seslendi-seseledi	Ses ekleme-ses atma
Çocuklar-çocutlar	Yerine harf koyma
Anahtarımı-anaktarımı	Yerine harf koyma
Düşürdüm-dükürdüm	Yerine harf koyma
Gördünüz-gördüz	Ses atma-ses atma

2. Hata Sıklığı

Hata Türü	Sıklığı	Sıklık Sayısı
Yerine Harf Koyma	//////	6
Ses Atma	///////	7
Ses Ekleme	//////	6
Hece Atma	/	1
Harfleri Ters Çevirme	/	1

Şekil 2. Hata analizi örneği

Şekil 2'de sunulan hata analizi örneğini incelediğimizde, çocuğun yerine harf koyma, ses atma ve ses ekleme hatalarından örüntü oluşturulabildiği görülmektedir. Bu durumda öğretmen çocuk ile yerine harf koyma, ses atma ve ses ekleme hatalarına yönelik planlama yapması gerekmektedir. Hece atma ve harfleri ters çevirme hatalarını ise çocuğun birer kere sergilediği görülmektedir. Bu hatalardan örüntü oluşturulamadığı için bu hataların çocuğun dikkatsizliği sonucu sergilediği ifade edilebilir.

Çözümleme becerilerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan bir diğer yöntem ise ***anlamlı- anlamsız sözcük listesidir.*** Anlamlı- anlamsız sözcük listelerini kullanarak yapılan değerlendirmede çocuğun hem sözcük okuma performansı hem de kullandığı çözümleme stratejisi hakkında detaylı bilgi elde edilir. Jackson ve Coltheart (2001)'e göre okuyucular okuma sırasında iki farklı sözcük okuma stratejisi kullanmaktadırlar. Bunlardan ilki okuyucuların bir sözcükle ilk defa karşılaştıklarında kullandıkları ses bilgisel çözümleme stratejisi (harf-ses dönüşümleri); diğeri ise okuyucuların daha önceden deneyim kazandıkları bir sözcük ile karşılaştıklarında kullandıkları ortografik (bütüncül /otomatik tanıma) çözümleme stratejisidir.

Kaynağa Git: *Sözcük çözümleme stratejileri hakkında detaylı bilgi için; Güldenoğlu, B. (2012). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işlemleme ile okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Yayınlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Anlamlı- anlamsız sözcük okuma listeleri kullanılarak yapılan değerlendirmelerde çocukların sözcük çözümleme becerisindeki performanslarını belirlemek için hata oranlarından, hangi çözümleme stratejisini (Sesbilgisel mi? Ortografik mi?) kullandıklarını belirlemek için tepki hızlarından yararlanılmaktadır. Hata oranları çocukları sözcük okuma performanslarında göre iyi-zayıf, yeterli-yetersiz, başarılı-başarısız şeklinde okuyucu gruplarına ayırmak için kullanılmaktadır. Fakat hata oranları çocuğun sözcük okurken hangi çözümleme stratejisini kullandıkları hakkında her zaman net bilgiler vermemektedir. Çocuğun sözcükleri okurken hangi çözümleme stratejisinden yararlandığını belirlemek için ise tepki hızlarına bakılmaktadır (Güldenoğlu, 2016). Tepki hızları da çocuğun kullandığı çözümleme stratejileri hakkında ayrıntılı bilgiler verebilir. Şöyle ki çocuğun hızlı okuması her zaman doğru çözümleme yaptığı anlamına gelmeyebilir. Bu nedenle çocukların sözcük okuma performansları değerlendirilirken hem hata oranları hem de tepki hızları birlikte değerlendirilmelidir.

Alanyazında çocukların hem çözümleme performansları hem de kullandıkları çözümleme stratejileri hakkında detaylı bilgi elde etmek amacıyla çeşitli araştır-

macılar tarafından anlamlı-anlamsız sözcük listeleri oluşturulmuştur. Bu sözcük listelerden biri Baydık (2002) tarafından geliştirilen 'Kelime Okuma Değerlendirme Aracı'dır. Araçta birinci sınıf öğrencilerinin sözcük dağarcığında olduğu kabul edilen, 4 tek heceli, 5 iki heceli, 6 üç heceli ve 3 dört heceli olmak üzere toplam 18 anlamlı, 18 anlamsız 36 sözcük bulunmaktadır. Anlamlı- anlamsız sözcük okuma performansını değerlendiren bir diğer liste ise Güldenoğlu (2016) tarafından geliştirilen 'Anlamlı-Anlamsız Kelime Okuma Değerlendirme Aracı'dır. Araçta 42 sözcük çifti olup bunların 21'i aynı iki sözcükten, diğer 21'i ise farklı iki sözcükten oluşturulmuştur. Sözcük çiftlerinin belirlenmesi sırasında farklı sözcüklerden oluşan sözcük çiftlerindeki iki sözcüğün benzer harf ve hece sayılarına sahip olmasına dikkat edilmiştir. Anlamlı- anlamsız sözcük listesi örneği Şekil 3'te sunulmuştur.

Anlamlı Sözcükler	Anlamsız Sözcükler
kol-kol	lok-lok
kedi-erik	dike-ekir
sandalye-sandalye	yasnelde-yasnelde
televizyon-bilgisayar	zeyevinlot-basliyigar

Şekil 3. Anlamlı- anlamsız sözcük listesinden örnekler (Güldenoğlu, 2016)

Akıcılığın Değerlendirilmesi

Çocuğun akıcı okuma performansını değerlendirirken genellikle performans odaklı işlemler kullanılmaktadır. Çocuğun performansına odaklanan ve akıcılığı değerlendirmede yaygın olarak kullanılan işlemlerden biri ***dakikada okunan doğru sözcük sayısını*** hesaplamadır. Çocuğun okuma hızına ilişkin bilgi veren bu işlemde okuyucuya bir metin sunulur ve çocuğun metinde dakikada okuduğu doğru sözcük sayısı belirlenir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Elde edilen sonuçları yorumlama sürecinde ise kullanılabilecek iki yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden ilkinde çocuğun içinde bulunduğu sınıfın ortalamasını belirlenir ve belirlenen sınıf ortalamasının 1-1.5 standart sapma altında kalan çocukların okuma hızı düşük kabul edilir. Bir diğer yöntem ise çocuğun performansını, çocukların bir dakikada ortalama okuma hızını belirleyen çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile karşılaştırmaktır. Bu çalışmalarından biri Erden, Kurdoğlu ve Uslu (2002) tarafından ilköğretim okullarına devam eden çocukların okuma hızlarına ve yazım hatalarına yönelik normları belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada birinci- beşinci sınıf arasındaki 1359 erkek ve 1213 kız olmak üzere toplam 2572 öğrenci yer almıştır. Örneklemde yer alan tüm öğrencilere sınıf düzeylerine uygun Türkçe kitaplarından seçilmiş metinler okutulmuş ve dakikada okudukları sözcük sayıları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen ortalamalar şu şekildedir;

Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Sözcük Ortalamaları (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002)

Sınıf Düzeyi	Ortalama Sözcük Sayısı	SS
1.Sınıf	45.30	27.47
2.Sınıf	73.13	31.16
3.Sınıf	91.46	31.16
4.Sınıf	97.07	45.86
5. Sınıf	120.76	52.87

Bir diğer çalışma ise Gökçe-Sarıpınar ve Erden (2010) tarafından ilköğretim okullarına devam eden birinci-beşinci sınıf arasındaki öğrencilerin sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine göre okuma düzeyini ve okuduğunu anlama becerisini ölcmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya farklı sosyo ekonomik düzeylerden 909 çocuk katılmıştır. Çalışma sonucunda farklı sınıf düzeylerinden gelen öğrencilerin okuma hızına ilişkin ortalamalar elde edilmiştir. Elde edilen ortalamalar Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. Sınıf Düzeyine Göre Sözcük Ortalamaları (Gökçe-Sarıpınar ve Erden, 2010)

Sınıf Düzeyi	Ortalama Sözcük Sayısı	SS
1.Sınıf	44.17	15.17
2.Sınıf	73.37	26.37
3.Sınıf	88.66	24.72
4.Sınıf	99.34	29.47
5. Sınıf	104.35	25.46

Çocuğun performansına odaklanan ve akıcılığı değerlendirmede sıkça kullanılan bir diğer işlem ***metinde doğru okunan sözcük sayısını*** hesaplamadır. Bu işlemde önceden belirlenmiş bir okuma metni çocuğa sunulur ve çocuktan bu metni okuması istenir. Çocuğun okuduğu metinin aynısı öğretmen ya da uzmanda da bulunur. Çocuk metni okurken öğretmen ya da uzman eş zamanlı olarak çocuğun doğru ve yanlış okuduğu sözcükleri işaretler. Okuma işlemi bitince çocuğun doğru okuduğu sözcüklerin sayısı hesaplanır. Bu işlem hem okuma hızı hem de okuma doğruluğunun incelenmek amacıyla kullanılabilecek pratik bir yöntemdir.

Başarılı bir akıcı okuma performansından bahsedebilmek için çocuğun yaşına ve içinde bulunduğu sınıf düzeyine uygun hızda okumasının yanı sıra prozodik özelliklere uygun okuması da gerektiğinden, akıcı okuma performansını değerlendirmeyi amaçlayan bir öğretmenin veya uzmanın çocuğun prozodik okuma özelliklerini de belirlemesi gerekmektedir. Çocuğun prozodik okuma becerilerini belirlemek amacıyla ise çeşitli değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Bu araçlardan biri, Rasinski (2004) tarafından geliştirilen ve Seçkin (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan '***Çok Boyutlu Akıcılığı Puanlama Anahtarı'***dır. Puanlama anahtarı okumayı prozodi açısından ifade ve ses yüksekliği, vurgu, akıcılık ve hız olmak üzere 4 boyutta değerlendirmektedir. Bu araçtan alınabilecek toplam

puan 4-16 arasında değişmekte olup 10'un altındaki puanlar okuyucunun uygun prozodi ile okumada ek öğretime gereksinim duyduğunu; üzerindeki puanlar sorunu olmadığını ve puanın artması ise prozodik okumadaki ilerlemeyi ifade etmektedir (Rasinski, 2004). Bir diğer değerlendirme aracı ise '***Prozodili Okuma Kontrol Listesi***'dir. Araç Seçkin (2012) tarafından 'Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı Puanlama Anahtarı'nda yer almayan diğer davranışları da belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Kaynağa Git: *Çok Boyutlu Okuma Akıcılığı ve Prozodili Okuma Kontrol Listesi hakkında detaylı bilgi için; Seçkin (2012), Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*

Okuduğunu Anlamanın Değerlendirilmesi

Okumanın nihai amacı olan anlamanın değerlendirilmesinde en sık kullanılan informal değerlendirme aracı '***Formal Olmayan Okuma Envanteri (FOOE)***'dir. FOOE, Karasu, Girgin ve Uzuner (2011) tarafından birinci-sekizinci sınıf arasındaki öğrencilerin okuma becerisindeki güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş bir araçtır. FOOE'nin iki ayrı formu vardır ve içinde farklı sınıf düzeyleri için ve farklı zorluk seviyelerinde 18 öyküleyici ve 16 bilgi olmak üzere toplam 34 metinden oluşmaktadır (Karasu, vd., 2011). FOOE'nin ilki 1941-1957 yıllar arasında Betts tarafından hazırlanmıştır (Rego, 2006). Betts'in hazırladığı bu envanterde daha sonraki okuma envanterlerinin temelini oluşturacak olan dört okuma düzeyi belirlenmiştir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008; Temple, Crawford ve Gillet, 2009). Bu düzeyler Şekil 4'te sunulmuştur.

Düzey	Bağımsız Düzey	Öğretimsel Düzey	Zorlanma Düzeyi	Dinleme Düzeyi
Tanım	Öğrenci yardım almaksızın kendi başına verilen metni okuyorsa kullanılan okuma materyali için bağımsız düzeydedir. Bu düzeydeki öğrencilerin okuması akıcıdır.	Öğrenci okuduğu metni anlamlandırabilmek için öğretmen yardımına ihtiyaç duyuyorsa okuma materyali açısından öğretimsel düzeydedir.	Öğrenci çok fazla okuma hatası yapıyor ve anlama ulaşmada başarısızsa okuma materyali için zorlanma düzeyindedir.	Öğrencinin dinleyerek anlama düzeyini ifade eder.
Okuma Doğruluğu	%100- 96	%95-90	%90 ve altı	–
Okuduğunu Anlama	%100-90	%89-70	%69 ve altı	Öğretmen tarafından okunan metnin en ez %75'i

Şekil 4. FOOE okuma düzeyleri (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011)

FOOE'de yer alan sözcük listeleri ve metinler kullanılarak öğrencinin okuma doğruluğu ve anlama becerilerindeki performansına göre Şekil 8'de sunulan okuma düzeylerinden hangisi içinde yer aldığı belirlenir. FOOE, her öğrenciye bireysel uygulanmaktadır (Karasu, Girgin ve Uzuner, 2011).

Çocukların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede kullanılan informal değerlendirme yöntemlerinden bir diğeri ise çocuğa ***okuduğunu anlattırmadır.*** Birçok araştırmacı, çocuğun bir metni anlayıp anlamadığını değerlendirmede kullanılan en sık, temel ve etkili yolun okuduğunu anlattırma olduğunu ifade etmişlerdir (Girgin, 1999; Morrow, 1985; Reutzel ve Cooter, 2007). Öğretmen ya da uzman, çocuğun okuduğu metni anlatması ile anlatımda kullandığı sözcük sayısı ve türü, karakterler ve olaylar arasında kuruduğu ilişkiler ve metinden çıkardığı anlama ilişkin detaylı bilgiye pratik şekilde ulaşabilmektedir (Girgin, 1999). Çocuğun okuduğu anlatma becerisi değerlendirilirken öğretmen ya da uzmanın bazı sorulara cevap vermesi gerekmektedir. Bu sorular (Cooter, Flynt ve Cooter, 2007; Leslie ve Caldwell, 2006);

1. Çocuğun anlatımı metindeki önemli bilgileri içeriyor mu?
2. Çocuğun anlatımı metnin ana düşüncesini ve bunu destekleyen düşünceleri içeriyor mu?
3. Çocuk anlatımında sırayı takip ediyor mu?
4. Çocuğun anlatımı eksiksiz ve tam mı?

Ayrıca okuduğunu anlatma becerisi değerlendirilirken öğretmen ya da uzman derecelenmiş puanlama anahtarı (Yanlış- Kısmen Doğru- Doğru gibi) kullanarak da çocuğun metinde belirlenmiş önemli olay ve düşünceleri anlatıp anlatmadığını değerlendirilebilir (Applegate, Quinn ve Applegate, 2008).

Çocukların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan bir başka informal yöntem ise çocuğa ***sorular sormaktır.*** Metne yönelik farklı türden soruların sorulması çocuğun metni anlama düzeyi hakkında detaylı bilgi sağlamaktadır (Ateş, 2011; Karasu ve diğ.,2011). Öğretmenlerin ya da uzmanların çocuklara metin hakkında sorabilecekleri anlama soruları ise *bilgi*, *düzenleme, çıkarım*, *tahmin*, *değerlendirme* ve *kişisel tepki soruları* olmak üzere altı farklı soru türüne ayrılmaktadır (Day ve Park, 2005).

Bilgi soruları, çocuğun kendisine yöneltilen soruya ait cevabı okunan metnin içinden bulabileceği sorulardır. *Düzenleme soruları,* çocuğun metin içerisinde verilen bir bilgiyi kullanarak yeni bir bilgiye ulaşmasının beklendiği sorulardır. *Çıkarım soruları,* çocuğun hem metinde verilen bilgileri hem de kendi deneyimlerini kullanarak genel yargılara ulaşmasının gerektiği sorulardır. *Tahmin sorula-*

rı, metinde anlatılan olayın akışı ve karakterlerin özellikleri göz önüne alınarak metnin nasıl devam etmesinin daha uygun olacağının belirlendiği sorulardır. *Değerlendirme soruları,* çocuğun metinden genel yargılar çıkarmasının beklendiği sorulardır. *Kişisel tepki soruları*, metinde anlatılanların kahraman üzerinde ne gibi etkiler bıraktığı ya da metindeki kahramanın yerinde çocuğun kendisi olsa nasıl bir tepki vereceğinin istendiği sorulardır (Alatlı, 2020; Day ve Park, 2005).

Çocukların okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmede sıklıkla kullanılan son informal yöntem ise ***boşluk doldurmadır.*** Bu yöntemde, metindeki sözcükler sistematik bir şekilde çıkartılarak öğrenciden metinde bahsedilen bağlama dayanarak boşlukları doldurması istenir (Pearson & Hamm, 2005). Bu yöntemi kullanılarak yapılan değerlendirmelerde, çocuğun boşluğa uygun sözcüğü yerleştirebilmesi için çocuğun öykünün tamamına yönelik anlam çıkarma ve cümlenin yapısını tahmin etme becerilerine sahip olmasını gerektirdiğinden (Girgin, 2006; Thackwell, 1992), çocuğun metindeki boşlukları doğru bir şekilde doldurabilme becerisinin metni anlamanın bir göstergesi olduğu kabul edilir (McKenna ve Stahl, 2003; Uzuner, 2008). Şekil 5'de boşluk doldurma işlemine örnek bir metin sunulmuştur.

Metinde yer alan boşluklara uygun sözcükleri yazınız.

ŞEHİR FARESİ ile TARLA FARESİ

Şehir faresi ile tarla faresi çok iyi arkadaşlarmış. Şehirli olan tarla faresini her zaman tarlaya giderek ziyaret edermiş. Ona ……. olur, her gün beraberce yemeklerini yermiş. Bir gün şehir faresi, arkadaşını şehre davet etmiş. Şehir faresi o kadar çok ısrar etmiş ki sonunda şehir hayatını pek sevmeyen yoksul tarla faresi; "Davete katılmak gerekir, gidip şu arkadaşımın evini ziyaret edeyim" demiş. Tarla faresi uzun bir yol gittikten sonra şehir faresinin yaşadığı……. varmış ve çok şaşırmış. İnanılmaz büyük bir evi ve lüks içinde bir hayatı varmış şehir faresinin. İçeri girdiğinde de sayısız peynir, meyve ve aklına gelebilecek her türlü ……. süslü bir sofrayla karşılaşmış.

İki arkadaş keyifle ……. oturmuşlar ve tam yemeğe başlayacakken bir gürültü gelmiş. Evin kedisi hızla gelmiş ve masalarını dağıtmış. İkili hemen saklanmış. Tehlike geçince şehir faresi tekrar ……. hazırlamış ve oturmuşlar. Yine tam sofraya oturacakken evin hanımı aşağı inmiş. Şehir faresi arkadaşını kaptığı gibi delikten ……. sokmuş. Tarla faresi tehlike geçince çantasını toplamış ve arkadaşına:

-Bu kadar korku yeter. Ben ……. değilim ama huzurluyum. Bunu hiçbir zenginliğe değişmem, demiş.

Tarla faresi mutlu bir şekilde evine varmış ve yaşadığı hayatın tadına varmaya devam etmiş.

La Fontaine Masalları

Şekil 5. Boşluk doldurma işlemi

Sonuç olarak yukarıda sunulan tüm bilgiler birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin ya da uzmanların çocukların okuma becerilerini değerlendirirken çok boyutlu (çözümleme, akıcılık, anlama) okuma değerlendirmeleri yapmaları ve çocuklarının okumanın hangi boyutunda ne gibi sorunlar yaşadıklarını doğru betimleyip bu sorunlara yönelik etkili müdahaleleri sunmaları önemlidir.

YAZMA NEDİR?

Yazma, günlük yaşamda, okul yaşamında ve ilerleyen dönemlerde ise iş yaşamında başarılı olmak için tüm bireylerin sahip olması gereken bir diğer beceridir (McLoughlin ve Lewis, 2008). Yazma becerisi genel olarak, bireyin gerekli sembolleri ve işaretleri kullanarak önceki bilgilerini, deneyimlerini, duygularını ve düşüncelerini ifade etme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2005). Yazma becerisi, hem el-göz koordinasyonu hem sözel dili anlama becerileri hem de kavramsal bilgiyi aynı anda kullanmayı gerektiren son derece karmaşık yapılı bir beceridir (Engel-Yeger, Nagauker-Yanuv ve Rosenblum, 2009; Piarengelo ve Giuliani, 2013; Tops, Callens, Cauwenberghe, Adriaens ve Brysbaert, 2013; Troia, 2006). Şöyle ki başarılı bir yazma performansı için bireyin öncelikle yazıya dökeceği konu ile ilgili sahip olduğu tüm bilgileri gözden geçirmesi, bu bilgilerden önemli olanları seçmesi ve uygun sıraya koyması ardından bu bilgileri doğru harf sembollerini kullanarak sözcüklere dönüstürmesi gerekmektedir. Bununla birlikte bireyin eş zamanlı olarak yazma materyallerini (kalem, defter, kâğıt gibi) kullanması da gerekmektedir (Ferrand, 2001).

Çocuklar, bir okul gününde diğer akademik alanlarda gerçekleştirilen etkinliklere katılabilmek, bu alanlarda kendilerini geliştirebilmek, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmek için anlamlı ve okunaklı ürünler ortaya koymaya başka bir ifadeyle etkili yazma becerisine ihtiyaç duyarlar (Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018). Alanyazında yapılmış birçok çalışmada da yazma becerisinde yetkin olmayan çocukların yazma becerisinde yetkin olan çocuklara göre akademik başarı düzeyinin daha düşük olduğu ifade edilmiştir (Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017). Yazma becerisinde yetkin olmak ise üç alt beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. Bu beceriler el yazısı, heceleme ve kompozisyon yazmadır (Bayraktar ve Seckin, 2012; Piarengelo ve Giuliani, 2013).

El yazısı, okunaklı kompozisyonlar oluşturabilmek için gerekli harf sembollerini yazmak için gerçekleştirilen motor aktivitedir (Piarengelo ve Giuliani, 2013). Yazılı ifadenin görsel ürünü olan el yazısının okunaklı olması yazma becerisinde başarılı olmanın temelini oluşturmaktadır (Taylor, 1997). Başarılı bir yazma performansı sergilemek için çocukların sahip olması gereken bir diğer beceri olan ***heceleme,*** sözcükleri oluşturmak için harflerin yazının yazıldığı dilin kurallarına

uygun şekilde kullanılmasıdır (Piarengelo ve Giuliani, 2013). Heceleme becerisinin, diğer akademik beceriler ile de ilişkili olduğu, bu beceride yetkin olan çocukların okumada daha başarılı oldukları bilinmektedir (Piarengelo ve Giuliani, 2013). Başarılı bir yazma performansı için çocukların sahip olması gereken son beceri ***kompozisyon yazmadır.*** Kompozisyon, bireyin belirli bir konudaki bilgi, duygu ve düşüncelerini yazının yazıldığı dilin dilbilgisi kuralları çerçevesinde ifade etmesidir (Piarengelo ve Giuliani, 2013).

Yazma becerisinde başarılı bir performans sergilemek için bireyin bu üç beceride de yetkin olması gerekmektedir. Bu nedenle etkili bir yazma değerlendirilmesinde çocukların bu üç becerideki performansının değerlendirilmesi ve çocuğun güçlük yaşadığı beceri/ler belirlenerek etkili müdahalelerin sunulması son derece önemlidir.

YAZMA BECERİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Formal Değerlendirme

Uluslararası alanyazında yazma becerisinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme araçları incelendiğinde, formal değerlendirme araçlarının varlığı göze çarpmaktadır. Bu araçlar incelendiğinde, araçlarda genel olarak bireylerin heceleme, yazma akıcılığı, gramer bilgisini, yazım kurallarını kullanımı, noktalama işaretlerini kullanımı ve kompoziyon yazma becerilerinin değerlendirildiği görülmektedir. Bu araçlardan sıklıkla kullanılanların güncel versiyonlarına ilişkin bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Ulusal alanyazına bakıldığında ise çocukların yazılı ifade becerilerindeki yetkinliklerini belirlemek için her ne kadar uluslararası alan yazındaki gibi yaygın kullanımı olan standart testler karşımıza çıkmasa da bu alanda geliştirilen farklı ölçeklerin varlığı göze çarpmaktadır (Bahap-Kudret ve Baydık, 2016; Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2018; Kaya, 2016; Yıldız ve Ateş, 2010). Bu araçlar incelendiğinde ise araçların okunaklılık ve özetleme becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirildiği görülmüştür. El yazısı becerisinin bir boyutunu oluşturan okunaklılık, okuyucuya sunulan el yazısında harflerin ifadedeki yeterliliği olarak tanımlanmaktadır (Yıldız ve Ateş, 2010). El yazısının okunaklı olup olmadığını değerlendirmede ise genel olarak eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütler dikkate alınır (Ediger, 2001). Bu ölçütleri temelinde okunaklık becerisini değerlendirmede kullanılan araçlardan biri Yıldız ve Ateş (2007) tarafından geliştirilen '***Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği'***dir. Ölçekte okunaklılık becerisi eğim, boşluk, ebat, biçim ve çizgi takibi olmak üzere beş faktör ile değerlendirilmektedir.

Tablo 5. Uluslararası Alanda Yazma Becerisini Değerlendiren Standart Testler

Testin Adı	Geliştirenler ve Yılı	Uygulama Yaş Aralığı	Uygulama Şekli	Ölçülen Alt Boyutlar
Test of Early Written Language-3 (TEWL-2)	Hresko, Herron, Peak ve Hicks, 2012	4 ile 11.11yaş arası	Bireysel	1.Temel Yazma: Bu alt test çocuğun dili anlaması ve yazılı dili kullanma becerisini ölçen 70 maddeden oluşmaktadır. Büyük harf kullanma, noktalama işaretleri, cümleleri birleştirme gibi temel yazma becerileri değerlendirilir. 2. Bağlamsal Yazma: Bu alt testte 5 ile 6.11 yaş çocuklar için ve 7 ile 11.11 yaş çocuklar için ayrı iki resim seti bulunmaktadır. Çocuklardan resim setine bakarak hikâye oluşturmaları istenir. 20 maddeden oluşmaktadır.
Test of Written Language- 4 (TOWL-4)	Hamil ve Larsen, 2009	9 ile 17.11 yaş arası	Bireysel	**1. Sözcük Dağarcığı:** Bu alt testte çocuğa verilen bir sözcüğü cümle içinde kullanması istenir. **2. Heceleme:** Bu alt testte çocuğa yazması için bir cümle söylenir ve çocuğun cümleyi yazarken heceleme kurallarını kullanıp kullanmadığı belirlenir. **3. Noktalama:** Bu alt testte çocuğa yazması için bir cümle söylenir ve çocuğun cümleyi yazarken noktalama işaretlerini kurallarını kullanıp kullanmadığı belirlenir. **4. Cümle Birleştirme:** Çocuğa iki cümle söylenir ve bu iki cümleyi tek cümleye çevirip yazması istenir. **5. Mantıklı Cümle:** Çocuktan kendisine sunulan mantık dışı cümleyi mantıklı bir cümleye çevirmesi beklenir. **6. Bağlamsal Kurallar:** Çocuktan kendisine sunulan resme uygun bir hikâye yazması istenir. Çocuğun yazdığı hikâye, noktalama işaretleri, yazım kuralları cümle yapısı, isim-fiil uyumu gibi çeşitli yazım kuralları açısından değerlendirilir. **7. Hikâye Yazma:** Çocuktan bir hikâye yazması istenir ve hikâyenin niteliği kelime hazinesi, olay örgüsü gibi unsurlar açısından değerlendirilir.
Test of Written Spelling-4 (TWS-4)	Larsen, Hamil ve Moats, 2013	6 ile 18 yaş arası	Bireysel-Grup	İki formdan oluşmaktadır. Formlardan birinde anlama uygun diğerinde ise anlama uygun bulunmaktadır. Her formda 50 sözcük yer almaktadır.
Test of Written Expression (TOWE)	McGee, Bryant, Larsen ve Rivera, 1995	6.6 ile 14.11 yaş arası	Bireysel-grup	1.Fikir 2. Sözcük Dağarcığı 3.Gramer 4.Büyük Harf Kullanma Kuralları 5. Noktalama İşareti Kullanma Kuralları 6. Heceleme

Kaynağa Git: *Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği hakkında detaylı bilgi için; Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karsılastırılması. Türkiye Sosyal Arastırmalar Dergisi, 1, 11-30.*

Okunaklılığı değerlendiren bir diğer araç ise Kaya (2016) tarafından geliştirilen '***Okunaklılık Belirleme Formu'dur***. Formda el yazısı becerisi genel hatalar, kelime ile ilgili hatalar, cümle ile ilgili hatalar ve genel görünüş başlıkları altında yer alan 25 madde ile değerlendirilmektedir.

Kaynağa Git: *Okunaklılık Belirleme Formu ile ilgili detaylı bilgi için; Kaya, B. (2016). "Yazma Güclüğü Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisine Bitisik Eğik Yazı Öğretimi. Turkısh Studıes -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 1407-1434.*

Çocukların okul başarısı için son derece önemli olan özetleme becerisi (Jitendra ve Gajria, 2011), bir metni okuduktan sonra okuyucunun aklında kalan bilgilerden önemli olan bilgileri belirlemesi, bu bilgileri belirli bir sırada ve düzende kendi sözcükleriyle ifade etmesidir (Braxton, 2009; Westby, Culatta, Lawrence ve Hall-Kenyon, 2010). Ulusal alanyazında özetleme becerisini değerlendirmek için kullanılan puanlama anahtarları bulunmaktadır. Bu puanlama anahtarlarından biri Bahap-Kudret ve Baydık (2016) tarafından geliştirilmiş özetleme becerileri puanlama anahtarıdır. Puanlama anahtarı dördüncü sınıf öğrencilerinin metin özetleme becerilerini içerik ve mekanik olmak üzere iki alanda değerlendirmektedir. İçerik alanında, ana düsünceyi verme, ana düsünceyi destekleyen ayrıntıları verme, metni kendi cümleleriyle anlatma, metni düzenleme, paragraf oluşturma, sonuç cümlesi oluşturma, uygun cümle yapısı kullanma, dilbilgisi kuralları-na uyma olmak üzere 7; mekanik alanında doğru yazma, noktalama işaretlerine uyma, büyük harfi uygun yerde kullanma olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır.

Özetleme becerilerini değerlendirmede kullanılan bir diğer puanlama anahtarı Doğanay-Bilgi ve Özmen (2018) tarafından geliştirilmiştir. Puanlama anahtarı özetleme becerilerini uzunluk, ana fikir ve kalite olmak üzere üç boyutta değerlendirmektedir. Uzunluk boyutunun değerlendirilmesinde, başlıkta dahil olmak üzere özette yer alan tüm sözcüklerin sayısı hesaplanmaktadır. Bu hesaplamaya bir cümle içinde tekrar edilen sözcükler dahil edilmemektedir (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2018). Özetlerdeki ana fikrin puanlamasında, metinde yer alan ana ve alt bölümlerde yer alan ana fikirler dikkate alınmaktadır. Ana fikirler puanlanırken ana fikre ilişkin detayların özette yer almasına dikkat edilmektedir. Ayrıntılı ana fikirlere 2 puan, daha az detay ve bilgi veren ana fikirlere 1 puan, metinde yer alan ana fikrin özette yer almaması durumunda ise 0 puan verilmektedir (Doğanay-

Bilgi ve Özmen, 2018). Kalite boyutunun puanlanmasında ise bütüncül bir puanlama yöntemi kullanılmaktadır. Öğrenci özetlerinin kalitesi, fikir üretme, kelime seçimi, cümle yapısı, paragraflara yer verilmesi, gereksiz bilgilerin atılması, benzer kelime gruplarının tek bir kelime ile toplanması ve başlığın yazılması bakımından 0 ile 8 puan arasında puanlanmaktadır (Doğanay-Bilgi ve Özmen, 2018).

Kaynağa Git: *Puanlama anahtarı hakkında detaylı bilgi için; Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. Educational Sciences: Theory & Practice, 18, 61–84.*

İnformal Değerlendirme

Yazma alanında informal değerlendirme söz konusu olduğunda, çocuğun yazma becerisindeki performans düzeyinin belirlenerek, eğitsel hedeflerin oluşturulması amacıyla öğretmen yapımı değerlendirme araçları olarak da bilinen informal değerlendirme araçları kullanılır. Bunlara bakıldığında bunların, ölçüt bağımlı testler, dikte çalışması, serbest yazı çalışması gibi informal değerlendirme araçları ile öğrencinin yazma performansı kendi içinde değerlendiren araçlar olduğu görülmektedir (Kargın, 2007).

Bu değerlendirmeler sonucunda çocuğun yazma becerisinde yaşayabileceği güçlükler yazmanın el yazısı, heceleme ve kompozisyon boyutlarından hangisinden/lerinden kaynaklandığı belirlenmeye çalışılır. Öğretmenler ya da uzmanlar yazma becerisindeki performansı değerlendirilirken bu boyutlardaki becerileri ayrı ayrı değerlendirmeli ve çocuğun yaşadığı güçlüğün hangi boyuttaki yetersizlikten kaynaklandığını ortaya koymalıdır. İzleyen bölümde bu boyutları değerlendirirken kullanılabileceğiniz informal değerlendirme yöntemleri sunulmuştur.

Dikte Çalışması: Günlük yaşamda isim-soyisim, adres, alışveriş listesi ve yemek tarifi yazma gibi birçok durumda kullanılan dikte, en genel şekliyle bireyin dinlediğini yazıya dökmesi olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2010). Dikte, öğretmenlerin ve uzmanların çocukların el yazısı ve heceleme becerilerindeki performanslarını değerlendirirken sıklıkla kullandıkları pratik bir yöntemdir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Göçer, 2010; Erdoğan, Gülay ve Uzuner, 2017). Dikte çalışmaları ile öğrencinin harf ve sözcük yazma becerisinde hata yapıp yapmadığı belirlemek ve eğer hata yapıyorsa yapılan hatanın türü hakkında bilgi edinmek amaçlanmaktadır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Yıldız ve Ateş, 2010). Çocukların yazı yazarken yaygın olarak gerçekleştirdikleri hata türleri, hata türlerinin açıklamaları ve bu hata türlerine örnekler Şekil 6'da sunulmuştur,

Hata Türü	Açıklama	Örnek
Harf Atlama	Dikte ettirilen sözcükte bulunan harfleri atarak yazmadır.	'bahçe' yerine 'baçe' yazma
Harf Ekleme	Dikte ettirilen sözcükte bulunmayan harfleri ekleyerek yazmadır.	'bahçe' yerine 'bahıçe' yazma
Hece Atlama	Dikte ettirilen sözcükte bulunan en az bir heceyi atlayarak yazmadır.	'küçücük' yerine 'kücük' yazma
Hece Ekleme	Dikte ettirilen sözcükte bulunan en az bir heceyi ekleyerek yazmadır.	'küçücük' yerine 'küçücüktü' yazma
Ters Yazma	Dikte ettirilen sözcükte bulunan bazı harflerin ve hecelerin yerlerinin değiştirerek yazmadır.	'elbiseler' yerine 'elsebiler' yazma
Harf Karıştma	Dikte ettirilen sözcükte bulunan bazı harflerin yerine ses veya şekil benzerliği olan başka bir harf yazmadır.	'masa' yerine 'nasa' yazma, 'kitap' yerine 'kidap' yazma
Sözcükleri Bitişik Yazma	Dikte ettirilen sözcüklerin arasında uygun boşluklar bırakılmadan yazılmasıdır.	'Bugün bize gel.' yerine 'Bugünbizegel.' yazma
Sözcüklerim Ayrı Yazma	Bitişik yazılması gereken sözcüklerin ayrı yazılmasıdır	'başöğretmen' yerine 'baş öğretmen' yazma
Satır Sonunda Hece Ayırma	Dikte ettirilen sözcüklerin satır sonunda uygun olmayan şekilde ayrılmasıdır.	'pencere' sözcüğünü 'pence-re' yerine 'penc-ere' şeklinde ayırma
Sözcük Atlama	Dikte ettirilen cümle içinde en az bir sözcüğün tamamen atlanarak yazılmasıdır.	'Annem pazardan elma, domates, salatalık ve biber aldı.' yerine 'Annem pazardan elma, salatalık ve biber aldı.' yazma
Sözcük Ekleme	Dikte ettirilen cümle içinde olmayan en az bir sözcüğün eklenerek yazılmasıdır.	'Annem pazardan elma, domates, salatalık ve biber aldı.' yerine 'Annem pazardan elma, mandalina, domates, salatalık ve biber aldı.' yazma
Sözcüğü Yanlış Yazma	Dikte ettirilen sözcüğün tamamen yanlış yazılması	'muayene' yerine 'muyan' yazılması
İmla Hataları	Dikte ettirilen metinde yer alan nokta, virgül, soru işareti, büyük harfle yazma gibi imla kurallarına ilişik hatalardır.	'Ayşe' yerine 'ayşe' yazma 'Merhaba, nasılsın?' yerine 'Merhaba, nasılsın.' yazma

Şekil 6. Yazı yazma hataları (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002)

Dikte çalışmalarında Şekil 6'da sunulan hataların yazı yazma hataları olarak kabul edilebilmesi için bu hatalardan bir örüntü oluşturulması gerekmektedir. Bu hataların belirlenmesinde ise uygulamacı çocuğa sınıf seviyesinde bir cümle ya da metni sesli olarak okur, çocuktan da duyduğu cümleleri yazmasını ister. Yazma sürecinin tamamlanmasının ardından uygulamacı sesli olarak okuduğu cümle ya da metin ile öğrencinin yazdığı cümleyi/cümleleri karşılaştırır. Öğrencinin yazdığı cümlelerde var olan hataları işaretler, ardından bu hataları gruplandırır.

DİKKAT: *Dikte çalışmaları ile yazma hatarının yanı sıra okunaklı bir yazıda bulunması gereken eğim, boşluk, büyüklük, biçim, çizgi takibi, çizgi kalitesi ve yazının temizliği gibi ölçütler de değerlendirilebilir.*

Serbest Yazı Çalışması: Serbest yazı çalışması, çocuğun yazma ilkeleri ışığında kendisine sunulan ya da kendisinin belirlediği bir konuda yazmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2001; Bağcı- Ayrancı ve Temizyürek, 2017; Calp, 2003). Serbest yazı çalışmaları, çocuğun kompozisyon yazma becerilerini değerlendirebilmede sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Calp, 2003). Serbest yazı çalışması aracılığıyla yapılacak olan değerlendirme de uygulamacı öncelikle çocuğa sınıf düzeyine, yaşına ve ilgisine uygun bir konu sunar ve çocuktan bu konuya ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini yazılı olarak sunmasını ister. Çocuğun yazı çalışmasını tamamlamasının ardından uygulamacı çocuğun yazdığı kompozisyonu uzunluk kalite ana fikir açısından değerlendirir.

ÖZET

Okuma-yazma becerisi günlük yaşamda bağımsız olabilmenin yanı sıra yazılı mesajı anlamlandırabilmek, bilgiye ulaşabilmek, teknolojiyi kullanabilmek, diğer akademik alanlarda başarılı olabilmek için de tüm bireylerin kazanması gereken beceridir. Başka bir ifadeyle okuma-yazma becerisi bireylerin hem günlük hem akademik hem de iş yaşamını şekillendiren en temel beceridir. İlkokulun ilk yıllarında çocuklar okuma-yazma becerilerini öğrenirken ilerleyen okul yıllarında bu becerileri öğrenme amacıyla kullanmaktadırlar. Bu nedenle çocukların okuma-yazma becerisini gelişimsel olarak uygun zamanda öğrenmeleri, öğrendikleri bu beceriyi diğer öğrenme yaşantılarına aktararak genellemeleri son derece önemlidir (Alatlı, 2020). Fakat her çocuğun yaşadığı çevre, öğrenme geçmişi, sahip olduğu öğrenme fırsatları, gelişimsel özellikleri birbirinden farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar ise bazen çocukların okuma-yazma becerisinin farklı boyutlarında çeşitli güçlükler yaşamalarına neden olabilmektedir. Çocukların yaşadığı bu güçlüklere erken dönemlerde müdahale etmek çocukların yaşadığı güçlüklerin yoğunlaş-

masını ve akranları ile arasındaki farkın açılmasını önlemek açısından önemlidir. Etkili bir müdahalenin gerçekleştirilebilmesi ise öncelikle çocuğun okuma-yazma performansının tüm yönleriyle değerlendirilebilmesi ile mümkündür.

Okuma-yazma becerisini değerlendirme sürecinde hem formal hem de informal değerlendirme yöntemlerinden ve araçlarından yararlanılmaktadır. Okuma-yazmada formal değerlendirmede kullanılan standart başarı testleri, bireyin okuma-yazma becerisindeki yeterliği hakkında bilgi elde etmek ve bu alanlarda güçlüğü olan bireyleri belirleyerek en uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirmek için kullanılan testlerdir (Ayas ve Öpengin, 2019; Kargın, 2007). Uluslararası alanyazında okuma-yazma performansını okul öncesi dönemden başlayarak üst kademelere kadar değerlendiren çok sayıda standart başarı testi bulunmaktadır. Bu testlerin bir kısmı okuma, yazma, matematik gibi tüm akademik becerileri değerlendirmek amacıyla, bir kısmı ise sadece okuma ve/veya yazma becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ulusal alanyazını incelediğimizde ise okuma-yazma becerisini değerlendirmek için ulusal projeler ve doktora tezleri kapsamında geliştirilmiş sınırlı sayıda standart başarı testi olduğu görülmektedir. Bu testlerin bir kısmı okuma-yazma becerilerini bir kısmı ise formal okuma yazma dönemi öncesinde çocukların okuma-yazmaya yönelik sahip olmaları gereken bilgi ve becerileri yani erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir.

Okuma-yazmada informal değerlendirme, çocuğun bu becerilerdeki performans düzeyinin belirlenerek, eğitsel hedeflerin oluşturulması amacıyla gerçekleştirilmektedir (Kargın, 2007; Taylor, 1997). Süreçte öğretmen yapımı değerlendirme araçları olarak da bilinen informal değerlendirme araçları kullanılır. İnformal değerlendirme araçlarından elde edilen bilgiler çocuğun okuma-yazma becerisindeki güçlü ve zayıf yanlarını bir başka ifadeyle gereksinimlerini göstermektedir. Gereksinimlerin belirlenmesinin ardından çocuğa uygun programın planlanmasında ve uygulanmasında, uygulanan programın sonunda ilerlemenin değerlendirilmesinde yine informal değerlendirme araçlarından yararlanılır (Kargın, 2007; McLoughlin ve Lewis, 2013). Değerlendirmelerde çocuğun okuma becerisinde yaşayabileceği güçlükler okumanın çözümleme, akıcılık veya anlama boyutlarından birinden ya da birkaçından kaynaklanabileceği gibi (Gough ve Tunmer, 1986), yazma becerisinde yaşayabileceği güçlükler ise heceleme, yazma akıcılığı, gramer bilgisini, yazım kurallarını kullanımı, noktalama işaretlerini kullanımı ve kompoziyon yazma becerilerinden kaynaklanabilir. Bu nedenle değerlendirme sırasında öğretmenler ya da uzmanların çocuğun okuma yazma becerisindeki performansını değerlendirilirken tüm bu boyutları ayrıntılı biçimde incelemesi ve çocuğun yaşadığı güçlüğün hangi boyuttaki yetersizlikten kaynaklandığını ortaya koyması ve yaşanan yetersizliğe yönelik etkili müdahaleleri sunması önemlidir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Adams, M. J. (1990). Beginning to readAaro: thinking and learning about print. Cambridge, MA: MIT Press.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. The Reading Teacher, 61(5), 364-373.

Aktaş, Ş. ve O. Gündüz (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2005), *Türkce Ilkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: PegemA Yay.

Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A. Kırkkılıç, A.ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi,* (s. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alatlı, R. (2020). *İyi ve zayıf okuyucuların okuduğunu anlama becerilerinin okumanın bileşenleri boyutunda incelenmesi,* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Anderson, J. R. (1996). ACT: A Simple Theory Of Complex Cognition. *American Psychologist*, *51*(4), 355–365.

Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. (2008). *The critical reading inventory: Assessing students' reading and thinking* (2nd ed.). Columbus: Pearson Education, Inc.

Armbruster, B. B., Thomas H. A., & Ostertag, J. (1987). "Does Text Structure/Summarization Instruction Faciliate Learning From Text?" Reading Research Quarterly, 22, 331–346.

Ates, S. (2011). İlköğretim Besinci Sınıf Türkce Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Acısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamıs doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ayas, B. ve Öpengin, E. (2019). Özel eğitimde formel değerlendirme. V. Aksoy. (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimde değerlendirme.* Ankara: Maya Akademi.

Bağcı Ayrancı, B. & Temizyürek, F. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Serbest Yazma Tutumlarına Dair Ölçek Geliştirme. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5 (4), 704-716 . DOI: 10.16916/aded.332026

Bahap Kudret, Z. & Baydık, B. (2016). Başarılı ve Başarısız Dördüncü Sınıf Okuyucularının Okuduğunu Anlama ve Özetleme Becerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (03), 317-346. DOI: 10.21565/ozelegitimdergisi.26855

Baştuğ, M. & Akyol, H. (2012). The Level of Prediction of Reading Comprehension by Fluent Reading Skills . Journal of Theoretical Educational Science, 5 (4), 394-411 . Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29347/314043.

Baydık (2002). *Okuma güclüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karsılastırılması. (*Yayınlanmamıs doktora tezi).Ankara Üniversitesi, Ankara.

Bayraktar, A. ve Seçkin, Ş. (2012). Yazma güçlükleri ve öğretim yöntemleri. Yıldırım Doğru, S.S. (Ed.), Öğrenme güçlükleri, Eğiten Kitap, Ankara.

Begeny, J. C., & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools, 43*(2), 183–195. https://doi.org/10.1002/pits.20138

Bell, L. C., & Perfetti, C. A. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology, 86*(2), 244–255. https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.244

Biancarosa, G. ve Shanley, L. (2015). What is Fluency?. K. D. Cummings, Y. Petscher (Ed.). *The Fluency Construct* (1-21). Springer.

Bogan, B. (2004). Text-level effects of a word-level decoding accuracy and automaticity intervention. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville, USA.

Braxton, D. M. (2009). *The effects of two summarization strategies using expository text on the reading comprehension and summary writing of fourth-and fifth-grade students in an urban, title 1 school* (Doctoral dissertation, University of Maryland). Retrieved from http://search.proquest.com/

Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology, 70*(2), 117–141. https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450

Cabell, S.Q. Justice, L.M., Konold, T.R. & McGinty, A.S. (2011). Profiles of Emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly, 26(1),* 1-14.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective (pp. 41–75). Guilford Press.

Chard, D. J., Pikulski J. J. ve McDonagh, S. H. (2006). Fluency: the link between decoding and comprehension for struggling readers. Rasinski,T., Blachowicz, C., Lems, K.(Ed.), Fluency ınstruction. The Guılford Press, London.

Cooter, R. B. & Flynt, E. S. (1996). *Teaching reading in the content areas: Developing content literacy for all students.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Cifci-Tekinarslan, İ. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. İ.Diken. (Ed). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (135- 166). Ankara. Pegem Akademi.

Day, R. R., & Park, J. S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreing language, 17(1),* 60-73.

Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in asssessment and Instruction. Reading Teacher, 63(6), 440-450.

Denton, K., & West, J. (2002). Children's reading and mathematics achievement in kindergarten and first grade (U.S. Department of Education, NCES 2002-125). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R. (2018). The effectiveness of modified multi-component cognitive strategy instruction in expository text comprehension of students with mild intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory & Practice, 18,* 61–84.

Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: fluency's unattended bedfellow. Theory into Practice, 30, 165-175.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. The Journal of Education, 189(1/2), 107-122.

Ege, P. (2005). Sözdizimsel ve bicimbilgisel gelisim. S. Topbas (ed.). Dil ve kavram gelisimi icinde. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of Educational Research, 71*(3), 393–447. https://doi.org/10.3102/00346543071003393

Engel-Yeger, B., Nagauker-Yanuv, L., & Rosenblum, S. (2009). Handwriting performance, self-reports, and perceived self-efficacy among children with dysgraphia. American Journal of Occupational Therapy, 63, 182–192.

Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). Ilköğretim okullarina devam eden Türk çocuklarinin sinif düzeylerine göre okuma hizi ve yazim hatalari normlarinin geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 13*(1), 5–13.

Erdoğan, Ö., Gülay, A. & Uzuner, F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,16(61),700-718. DOI: 10.17755/esosder.304705

Ergül, C. (2012). Okumada güclük yasayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güclüğü riski acısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(3), s. 2033-2057.

Ferrand, L. (2001). La production du langage. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Fırat, T. (2017) Okuma öncesinde sırasında ve sonrasında düsün (3D) stratejisi öğretiminin öğrenme güclüğü olan öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18(2)*, 129–155.

Foy, J. G., & Mann, V. (2006). Changes in letter sound knowledge are associated with development of phonological awareness in pre-school children. *Journal of Research in Reading, 29(2),* 143–161.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: a theoretical, empirical, and historical analysis. Scientific Studies of Reading, 5, 239- 259.

Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M. J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(2), 202–213. https://doi.org/10.1017/S0021963099005284.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. Review of Educational Research, 71(2), 279–320.

Gillon, G., & Macfarlane, A. H. (2017). A culturally responsive framework for enhancing phonological awareness development in children with speech and language impairment. *Speech, Language and Hearing, 20(3),* 163–173.

Girgin, Ü. (1999). *Eskişehir ili ilkokulları 4. ve 5. sınıf işitme engelli öğrencilerinin okumayı öğrenme durumlarının çözümleme ve anlama düzeylerine göre değerlendirilmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Girgin, Ü. (2006). Evaluation of Turkish hearing impaired students' reading comprehension

with the miscue analysis inventory. *International Journal of Special Education, 21*(3), 68-84.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7,* 6-10.

Göcer, A. (2010). Türkce öğretiminde yazma eğitimi. Uluslararası sosyal Arastırmalar Dergisi, 3 (12), 178-195

Gökce Sarıpınar, E. ve Erden, G. (2010). Okuma güclüğünde akademik beceri ve duyusal-motor islevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği, *Türk Psikoloji Dergisi*, *25*(65), s. 56-66.

Graham, L. & Bellert, A. (2005) Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. Australian Journal of Learning Disabilities, 10:2, 71-78, DOI: 10.1080/19404150509546791

Griffith, P.L., Beach, S.A., Ruan, J. ve Dunn L. (2008). *Literacy for young children.* London: Corwn Press.

Güldenoğlu, B. (2016). The effects of syllable-awareness skills on the word-reading performances of students reading in a transparent orthography. *International Electronic Journal of Elementary Education, 2016, 8*(3), 425-442.

Güldenoğlu, B., Kargin, T. ve Miller, P. (2012). Iyi ve zayıf oku- yucuların kelime işlemleme ve okuduğunu anlama bece- rilerinin karsılastırılmalı olarak incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB), 12*(4), 2807- 2828.

Güldenoğlu, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güclüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30 (76),* 82-96.

Güzel, R. (1998). Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerilerini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güzel-Özmen, R. (2000). Okuma Becerisi. Aysegül Ataman (Ed), *Konu Alanı Türkce Ders Kitabı Inceleme Kılavuzu 1-8* (S. 17-60). Istanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Hammill, D. D. (2004). What We Know About Correlates of Reading. *Exceptional Children, 70*(4), 453–468.

Heward, W. L. (1996) *Exceptional children. An introduction to special education* New Jersey, PrenticeHall.

Hicks, C. P. (2009). A lesson on reading fluency learned from the tortoise and the hare. The Reading Teacher, 63(4), 319-323.

Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading Comprehension and Fluency: Examining the Effects of Tutoring and Video Self-Modeling on First-Grade Students with Reading Difficulties. *Learning Disability Quarterly, 27*(2), 89–103. https://doi.org/10.2307/1593644

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 2(2),* 127–160.

Hudson, R. F., H. B. Lane, and P. C. Pullen. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how. *Reading Teacher* 58(8), pp. 702-714.

Jackson, N. E., & Coltheart, M. (2001). *Routes to reading success and failure: Toward an integrated cognitive psychology of atypical reading.* Psychology Press.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children, 43*(8), 1-16.

Karakelle, S. (2004). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisinin ilk okuma becerisi üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 24*, 45-56.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. & Uzuner, Y. (2011). Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanterlerinin kullanımı . *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 1 (1),* 108-124

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

Katzir, T., Kim, Y., Wolf, M., O'Brien, B., Kennedy, B., Lovett, M., & Morris, R. (2006). *Reading fluency: The whole is more than the parts. Annals of Dyslexia, 56(1), 51–82.*doi:10.1007/s11881-006-0003-5.

Kaya, B. (2016). "Yazma Güclüğü Olan Bir İlkokul 4. Sınıf Öğrencisine Bitisik Eğik Yazı Öğretimi. Turkısh Studıes -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(3), 1407-1434.

Kendeou, P., & Trevors, G. (2012). Quality learning from texts we read: What does it take? In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), Enhancing the quality of learning: Dispositions, instruction, and learning processes (pp. 251–275). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.016

Kirby, J. R., Georgiou, G. K., Martinussen, R., & Parrila, R. (2010). Naming speed and reading: From prediction to instruction. *Reading Research Quarterly, 45*(3), 341–362. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.3.4

Kirby, J. R., Parrila, R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology, 95(3),* 453–464

Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading?. Literacy, 42(2), 75-82. https://doi.org/10.1111/j.1741-4369.2008.00487.x

Kjeldsen, A.-C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities,* 1-17.

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of tree components of reading fluency to reading comprehension. Journal of Educational psychology, 100, 310-321.

Kuder, S. J. (1997). *Understanding language and communication. Teaching students with language and communication disabilities.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 3–21. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3

Kurudayıoğlu, M. (2005). *Ilköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir arastırma.* (Yayımlanmamıs Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkce Eğitimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Kuşdemir, Y., Kurban, H. & Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması . Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 7 (2), 1190-1209

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. Cognitive Psychology, 6(2), 293–323.

Lerner, J. W. (1996). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies (7th ed.).*ABD: Houghton Mifflin Harcourt (HMH).

Leslie, L. & Caldwell, J. (2006). *Qualitative reading inventory-4* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Lewis. R.B., & Doorlag, D.H. (1983). Teaching special studies in mainstream. Ohio: Charles E. Merill Publishing Company.

Luckner, J. L. & Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary resarch with who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf, Spring, 155 (1),* 38-67.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53,* 1–14. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Makhoul, B. (2017). Moving beyond phonological awareness: the role of phonological awareness skills in arabic reading development. *Journal of psycholinguistic research*, *46*(2), 469-480.

Mastropieri, M. A. & Scuggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction (2nd ed.).* Ohio: Merril Prentice Hall.

Mathson, D. V., Allington, R. L., & Solic, K. L. (2006). Hijacking fluency and instructionally informative assessments. *Fluency instruction: Research-based best practices*, 106-119.

McCormack, R. L., & Pasquarelli, S. L. (2010). Teaching reading: strategies & resources for grades K-6. New York: Guilford Publications, Inc.

McKenna, M. C. & Stahl, S. A. (2003). *Assessment for reading instruction.* New York: The Gulford Press.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2003). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi.(Çev.F. Gencer). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal, 85*(5), 646-61.

Nagy, E. W. (2005a). Promoting students' vocabulary development: An overview Seattle Pacific University. (27.06.2008) http://myhome.spu.edu./wnagy/ promotingstudents.htm.

Nation, K., & Snowling, M. J. (2000). Factors influencing syntactic awareness skills in normal readers and poor comprehenders. *Applied Psycholinguistics, 21*(2), 229–241. https://doi.org/10.1017/S0142716400002046

Näslund, J. C., & Schneider, W. (1991). Longitudinal effects of verbal ability, memory capacity, and phonological awareness on reading performance. *European Journal of Psychology of Education, 6*(4), 375–392. https://doi.org/10.1007/BF03172772

Oakhill,J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understandıng and teachıng readıng comprehensıon*. Routledge, New York.

Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E. H. (2003). A focus on fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 554–566. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554

Owens, R. (1998). *Human communication disorders: An introduction.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Özcan, H. (2013). Çocukta dil ve kavram gelisimi. S. Topbas (Ed.), *Bicimbirim ve sözdizimi gelisimi* icinde (ss. 114-124). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi.

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability.* Oxford University Press.

Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown, & L. Kucan (Eds.), *Bringing Reading Research to Life* (pp. 291-302). New York: Guilford.

Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. Scientific Studies of Reading, 18(1), 22–37. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687.

Piarengelo, R. & Giuliani, G., A. (2013). *Assessment in Special Education: A Practical Approach* (4th Ed.), Pearson, United States.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. Reading Teacher, 58, 510-519.

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C., & Grigorenko, E. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from Russian. Scientific Studies of Reading, 18(6), 395-414.

Rasinski, T.V. (2004). Assessing reading fluency. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Ray, M. N., & Meyer, B. J. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 67-82.

Reid, R., & Lienemann, T.O. (2006). Strategy instruction for students with learning disabilities. New York: Guilford.

Rego, A. M. P. (2006). Reading assessment and instruction for all learners. J. S. Schumm (Ed.), *The alphabetic principle, phonics, and spelling* (118-162). New York: The Guilford Press.

Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2007). *Strategies for reading assessment and instruction: Helping every child succeed* (3rd ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2001). Reading problems: assessment and teaching strategies (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Roehling, J. V., Hebert, M., Nelson, J. R. ve Bohaty, J. J. (2017). Text structure strategies for ımproving expository reading comprehension. The Reading Teacher, 71(1), 71-82. Doi: 10.1002/trtr.1590

Roth, F. P., Spence, D. L., & Cooper, D. H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and reading. *Journal of Educational Research, 95*, 259-272. https://doi.org/10.1080/00220670209596600

Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction*, International Reading Association.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy* (pp. 97–110). New York, NY: Guilford Press.

Schiff, R., Schwartz-Nahshon, S. ve Nagar, R. (2011). Effect of phonological and morphological awareness on reading comprehension in Hebrew-speaking adolescents with reading disabilities. Ann. of Dyslexia, 61, 44–63.

Sáenz, L. M., & Fuchs, L. (2002). Examining the Reading Difficulty of Secondary Students with Learning Disabilities: Expository versus Narrative Text. Remedial and Special Education, 23, 31-41.

Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology, 15*(3), 232–246. https://doi.org/10.1080/09297040802220029

Sidekli, S. (2010b). Eylem arastırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Arastırmaları, 27*, 563-580.

Sigmundsson, H., Haga, M., & Hermundsdottir, F. (2020). Passion, grit and mindset in young adults: Exploring the relationship and gender differences. *New Ideas in Psychology, 59*, 1-7.

Sinatra, R. (2008). Creating a culture of vocabulary acquisition for children living in poverty. *Journal of Children and Poverty, 14*(2), 173-192. https://doi.org/10.1080/10796120802336001

Snell, M. E. ve Brown, F. (2014). *Instruction of studentswith severe disabilities.* (7th Ed.). Edinburgh: Pearson.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children.* Washington DC: National Academy Press.

Spear-Swerling, L. (2006). Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*(2), 199–220. https://doi.org/10.1007/s11145-005-4114-x

Spinelli, G. C. (2002). *Classroom assessment for students with special needs in inclusive settings*. New Jersey: Prentice Hall.

Stahl, S. A., & Nagy W. E. (2006). *Teaching word meanings.*

Stanovich, K. E. (1991). Word recognition: changing perspectives. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (vol. 2, pp. 418-452). New York: Longman.

Steensel, R., Oostdam, R., Gelderen, V. A., & Schooten,V. A. (2016). The role of word decoding, vocabulary knowledge and metacognitive knowledge in monolingual and bilingual low achieving adolescents' reading comrehension. *Journal of Research in Reading, 39*(3), 312 329.

Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology, 38,* 934-947. https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.6.934

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2010). *İlköğretim'de kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar- yöntemler- teknikler.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Thackwell, R. (1992). *Reading evaluation*. Christchurch: van Asch College.

Taylor, L. R. (1997). *Assessment of exceptioanl students: Educatioanl and psychological procedures.* (4th ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Temple, C., Crawford, A. & Gillet, J. W. (2009). *Developmental literacy inventory.* Boston: Allyn&Bacon.

Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading: A Meta-Analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252–261. https://doi.org/10.1177/07419325040250040801

Tompkins, G. E. (2006). Literacy for the 21st century: a balanced approach. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Topbas, S. (2017). *Dil ve kavram gelisimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Tops, W., Callens, C., Van Cauwenberghe, E., Adriaens, J., & Brysbaert, M. (2013). Beyond spelling: the writing skills of students with dyslexia in higher education. Reading and Writing, 26(5), 705-720.

Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology, 42*(6), 1128–1142. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128

Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324–336). The Guilford Press.

Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to the special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 21(4),* 299–316.

Uzuner, Y. (2008). İlk okuma ve yazma öğretimi. G. Can (Ed.), *İlk okuma yazma öğretiminde ölcme değerlendirme* (209-237). Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M,. Snowling, M.J., and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? JCPP 45: 2-40.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22(3),* 407–423.

Vural, M. (2019). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Westby, C. Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders, 30*(4), 275-287.

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology, 22(3),* 407–423.

Williams, J. P., Hall, K. M., & Lauer, K. D. (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building the Basics of Comprehension Instruction. *Exceptionality, 12*(3), 129–144. https://doi.org/10.1207/s15327035ex1203_2

Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension*, ASCD, USA.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69(3),* 848-872.

Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology, 23(1),* 17–45.

Yıldız, M. ve Ates, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. Türkiye Sosyal Arastırmalar Dergisi, 1, 11-30.

Yıldız, M. ve Ates, S. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrenci Yazılarının Okunaklılık Bakımından İncelenmesi. I. Ulusal İlköğretim Kongresi'nde sunulan poster bildiri. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

Young- Suk, K.., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Foorman, B. (2010). Does growth rate in oral reading fluency matter in predicting reading comprehension achievement? *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 652–667. https://doi.org/10.1037/a0019643

Zarain, X. U. (2007). Growth mixture modeling with a distal outcome: an application to reading and high stakes testing. Unpublished doctoral dissertion, University of Delaware, Newark, USA.

Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their student's oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211.

11. BÖLÜM

MATEMATİK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Gazi Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-9626-5112

ANAHTAR KAVRAMLAR

Matematik becerilerinin değerlendirilmesi, erken matematik becerileri, matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan yaklaşım ve araçlar

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

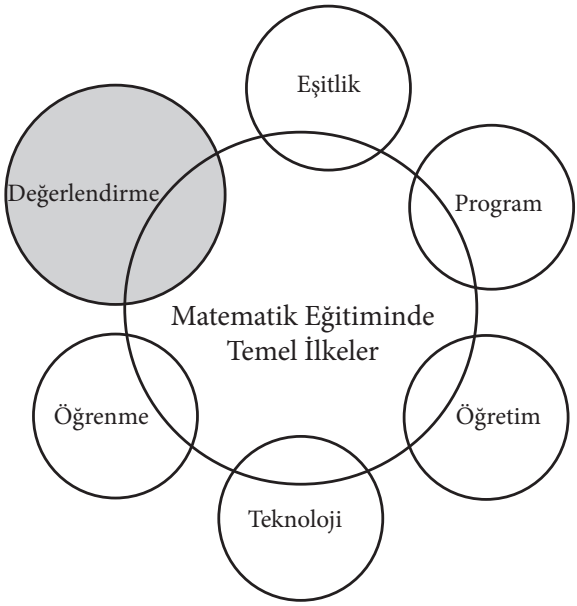
- Matematik becerilerinin değerlendirilmesini tanımlayabileceksiniz.
- Matematik becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlarını açıklayabileceksiniz.
- Matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme yöntemleri ve bu yöntemler içerisinde kullanılan araçları açıklayabileceksiniz.
- Türkiye'de ve Dünya'da matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan güncel zekâ testlerini ve standart başarı testlerini örneklendirebileceksiniz.
- Matematik becerilerinin değerlendirilmesinde informal değerlendirme araçları geliştirebilecek ve uygulamalarını planlayabileceksiniz.

GİRİŞ

Matematik eğitimi, bütün öğrenciler için en üst düzeyde ilgi ve destek gerektiren alanlardan biridir. Tüm çocukların; bilişsel gelişim özelliklerine bakılmaksızın matematik becerilerinin desteklenmesi için eşit fırsatlara sahip olmaları önemlidir. Bu fırsatlar sağlanırken mutlaka matematiğe odaklanmış ve sınıf/yaş düzeylerine uygun olarak planlanmış etkili matematik öğretimi süreçleri geliştirilmelidir. Etkili öğretim, öğrencilerin ne bildiğini ve neyi öğrenmek istediklerini anlamayı gerektirir. Bu durum da değerlendirmeyi gerekli kılar. Değerlendirme öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek üzere yapılırken öğretmen için de daha sonraki yapacağı uygulamalara ışık tutacak nitelikte olmalıdır. Değerlendirme öğrencilerin ne öğrendiklerini ve neyi yapabildiklerini tespit edebildiği zaman öğrenme için olumlu sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle standartlaştırılmış testlerin yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarının da kullanılması son derece yararlıdır. Bu bağlamda, bu bölümde, öğretmenler ve araştırmacılar için matematik becerilerinin değerlendirilmesinin amaç ve önemi, erken matematik becerileri, matematik becerilerin değerlendirilmesinde ulusal ve uluslararası alanda kullanılan formal değerlendirme araçları ile eğitimciler tarafından hazırlanıp kullanılabilecek informal değerlendirme araçları hakkında genel bilgiler ve örnekler sunulmuştur.

MATEMATİK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Matematik tüm kültürler ve uygarlıklar için evrensel bir dil özelliği taşımaktadır. Bu dil, insanların belirli bir miktara ilişkin üzerinde düşündükleri, fikirleri birbirleriyle paylaşabildikleri; sayma, ölçüm yapma, aritmetik, hesaplama, geometri ve cebir gibi alanları kapsamaktadır. Matematik becerileri, Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi'nin (NCTM, National Council of Teachers of Mathematics) 2000 yılında Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlar adlı çalışmasında da yer almaktadır. NCTM tarafından matematik eğitimine ilişkin olarak belirlenen standartlar öğrencilerin öğrenmesi gereken matematik ile ilgili içeriği ve süreçleri tanımlamaktadır. Bu doğrultuda, sayı ve işlemler, cebir, geometri, ölçme ile veri analizi ve olasılık içerik standartlarını oluştururken, süreç standartlarını ise problem çözme, akıl yürütme, bağlantılar, iletişim ve gösterim oluşturmaktadır. Aynı zamanda NCTM tarafından belirlenen ilkeler kaliteli bir matematik eğitiminin temel özelliklerini tanımlamaktadır. Bu ilkeler Şekil 1'de görülmektedir.

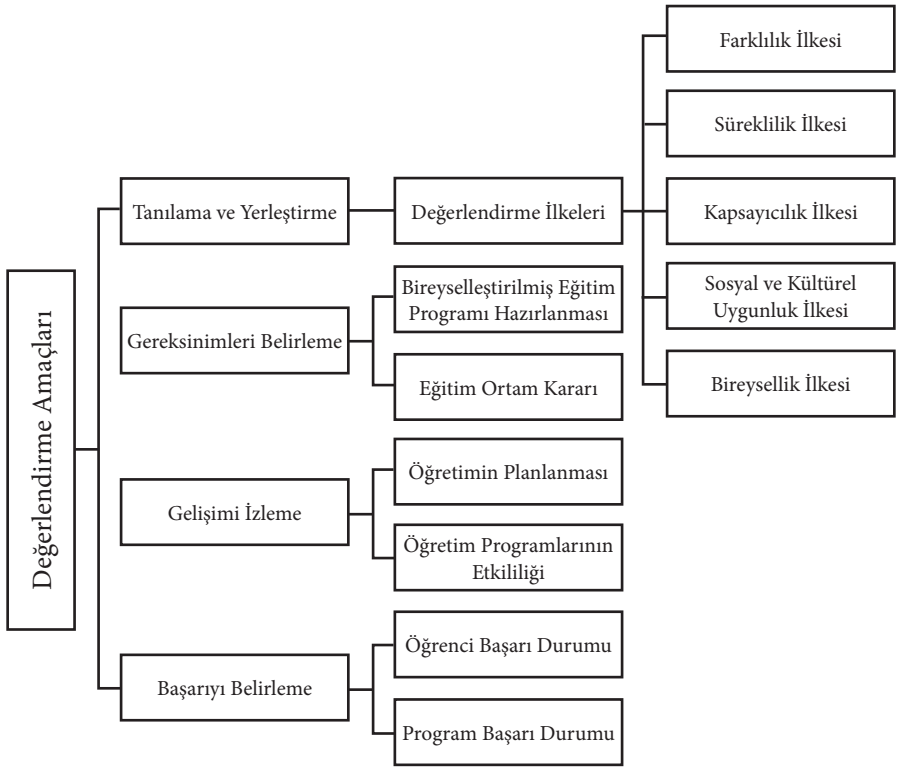


Şekil 1. Matematik eğitiminin temel ilkeleri

Şekil 1'de görüldüğü gibi matematik eğitiminin temel ilkeleri arasında değerlendirme yer almaktadır. *Değerlendirme* genel anlamda öğrenci hakkında karar verme için yapılan bilgi toplama sürecidir (Kargın, 2007). Bu bilgi toplama süreci; öğrencinin matematik becerilerini öğrenmesini destekleme, öğretmenin değerlendirme sonrasında yapacağı uygulama konusunda yol gösterme, öğrencilerin ne öğrendikleri ve neyi yapabildiklerinin belirlenmesi amaçları ile gerçekleştirilmektedir (NCTM, 2000). Bu amaçlar aşağıda yer alan 'Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesinin Amaçları' başlığında açıklanmıştır.

MATEMATİK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRMESİNİN AMAÇLARI VE ÖNEMİ

Matematik becerilerinin değerlendirilmesi çeşitli amaçlar için gerçekleştirilebilmektedir (Taylor, 1997). Bu amaçlar; tanılama ve yerleştirme, gereksinimleri belirleme, gelişimi izleme ve başarıyı belirlemedir (Alptekin, 2020; Gürsel, 2019; Kargın ve Gengeç, 2021). Şekil 2'de matematik becerilerinin değerlendirilmesinin amaçları yer almaktadır.



Şekil 2. Matematik becerilerinin değerlendirilmesinin amaçları

Değerlendirme amaçlarından ilki *tanılama ve yerleştirme*dir. Bu amacın gerçekleştirilme sürecinde hedef öğrencinin özel gereksinimli olup olmadığını belirlemek ve öğrenci için en uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesini sağlamaktır (Alptekin, 2020; Özyürek ve Dağseven-Emecen, 2019). Bu amaçla yapılan değerlendirmede; öğrencinin özel gereksinimli olup olmadığının ayırt edilmesine ve hangi eğitim ortamlarına yerleştirileceğine karar verildiğinden büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle de özellikle tanılama ve yerleştirme amacıyla yapılan değerlendirmede *değerlendirme ilkeleri* mutlaka göz önüne alınmalıdır (Kargın, 2007). Bu ilkelerden biri değerlendirmede *farklılık ilkesi*dir. Bu ilkeye göre değerlendirme, farklı zaman, kişi, ortam, yöntem ve araçlarla gerçekleştirilmelidir (Heward, 2006). Bu ilkeye göre, örneğin, öğrencinin sadece rehberlik servisinde, bir uzman tarafından, belirlenmiş tek bir zaman diliminde, tek bir değerlendirme aracının kullanılması ile değerlendirilmesi yeterince güvenilir değildir. Bu ilkelerden bir diğeri değerlendirmede *süreklilik ilkesi*dir. Değerlendirmede süreklilik ilkesi, öğrencinin hangi yaşta veya hangi bilişsel gelişim döneminde olursa olsun değerlendirilmesinin mümkün olduğunu ifade eder. Diğer bir ifade ile değerlendirme,

erken çocukluk döneminden başlayarak yetişkinliğe kadar uzanan her dönemde ve yaş düzeyinde gerçekleştirilebilir. *Kapsayıcılık ilkesi* ise değerlendirmenin öğrencinin içinde yaşadığı çevre ve özelliklerinin de göz önüne alınarak, öğrencinin sosyal yaşamında yer alan aile, okul, ev gibi bütün ortamların değerlendirme sürecine dahil edilmesi olarak betimlenmektedir (Tindal ve Marston, 1990). Değerlendirmenin bir başka ilkesi de *sosyal ve kültürel uygunluk ilkesi*dir. Bu ilke değerlendirmede kullanılacak araçların öğrencinin içinde yaşadığı toplumun diline, kültürüne uygun olması anlamını taşımaktadır. Diğer yandan da bu değerlendirme araçların toplum normlarını yansıtması, geçerlik ve güvenirlik verilerinin yüksek olması gibi özellikleri taşımasını içermektedir (Turnbull ve diğ., 2007). Son olarak ele alınacak ilke *bireysellik ilkesi*dir. Öğrencilerin bireysel özellikleri, yetersizlik durumları, bu durumdan etkilenme derecelerine uygun olarak değerlendirme araçlarının kullanımı bireysellik ilkesini ifade etmektedir (Turnbull ve diğ., 2007).

Kaynağa Git: *Değerlendirme ilkelerine ilişkin detaylı bilgiye ulaşabilirsiniz. Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim program hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1), 1-13.*

Değerlendirme amaçlarından ikincisi *gereksinimleri belirleme*dir. Bu amaç, öğrencinin matematik becerileri bağlamında var olan performans düzeyinin belirlenmesini de ifade eder. Öğrencinin neleri yapabildikleri ile neleri yapamadığının belirlenmesi esasına dayanır (Salvia ve diğ., 2013). Gereksinimlerin belirlendikten sonra öğrencinin performans düzeyi açık, anlaşılır ve hedef belirlemeye uygun bir dil ile yazılması gerekmektedir. Bu nedenle performans düzeyi ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde ifade edilmeli, öğrencinin şimdiki durumunu yansıtmalı, yapamadıkları ile birlikte yapabildiklerini de içermeli ve öğrenci için uzun, kısa dönemli hedefler oluşturmaya imkân sağlamalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Böylece bu bilgiler hem öğrencinin bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması için hem de öğrenci için en uygun eğitim ortamına karar verilmesi için bilgi sunar (Alptekin, 2020).

Değerlendirme amaçlarından üçüncüsü; öğrenci gelişiminin izlendiği ve matematik becerisindeki ilerleme veya tam tersi olarak ilerleme olmaması durumunda öğretimsel kararların alındığı *gelişimi izleme*dir. Gelişimi izlerken öğretim öncesi, sırası ve sonrasında değerlendirmeler yapılmaktadır (Kargın ve Gengeç, 2021). Böylece ilk olarak, öğrencinin öğretimi yapılması planlanan matematik becerisi ile ilgili başlama düzeyi verisi elde edilmekte; ikinci olarak öğretim sırasında ilerleme olup olmadığı değerlendirilebilmekte; üçüncü olarak ise öğretim sonundaki beceri düzeyi, kazanımları izleme mümkün kılınmaktadır.

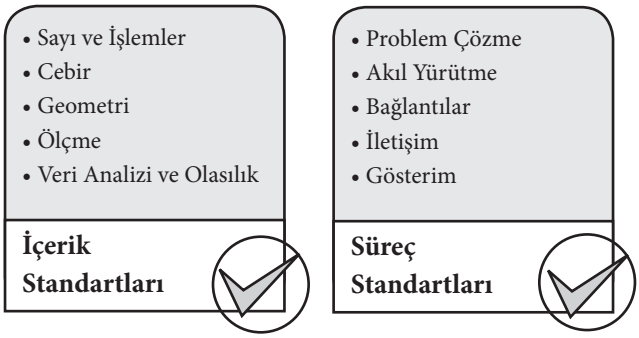
Değerlendirme amaçlarından sonuncusu *başarıyı belirleme*dir. Bu amaç çerçevesinde bir taraftan öğrenci başarı durumu değerlendirilirken bir taraftan da öğrenciye uygulanan matematik programının güçlü ve zayıf yanları belirlenir (Güldenoğlu ve Alatlı, 2021; Salvia ve diğ., 2013). Böylece uygulanan programın aksayan yönlerinin göz önüne alınıp iyileştirilmesi ve mümkünse geliştirilip zenginleştirilmesi sağlanır (Van de Walle ve diğ., 2019).

DİKKAT: *Matematikte değerlendirmenin amaçları görüldüğü gibi farklılık göstermektedir. Bu amaçlardan 'tanılama ve yerleştirme' Türkiye'de Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde oluşturulmuş 'Eğitsel Tanılama, İzleme ve Değerlendirme' ekibi tarafından gerçekleştirilmektedir. Bu değerlendirme, özel gereksinimli öğrencilere sunulacak hizmetler için yasal ve eğitsel kararlar vermede yararlanılan ve eğitim açısından önemli bilgilerin sistemli olarak derlendiği bir süreçtir.*

Matematik becerilerinin değerlendirilmesi amaçları görüldüğü gibi farklılık göstermektedir. Bu nedenle yapılan değerlendirme amacına uygun olarak değerlendirme yöntemi ve aracının belirlenmesi gerekmektedir. Bu noktada karşımıza genel olarak; okul dönemi matematik becerileri ve okul öncesi dönemi de içeren erken matematik becerilerinin değerlendirilmesi çıkmaktadır. Belirtilen dönemlere ilişkin matematik becerilerinin değerlendirilmesinde; kontrol listeleri, beceri analizi, hata analizi ve ölçüt bağımlı testler gibi öğretmen yapımı değerlendirme araçları ile zekâ testleri ile standart başarı testleri gibi norm değerlere sahip değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Öğrenci hakkında daha doğru karar verebilme amacıyla değerlendirme amacına uygun olarak araçların seçilmesi gerekmektedir. Matematik becerilerinin değerlendirilmesi bağlamında belirtilen dönemlerin özellikleri ve bu dönemlerde kullanılan araçlar ilerleyen başlıklarda açıklanmış ve örneklendirilmiştir.

Matematik Becerileri

Matematik becerileri, Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi'nin (NCTM, National Council of Teachers of Mathematics) 2006 yılında Okul Matematiği için İlkeler ve Standartlar adlı çalışmasında ayrıntılı biçimde yer almaktadır. NCTM tarafından matematik eğitimine ilişkin olarak belirlenen standartlar, öğrencilerin okul öncesi dönemden 12. sınıfa kadar öğrenmeleri gereken matematik ile ilgili içeriği ve süreçleri tanımlamaktadır. Belirtilen içerik ve süreç standartları Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. İçerik ve süreç standartları

İçerik standartları incelendiğinde, standartlardan ilki, *sayı ve işlemler*, okul öncesi ve okul dönemi matematiğinin temelini oluşturan sayılar, temel aritmetik işlemler (toplama, çıkarma, çarpma, bölme), hesaplamada akıcılık ve sayı hissi becerilerini içermektedir. İkincisi *cebir*, genel olarak matematiksel ilişkileri gösterme biçimlerinin anlaşılmasını ve örüntünün farkına varma, kurallarını belirleme ve uygun biçimde devam ettirmeyi kapsamaktadır. Üçüncüsü *geometri*, geometrik şekiller (üçgen, kare, dikdörtgen, daire, paralel kenar vb.) ile geometrik cisimlere (küp, dikdörtgen prizma, silindir vb.) ilişkin isim etiketlenmeleri, özellikleri, birbirleri ile olan benzerlik ve farklılıkları hakkında analiz etme, ilişki kurma ve bunları tartışmayı ifade etmektedir. Dördüncüsü *ölçme*, nesnelerin belirli özelliklerinin sayısal değerlerle ifade edilmeleri, bir diğer deyişle nesnelerin ölçülebilir özellikleri (uzunluk, ağırlık, hacim, kütle, alan) olduğunun anlaşılması sürecini içermektedir. Sonuncusu *veri işleme ve olasılık*, soruları cevaplandırma amacıyla verileri toplama sürecini, toplanan verileri düzenleme sürecini ve elde edilen bu verilerin şekil, grafik ve tablo gibi araçlar ile betimlenmesidir. Aynı zamanda, veri işleme ve olasılık, verileri göz önüne alarak çıkarımlar yapma ve uygun istatiksel yaklaşımları kullanabilmeyi de içermektedir. Süreç standartları ise içerik standartları ile öğrencilerin *problem çözme* süreçlerinde matematik becerilerini kullanmalarını, temel aritmetik işlemleri kullanarak hesaplama yaptıklarında çözümlerini doğrulamak için *akıl yürütme*lerini, matematik ile ilgili konular ile matematik konuları dışında kalan çeşitli konular arasında *iletişim* kurmaları, bunlar arasındaki *bağlantı*yı fark etmeleri ve çoklu *gösterim*ler oluşturmalarını sağlamaktadır.

NCTM tarafından matematik eğitimine ilişkin olarak belirlenen içerik ve süreç standartları çok sayıda ülkelerin matematik öğretim programlarını da şekillendirmektedir. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) 2018'de güncellenen matematik dersi öğretim programı da göz önüne alındığında, ilkokul öğretim

programında sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veri işleme öğrenme alanlarının yer aldığı görülmektedir. Ortaokul öğretim programında ise ilkokul öğretim programından farklı olarak olasılık öğrenme alanı yer almaktadır (MEB, 2018).

Son yıllarda öğrenme süreçlerinin okul öncesi dönemden itibaren çok hızlı gerçekleştiği tartışılmaz bir konudur. Bu dönemlerde etkili matematiksel beceri, bilgi ve deneyimlerin kazanılmasının yaşam boyu diğer becerileri etkilediği ve bağımsız yaşam konusunda fırsatlar yarattığı konularında görüş birliği sağlanmıştır. Özellikle okul öncesi eğitim programlarından yararlanan öğrenci sayılarının artması, matematik becerilerinin gelişimine ilişkin farkındalığın sağlanması ve okul öncesi ortamlarda akademik başarıyı destekleyen etkinliklere sıklıkla yer verilmesi erken çocukluktan itibaren matematik eğitimine verilen önemi giderek artırmaktadır. Ayrıca matematik becerilerinde başarılı çocukların ileride çeşitli alanlarda da başarıyı yakalama olasılıklarının mümkün olduğunun belirtilmesi matematik becerilerinin erken dönemde öğretilmesini sağlamıştır. Bu doğrultuda ilerleyen kısımda erken matematik becerileri ve matematik becerilerinin değerlendirilmesi başlıklandırılarak sunulmuştur.

Erken Matematik Becerileri

Çocukların çevrelerinden ilk deneyimledikleri matematik becerilerinden biri sayı öncesi erken matematik becerileri olarak da isimlendirilen *eşleştirme, sınıflandırma, karşılaştırma ve sıralama*dır (Clements ve Sarama, 2014). Eşleme, sayı kavramının en temel bileşenidir ve nesnenin veya görselin birebir karşılığının bulunmasını ifade etmektedir. Sınıflandırma, ayırma ve gruplandırma ile gerçekleştirilen bir etkinlik iken karşılaştırma, en az iki ve daha fazla nesne arasında ilişki kurma yoludur. Sıralama ise karşılaştırmaya göre daha ileri düzey bir yapı olup karşılaştırma ve sınıflama becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Dayı, 2020). Bu beceriler *sayma* ve sayma ile ilişkili olarak da sayılarla ilişkilidir. Erken matematik becerileri içerisinde de önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda Clements ve Sarama (2014) sayma becerilerini yaşlara göre gösterdiği özellikleri betimlemişlerdir. 1-2 yaşta doğru olarak ifade edilememesine karşın çocukların sayılar için belirli kelimeler kullanarak saydıkları belirtilmektedir. Konuşmanın da akıcılık ve anlaşılırlık kazanması ile birlikte 3 yaş çocuklarda 10'a kadar ritmik olarak sayabildikleri, 4 yaşta düzenli olarak sıralanmış çoklukları (5 nesne) sayabildikleri ifade edilmiştir. Çocukların 5 yaşında ise 10 içinde sayıları sayma, nesneleri dokunarak sayma, hatta deneyimi fazla olan çocukların 30'a kadar da sayabildikleri vurgulanmıştır. Görüldüğü gibi çocuklar erken dönem eğitimi veren okullara başlamadan dahi sayma becerilerini gerçekleştirmektedirler ancak bu

saymaların bir kısmı sayıların ne anlam ifade ettiğinin anlaşılmadan tekrara dayalı ritmik sayma olarak değerlendirilebilir. Saymanın çocuk tarafından gerçekleştirip gerçekleştirilmediğinin değerlendirilmesinde saymanın ilkelerinin bilinmesi gerekmektedir.

Saymanın ilkeleri, eski bir kaynak olan ancak halen günümüzdeki araştırmalara yansımaları bulunan Gelman ve Gallistel (1978) 'Çocuğun Sayı Anlayışı' kitabında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu ilkeler *birebir ilkesi, sabit sıra ilkesi, çokluk ilkesi, ayırma ilkesi, sıradan bağımsız olma ilkesi*dir. Bu ilkeler örneklerle açıklanmıştır. *Birebir ilkesi*, çocuğun önüne 10 adet küp koyulduğunda, küplerin her birine tek tek dokunarak veya parmağı ile işaret ederek saymasını ifade etmektedir. *Sabit sıra ilkesi*, 10'a kadar sayıları bilen bir çocuğun belli bir sıra ile 1, 2, 3, …10 diyerek saymasıdır. Bu çocuk sabit sıra ilkesini öğrenmiştir. Sabit sıra ilkesinin sıklıkla doğru sıra ile sayma becerisi ile karıştırıldığı görülmektedir. Örneğin, 1, 2, 5, 6…10 diyerek sayan bir çocuğa da tekrar say şeklinde yönerge verdiğimizde, tekrar sayıları aynı sıra ile (1, 2, 5, 6...10) sayması da sabit sıra ilkesini öğrendiği anlamını taşımaktadır. Çünkü bu çocuk da sayıların belli bir sırada tekrar etmesi gerektiğini bilmektedir ancak doğru sıra ile sayamamaktadır. *Çokluk ilkesi*, önkoşulu birebir ve sabit sıra ilkesidir. Çocuğun önüne 10 kalem koyulup kaç tane olduğu sorulduğunda 10 olduğunu söyleyebilen çocuk çokluk ilkesini kazanmıştır. Diğer bir deyişle, çokluk ilkesi bir küme içerisinde yer alan nesneleri sayarken son söylenen sayının o kümedeki nesnelerin tamamının sayısı olduğunun anlaşılmasıdır. *Ayırma ilkesi*, çocuğun farklı tür veya tip (renk, uzunluk, büyüklük vb.) nesneleri belli özelliklerine göre ayırarak saymasıdır. Çocuğun içi çeşitli kalemlerle dolu bir kalemlikteki mavi renkli veya kurşun ya da boya kalemleri sayabilmesidir. Son ilke ise saymaya hangi sayıdan başlanırsa başlansın toplam nesne miktarının değişmeyeceğini ifade eden saymanın *sıradan bağımsız olma* ilkesidir. Bu doğrultuda, erken matematik becerileri değerlendirilirken mutlaka çocuğun saymanın ilkelerine sahip olup olmadıkları belirlenmeli ve yapılan değerlendirmeye göre amaçlar oluşturulmalıdır.

Aritmetik işlemler, ilkokul döneminde, problem çözme, okuma ve yazma gibi temel akademik beceriler arasında yer almakta ve öğrencinin toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamasında önemli becerilerden biri olarak görülmektedir (Özkubat ve Karabulut, 2020; 2021). Temel aritmetik işlemlerden toplama ve çıkarma okul öncesi dönemde üzerinde diğer işlemlere göre daha fazla yoğunlaşılan işlemlerdendir. Bu işlemlerin edinimi için de sayıların ve özellikle sayılar arasındaki ilişkilerin öğrenilmesini gerektirmektedir (Akman, 2002). *Sayılar arası ilişki*lerin anlaşılabilmesi için çocukların kavraması gereken üç özellik bulunmaktadır; anlık bilme, parça-bütün ve az-çok ilişkisidir. *Anlık bilme*, saymadan kaç nesne oldu-

ğunu söyleme anlamına gelmektedir (Clements ve Sarama, 2014). Bu süreç saymadan ve tahmin etmeden, birkaç saniyelik bir sürede doğru tepki beklenmesi özelliği nedeni ile farklı bir süreçtir. Okul öncesi dönemdeki çocuklar 4 nesneyi saymadan söyleyebilmekte iken bu yaşla birlikte artarak yetişkin bireylerde yaklaşık 13-14 nesneye kadar çıkabilmektedir. *Parça-bütün ilişkisi*, 8=5+3 veya 4+4 birleşiminden oluştuğunun anlamlandırılmasıdır. Bu ilişki kazanımı zor olsa da okul dönemindeki toplama ve çıkarma işlemlerini etkilemektedir. Toplama ve çıkarma işlemlerinde ilişkiye dayalı sayı ailelerinin temelini oluşturur. Bu ilişkiyi toplama ve çıkarma işlemleri üzerinden örneklendirmek gerekirse, (1, 2, 3) veya (2, 7, 9) toplama ve çıkarma işleminde yer alan üç değişkenin (toplanan, toplanan, toplam; eksilen, çıkan, fark) arasındaki ilişkinin fark edilmesini sağlamaktadır (Vural, 2020). (1, 2, 3) sayı ailesi için 1+2=3; 2+1=3; 3-1=2; 3-2=1 gibi ifade edilebilir. *Az-çok ilişkisi* ise iki grup nesne arasından hangi grubun daha az veya hangi grubun daha çok olduğunun ayırt edilmesidir. Belirtilen ilişki özelliklerinin dikkate alınarak temel aritmetik işlemlerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda bu özelliklerin bir kısmı ordinal ve kardinal sayılar olarak ifade edilen sırası ile çokluk ve sıra sayıları ile ilişkilidir (Clements ve Sarama, 2007). Kardinal sayılar kaç tane sorusuna cevap veren, grubun çokluğunu ifade eden sayı iken (örn., 7 çiçek, 3 kitap vb.) ordinal sayılar kaçıncı sorusuna cevap veren sıra bildiren (3. araba, 7. öğrenci vb.) sayılardır (Alptekin, 2015).

Erken matematik becerilerinde; sayılar, sayma becerileri, temel aritmetik işlemler ile birlikte *geometri ve uzamsal ilişkiler* de üzerinde durulması gereken alanlardan biridir. Çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren çeşitli geometrik şekiller, cisimlerle ve bu şekilleri, cisimleri boşlukta konumlandırma etkinlikleri ile karşılaşırlar. Örneğin, tüm çocukların erken çocukluktan itibaren deneyimledikleri etkinliklerden biri yapboz etkinlikleridir. Çocuklar yapboz üzerinde belirli şekilleri, belirli boşluklara yerleştirmeye çalışır, şekilleri döndürür, inceler. Geometrik şekilleri birleştirerek ya da onları ayrı parçalar haline getirerek etkili görseller oluşturma, onları tanımlama ve kullanma yeteneği; geometri alanındaki yetkinliklerden oluşan önemli bir kavramsal alandır (Clements vd., 2004). Geometri becerileri değerlendirilirken genellikle bu konulara ilişkin oluşturulan standartlar göz önüne alınmalıdır (NCTM, 2000). Bu bağlamda geometri dört ana başlıkta incelenmektedir. Bunlar, geometrik şekiller ve özellikleri, konum ve mekânsal ilişkiler, dönüşümler ve simetri ve uzamsal görselleştirmedir (Clemets ve Samara, 2014). Bu başlıklara ilişkin erken matematik becerilerinde yer alan değerlendirme kazanımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Erken Matematik Becerilerinde Geometri

Alan	Değerlendirme
Geometrik Şekiller ve Özellikleri	İki ve üç boyutlu şekillerin/cisimleri isimlendirme Şekiller/cisimler oluşturma, çizme, karşılaştırma ve sıralama Şekilleri/cisimleri oluşturan parçalarını tanımlamayabilme Şekilleri/cisimlerin niteliklerini (kenar, köşe, yüzey vb.) belirtme Şekillerin parçalara ayrılması veya birleştirilmesiyle ortaya çıkacak yeni şekiller hakkında fikir yürütme ve tahminle sonuçlar ortaya koyabilme
Konum ve Mekânsal İlişkiler	Bulundukları yere göre konumları belirtme Konumu isimlendirme Konumu tanımlayabilme Konum etkinliklerini uygulamalı olarak gerçekleştirme
Dönüşümler ve Simetri	Şekillerin çevirebilme Şekilleri döndürebilme Şekillerin simetrisini kavrama ve Simetri sonucu oluşan yeni şekilleri ayırt etme
Uzamsal Görselleştirme	Geometrik şekillerin zihinsel görüntülerini oluşturabilme Nesneleri/şekilleri uzamsal olarak gösterebilme Çevresindeki geometrik şekilleri, yapıları tanıma Çevresindeki geometrik şekilleri bulma

Geometri, erken matematik becerileri kapsamında öğrenciler tarafından nasıl edinildiği ve hangi gelişimsel aşamaların sonucunda öğrenildiği üzerine görüş yazılarının ve modellerin bildirildiği bir alandır (Paksu, 2016). Modelin temelleri Hollandalı çift Dina van Hiele-Geldof ve Pierre van Hiele tarafından atılmıştır. Modelin erken matematik ile ilişkisi, Van Hiele'nin (1999) çalışmasında 'Geometri oynamayla başlar.' ifadesi ve modeldeki birinci düzey olan, görsel düzey olarak isimlendirilen düzeyin okul öncesi dönemin küçük bir kısmını içermesidir. Model görsel düzey dönemindeki çocukların şekilleri bir bütün olarak tanıyabildiklerini vurgulamaktadır. Bu düzeydeki çocuklar geometrik şekillerin isimlerini öğrenmede, şekilleri çizebilmede uygun performans sergileyebilirler ancak şekillerin çeldiricileri ile karşılaştıklarında şekilleri tanımada genellikle hata yaptıkları belirtilmiştir. Örneğin, kare ve dikdörtgeni ayırt etmede güçlük yaşayabilirler. Bu bağlamda da geometri özellikle erken matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan standart başarı testlerinde geniş bir alanı kapsamaktadır.

Ölçülebilir niteliklerin belirlenmesi ve bu nitelikleri kullanarak nesneleri karşılaştırma olarak tanımlanan *ölçme*; öğretimi okul öncesi dönemden itibaren gerçekleştirilen erken matematik becerilerinde değerlendirilen bir alan olma özelliği göstermektedir (Akdal ve Başkonuş, 2021). Aslında ölçme becerileri de diğer alanlar gibi erken çocukluk döneminden itibaren çocukların yaşamlarında yer almaktadır. Çocukların oyun oynarken kullandıkları daha hızlı, daha çok, daha uzun gibi ifadeleri ölçme ile ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi dönemde ölçme öğretiminde; oyun, karşılaştırma ve standart birimleri kullanma aşamaları kullanılmaktadır (Avcılar ve Kesicioğlu, 2018). Çocukların ağırlık, zaman, alan ve hacmi öğrenmeden önce somut materyallerle ölçmeyi kavraması gerekmektedir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik standart olmayan birimler kullanılarak birim kavramı geliştirilebilir. Aşama olarak standart olmayan birimlerden standart birimlere geçildiğinde temel düzeydeki ölçülere yönelik (örn., uzunluk ve ağırlık) birimlerinin kullanılması, çocukların birimlere yönelik farkındalıklarının ve deneyimlerinin kazandırılmasına yardımcı olur. Ardından çocuklarla uzunluk (örn., santimetre, metre), ağırlık (örn., gram, kilo, ton), zaman (örn., saat, gün, hafta, ay, yıl), sıcaklık (örn., santigrat) bütün, yarım, çeyrek gibi birimlerle çalışılabilir. Bu birimlerin değerlendirilmesi öğretime başlamadan önce ve sonra gerçekleştirilerek öğrencilerin kazanımları kontrol edilebilir.

Özetlemek gerekirse, yaşamın ilk yıllarında kazanılmaya başlanılan matematik becerilerinin okul öncesi dönemde öğretilmeye başlandığı görülmektedir. Aynı zamanda bu matematik becerilerine akıcılık, doğruluk ve süre gibi değişkenlerin de eklenmesiyle ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim süresince de öğrencilere matematik becerilerinin kazanılmaya devam ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bu becerilerin hangi amaçla değerlendirileceğine karar verilmesi, uygun değerlendirme yaklaşımı, araçları ile matematik becerilerinin değerlendirilerek gerekli bilgilerin toplanması ve değerlendirme sonuçlarına dayalı kararlar vererek öğretime başlanması gerekmektedir.

MATEMATİK BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRMESİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM VE ARAÇLAR

Matematik becerilerinin değerlendirilmesinde öğrencilerin matematik performansını belirli bir norm grubuyla karşılaştıran, bu norm grubu da çoğunlukla kendi yaş grubunda, hem cinsi, sınıf düzeyinde olan akranlarını içeren, geçerlik ve güvenirlik gibi teknik ölçütlere sahip araçlar kullanılarak gerçekleştirilen *formal değerlendirme* ve formal değerlendirmelerden farklı olarak öğrencileri kendi gelişimsel süreci içerisinde karşılaştıran, öğrencilerin bir beceriye hangi basamaktan

başladığını ve şu an hangi basamakta olduğunu belirleyebilen, öğrencilerin belirlenmiş becerilerdeki ustalık düzeyini ölçen, öğrencilerin sınıf içinde uygulanan müfredat içerisinde yer alan konularda bulunduğu noktayı diğer öğrencilerle karşılaştıran *informal değerlendirme* yaklaşımları kullanılabilir.

Matematik becerilerinin değerlendirilme sürecinde zekâ testleri ve standart başarı testleri gibi araçlar sıklıkla kullanılmaktadır. Matematiğin değerlendirilmesi sürecinde Türkiye'de ve Dünya'da yaygın olarak kullanılan araçlar aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Formal Değerlendirme Yaklaşımı

Zekâ Testleri

Zekâ testleri zihinsel işlevleri ölçümlemek için geliştirilmiş, çeşitli alt testlerden oluşan standart testlerdir. Bu testler özel eğitim kapsamında genellikle tanılama sürecinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Türkiye'de yaygın biçimde kullanılan bazı zekâ testleri olup; bunlardan bir kısmı uluslararası düzeyde de kullanılmakta olan testlerken bir kısmı da sadece ulusal düzeyde elde edilen normlar temelinde yapılandırılmış, milli ve yerli testlerdir. Matematik becerilerinin değerlendirilmesi zekâ testlerinde de yer almaktadır. Aşağıda zekâ testlerinde matematik becerilerinin hangi boyutlarda ve nasıl ele alındığı açıklanmıştır.

Türkiye'de ve Dünya'da yaygın olarak kullanılan zekâ testlerinin başında WISC olarak adlandırılan Wechsler Zekâ Testi ve SB olarak adlandırılan Stanford Binet Zekâ Testi gelmektedir. Türkiye'de WISC testin 3. versiyonun revize edilmiş hali (WISC-R) ve günümüzde kullanılan 4. versiyonu WISC-4 ile 2003 yılında 5. kez güncellenen SB-5 öğrencilerin zekâ düzeylerini belirlemede yaygın olarak kullanılmaktadır. WISC testi 6-16 yaş arasındaki öğrencilere uygulanırken, SB 2-7 yaş arasındaki çocuklara uygulanmaktadır. Bu testlerde matematik becerileri çeşitli sorular ile ölçümlenmektedir. Örneğin, WISC-R'de matematik becerilerin değerlendirilmesine ilişkin aritmetik alt testi yer almaktadır. Bu alt test ile öğrencinin genel matematik bilgisi, dikkatini kendisinden istenen etkinlikte yoğunlaştırabilme, sayısal ilişkileri ayırt edebilme ile akıl yürütme beceri düzeyi ölçülmektedir. Benzer olarak WISC-4'te de aritmetik alt testi yer almaktadır. WISC-R'den farklı olarak WISC 4'te aritmetik ek alt test olarak yer almaktadır. Yani öğrenciye değerlendirme sırasında herhangi bir alt test uygulanamaz veya öğrencinin gerçek performansını göstermediği düşünüldüğünde ayrıca belirtilen aritmetik alt testi uygulanmaktadır. WISC-4'te yer alan aritmetik alt testi, çalışma belleği alanında yer almakta ve zihinden temel aritmetik işlemlere ilişkin hesaplama yapma, bir problemlerde çözüm sürecine ulaştıracak sözel ipuçlarını ayırt etme, problemin

çözümünde uygun aritmetik işlemi seçebilme kapasitesini ölçmektedir. SB'de ise matematik becerilerinin değerlendirilmesi soyut/görsel muhakeme bölümünde ele alınmaktadır. Bu bölümde çocuğun yargıya varma (muhakeme) becerilerini kullanarak matematik işlemlerini nasıl çözdüğünü ve bu işlemleri nasıl yorumladığı, örnekleri kendi zihninde görselleştirme becerileri ile birlikte problem çözme becerileri ile ilgilenir. Yukarıda belirtilen zekâ testlerinin uygulanması ortalama bir ya da bir buçuk saat sürmekte, öğrencinin elde etmiş olduğu puan norm grubundaki yaşıtları ile karşılaştırılarak karara varılmaktadır.

Türkiye'deki öğrencilerden elde edilen normlar temelinde yapılandırılmış ilk yerli zekâ testi, ASİS olarak isimlendirilen Anadolu-Sak Zekâ Testidir. ASİS ile 4-12 yaş arası çocukların değerlendirilmesi yapılmaktadır. ASİS'te doğrudan matematik becerilerini değerlendiren aritmetik veya matematik adlı alt testler bulunmasa da ASİS'te yer alan görsel alt testleri matematik becerileri ile ilişkilidir. Örneğin, görsel eş zamanlı işlemleme ve görsel ardıl işlemleme alt testleri ile görsel muhakemeyi ölçen görsel analojiler alt testi matematik ders başarısı ile en yüksek korelasyonu göstermektedir. Ayrıca görsel alt testlerin matematik başarısı ile en yüksek ilişkiyi göstermesi dikkate değer bir bulgudur. Nitekim görsel uzamsal yeteneğin matematik başarısı ile yakından ilişkili olduğu belirtilmiştir (Sak ve diğ., 2016). Yerli zekâ testlerinden ikincisi ise özel eğitim alanında akademisyen Dr. Ahmet Bildiren tarafından geliştirilen bir testtir (Bildiren Sözel Olmayan Zeka Testi-BNV). Bu test 'Zekanın ölçülebilmesinde adil bir yaklaşım sağlanabilir mi?' veya 'Kültürel özellikler bağlamında ortaya çıkan farklar ya da sözel olarak dilin kullanımından bağımsız bir tanılama sağlanabilir mi?' sorularının yanıtlarını içerecek şekilde (Lohman ve diğ., 2008) sözel olmayan test şeklinde hazırlanmıştır. Bu özelliği ile de Türkiye'deki ilk sözel olmayan zekâ testidir. Geliştirilen bu zekâ testi ile öğrencilerin içinde bulundukları sosyal yapıdan ve kültürel ortamlardan bağımsız değerlendirme imkanlarının sunulmasının mümkün olduğu ve bu belirtilen temel dezavantajların tolere edebileceği belirtilmiştir. Testin uluslararası alanda yaygın biçimde kullanılan sözel olmayan zekâ testleri kategorisinde Türkiye'de ilk olduğu bildirilmektedir. Aynı zamanda bu testin Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde kullanılacağı da belirtilmiştir (Anadolu Ajansı, 2021).

DİKKAT: *Türkiye'de zekâ testlerinin eğitimi ve materyallerinin sağlanması, belirli kurumlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle bu testlerin kullanımı sertifika gerektirmektedir. Sertifika edinimi; ilgili kurumlara başvuru, eğitim programının tamamlanması, belirli sayıda uygulamanın yapılması ile sonuç raporlarının ilgili kuruma gönderilmesi ile gerçekleştirilmektedir.*

Standart Başarı Testleri

Standart başarı testleri de zekâ testleri gibi formal değerlendirme sürecinde kullanılan araçlardandır. Bu araçlar da öğrencilerin matematiğin çeşitli alanlarındaki becerilerine ilişkin yeterlilik ve sınırlılıklarını belirleyerek uygun özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmelerini sağlamaktadır. Bu amaçla uluslararası alanda pek çok standart başarı testleri bulunmaktadır. Bu testlere ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kapsamlı Matematiksel Yetenek Testi (CMAT-Comprehensive Mathematical Abilities Test) Hresko ve Schlieve (2002) tarafından geliştirilmiştir. 7-18 yaştaki öğrencilerin matematik becerilerini alt ve tamamlayıcı testlerle değerlendirmektedir. Temel alt testler; toplama, çıkarma, çarpma, bölme, problem çözme ve tablo/grafik olarak sıralanırken; tamamlayıcı alt testler, cebir, geometri, rasyonel sayılar, para, zaman ve ölçüler olarak sıralanmaktadır. Uygulama yaklaşık 40 dakika sürmektedir.

Erken Matematik Yetenek Testi (TEMA-3, Test of Early Mathematics Ability-3) Ginsburg ve Baroody (2003) tarafından geliştirilmiştir. 3-8 yaştaki öğrencileri matematiksel kavramlar, sayılar ve hesaplama becerileri alanlarında değerlendirebilmektedir. Uygulanması ortalama 40 dakika sürmektedir.

Temel Başarı Testi (BASI-2, Basic Achievement Skills Inventory-Second Edition) Bardos (2004) tarafından geliştirilmiştir. 3-12 sınıf arasında uygulanabilmektedir. Matematiksel hesaplama becerilerinin değerlendirilmesi 20 dakika sürmektedir.

KeyMath-3 Tanılama Testi (KeyMath-3 DA, KeyMath-3 Diagnostic Assessment) Connolly (2007) tarafından geliştirilmiştir. KeyMath-3; 10 farklı alt testten toplam 372 maddeden oluşmaktadır. Sayısı belirtilen alt testler genel olarak matematiğe ilişkin kavramsal bilgi, hesaplama becerileri ve problem çözme olarak üç grup beceri alanını kapsamaktadır. Kavramsal bilgide, sayı, cebir, geometri, ölçme ve veri analizi gibi matematiğin temel boyutlarına ilişkin öğrenciler değerlendirilirken; hesaplama becerilerinde, toplama ve çıkarma ile çarpma ve bölme şeklinde iki form bağlamında öğrenciler değerlendirilmektedir. Problem çözmede ise öğrencilerin bir problemdeki eksik, verilmeyen unsurları belirlemesini, bir problemi çözmek için gerekli işlemleri ve problemi çözmek için en uygun stratejileri belirlemesini gerektiren öğeleri içermektedir. Anasınıfı ile 12. sınıf öğrencilere kadar kullanılabilmektedir. Uygulama 30-90 dakika sürmektedir.

Matematiksel Süreç Değerlendirme Testi (PAL-II Math-Process Assessment of the Learner-Second Edition: Diagnostics for Math) Berninger (2007) tarafından geliştirilmiştir. Amerikan Ulusal Matematik Paneli nihai raporu dikkate alınarak, panelde ifade edilen her bir hedef beceri için değerlendirme maddeleri eklenerek

oluşturulmuştur. Anasınıfından 6. sınıfa kadar öğrencilerin kapsamlı bir şekilde genel matematik becerilerini (sayma, sayı ve basamak değeri, temel aritmetik işlemler, problem çözme, parça bütün ilişkileri ve işlemsel hataları bulma vb.) değerlendirmektedir.

Matematiksel Yetenek Testi (TOMA-3, Test of Mathematical Abilities-3) Brown ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilmiştir. Matematiksel sembol ve kavramlar, hesaplama, günlük yaşamda matematik ve problemler temel alt testleri oluştururken; matematiğe ilişkin tutum tamamlayıcı alt testi oluşturmaktadır. 8-18 yaştaki öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan testin uygulaması yaklaşık bir saat sürmektedir.

Matematiksel Değerlendirme ve Tanılama Testi (GMADE-Group Mathematics Assessment and Diagnostic Evaluation), Pearson şirketi tarafından 2014 yılında geliştirilmiştir. Bireysel öğrenci becerilerini ölçen ve anasınıfından 12. sınıfa kadar öğretmenlerin öğrencilerin hangi becerilere ihtiyaç duyduklarını belirlemelerine yardımcı olan bir matematik testidir. Uygulama yaklaşık 50-90 dakika sürmektedir.

Kaufman Eğitimsel Başarı Testi (KTEA-3, Kaufman Test of Educational Achievement-Third Edition) Kaufman ve Kaufman (2014) tarafından geliştirilmiştir. 4-26 yaşlarda uygulanabilmekte ve uygulama 15-85 dakika sürmektedir. KTEA-3 içerisinde matematik kavramları ve uygulamaları, matematiksel hesaplama ve işlemsel akıcılık alt testleri yer almaktadır. Matematik kavramları ve uygulamaları alt testinde; sayma, sayı tanıma, geometri, kesirler ve ondalık sayılar gibi öğrencilerin günlük yaşamda kullandıkları matematik becerileri değerlendirilmektedir. Matematiksel hesaplama alt testinde; temel aritmetik işlemler ile ondalık, üslü, kareköklü sayılarda işlemler yapma değerlendirilmektedir. İşlemsel akıcılık alt testinde ise öğrencilerden bir dakikalık süre içerinde yapabildikleri kadar çok sayıda kendilerinden istenen temel aritmetik işlemleri cevaplandırmaları değerlendirilmektedir.

Matematik Akıcılığı ve Hesaplama Testi (MFaCTS-Mathematics Fluency and Calculation Tests) Reynolds ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilmiştir. Testin 1-5 sınıflar ve 6-12 sınıflar olmak üzere iki farklı formu bulunmaktadır. Testin 1-5 sınıfları değerlendiren formunda akıcılık (200 madde) ve hesaplama (50 madde) olarak iki bölümü bulunurken; 6-12 sınıflar formunda sadece hesaplama (55 madde) bölümü bulunmaktadır. Testin uygulanması 20-30 dakika sürmektedir.

Tanılayıcı Başarı Bataryası (DAB-4, Diagnostic Achievement Battery-Fourth Edition) Newcomer (2014) tarafından geliştirilmiştir. Batarya ile 6-14 yaştaki öğrencilerin matematiksel akıl yürütme ve işlemlere ilişkin değerlendirilmesi yapılabilmektedir. Uygulama 60-90 dakika sürmektedir.

Genel Yetenek Testi (WRAT-5, Wide Range Achievement Test-Fifth Edition), Wilkinson ve Robertson (2017) tarafından geliştirilmiştir. 5-85 yaşlarda uygulanabilmekte ve uygulama 5-7 yaş aralığı için 15-20 dakika, 8 ve daha ileri yaşlar için 30-40 dakika sürmektedir. WRAT öğrencinin sayma, sayıları tanımlama, temel sözlü matematik problemlerini çözme becerilerini değerlendirmektedir.

Wechsler Bireysel Başarı Testi (WIAT-4, Wechsler Individual Achievement Test-Fourth Edition) Pearson şirketi tarafından 2020 yılında geliştirilmiştir. 4-50 yaşlarda kullanılabilmektedir. Matematik problemi çözme, temel aritmetik işlemler ve matematiksel akıcılık üzerine yoğunlaşmış bir değerlendirme aracıdır.

Kaynağa Git: *Uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan standart matematik başarı testlerinin madde örneklerine ilişkin bilgiye ulaşabilirsiniz. Erişim tarihi 17 Nisan 2021.*https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/math/c/math,https://www.proedinc.com/AdvancedSearch/DefaultWFilter.aspx?SearchTerm=mathematics,https://www.wpspublish.com/catalogsearch/result/?q=Math)

Görüldüğü gibi uluslararası alanda standart başarı testleri matematiğin çeşitli boyutlarına ilişkin geliştirilmiş ve sıklıkla kullanılmakta iken ulusal alanda aynı durum geçerli değildir. Ulusal alanda sınırlı da olsa öğrencilerin matematik becerilerini değerlendiren, matematiğin belirli boyutları temel alınarak geliştirilmiş ya da uyarlanmış standart başarı testleri bulunmaktadır. Bu testler; öğrencileri genellikle özel eğitimdeki yetersizlik gruplarından birine ilişkin tanılamaya veya risk grubunda olduğunu belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş ya da ulusal proje veya tezler gibi belirli araçların çıktıları olarak meydana gelmiştir. Bu ulusal alandaki araçların bilinmesi öğrencilerin matematik becerilerin uzmanlar tarafından hem değerlendirilmesini hem de öğretimlerde kullanılması açılarından önem taşımaktadır. Bu bağlamda ulusal alanda son yıllarda geliştirilen veya uyarlanan standart başarı test örnekleri yıllarına göre sıralanarak aşağıda sunulmuştur.

Erken Matematik Yeteneği Testi (TEMA) 60-72 aylık çocukların; sayma, sayıları karşılaştırma, sayı kavramı ve hesaplama becerilerinin değerlendirilmesini sağlayan, Erdoğan ve Baran (2006) tarafından uyarlanan bir araçtır. Bu uyarlama sonrasında test TEMA-3 olarak isimlendirilmiştir. TEMA-3'ün A ve B formları bulunmaktadır. Bu formların uygulanmasında özel olarak hazırlanmış resimler, matematiğe ilişkin semboller ve sayılabilir küçük nesneler kullanılmaktadır. Test genel olarak çocukların sayılar ve işlemler ile ilgili matematik gelişimlerini değerlendirme amacı ile kullanılmaktadır. Test uygulanan çocuğun yaş düzeyi ile uyumlu genel matematik becerisi hakkında bilgi sağlamaktadır.

Geometri-Ölçme Testleri, matematik öğretim programı içerisinde yer alan öğrenme alanlarından ölçme ve geometri kazanımları esas alınarak Olkun ve diğerleri (2013a) tarafından 1-4. Sınıfların ölçme ve geometri kazanımlarının değer-

lendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Test içeriği incelendiğinde; iki boyutlu geometrik şekiller ve üç boyutlu cisimler, şekillerin açıları, çevre ve alan özellikleri, şekilleri belirli özellikleri bağlamında karşılaştırma ile konumlandırma ve zamanın ölçülmesi gibi konuları kapsamaktadır. Bu testlerin KR-20 güvenirlik katsayıları ise birinci sınıftan dördüncü sınıf düzeyine doğru; .85, .94, .91 ve .92 olarak hesaplanmıştır. Uygulama süresi ortalama bir saat olarak belirtilmiştir.

Matematik Başarı Testleri, sayı, sayı sayma, sayı örüntüleri, temel aritmetik işlem, problem çözme ve kesirler konularının 1-4.sınıflar için değerlendirilmesi amacıyla Fidan (2013) tarafından geliştirilmiştir. Testlerin KR-20 güvenirlik katsayıları; birinci sınıf için; .80; ikinci sınıf için .92; üçüncü sınıf için .93; dördüncü sınıf .96 olarak hesaplanmıştır. Testin uygulama süresi ortalama bir saat olarak belirtilmiştir.

Hesaplama Performans Testi, Olkun ve diğerleri (2013b) tarafından ülkemizde kullanımına yönelik uyarlaması yapılan bir testtir. Test De Vos (1992) tarafından geliştirilmiştir. Test toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinden oluşmaktadır. Testte sırası ile dizili kolonlarda işlemler yan yana yazılmış olarak yukarıdan aşağıya doğru yer almaktadır. Kolonda her 5 işlem arasında küçük bir boşluk bulunmaktadır. Kolonlar 1, 2, 3, 4, ve 5 olarak numaralandırılmıştır. İlk kolonda toplama işlemine ilişkin 40 soru, ikinci kolonda çıkarma işlemine ilişkin 40 soru, üçüncü kolonda çarpma işlemine ilişkin 40 soru, dördüncü kolonda bölme işlemine ilişkin 40 soru ve son olarak beşinci kolonda işlemler karışık biçimde yer almakta ve 40 soru olmak üzere toplamda 200 soru bulunmaktadır. Testin KR-20 güvenirlilik katsayılarını .95 ve .98 olarak bulmuşlardır. Testin uygulanmasında öğrencilere dağıtılan her bir sütun için 1 dakika süre verilmesi önerilmiştir.

Erken Matematiksel Akıl Yürütme Becerileri Değerlendirme Aracı, okul öncesi dönemde yer alan 60-74 ay arasındaki çocukların akıl yürütme becerilerini değerlendirme amacı ile Ergül (2014) tarafından geliştirilmiştir. Araç, genel olarak ölçme alanı ile veri analizi ile olasılık alanlarına yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda, ölçme alanına ilişkin olarak 21; veri analizi ile olasılık alanına ilişkin olarak 19 soru olmak üzere toplam 40 soru yer almaktadır. Bu sorular tümevarımsal ve tümdengelimsel akıl yürütme olarak da araçta sınıflandırılmıştır. Soruların çocuklara yöneltilmesinde resimler ve materyaller kullanılmaktadır. Bu noktada, aracın uygulanmasında çocuklara resimler gösterilmekte ve uzunluk, ağırlık, alan, hacim ve zamana yönelik sorular sorulmaktadır. Aracın uygulama süresinin ortalama yarım saat sürdüğü belirtilmiştir. Aracın güvenirlik katsayısı .98 olarak belirtilmiştir.

Olkun ve diğerleri (2015), 6-11 yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuliye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması isimli proje kapsamında *Temel Sayı İşlemleme Testi*'ni geliştirmişlerdir. Bu testte; nokta sayılama, sayı karşılaştırma, algısal tahmin, zihinsel sayı doğrusu ve aritmetik per-

formans gibi alt testler bulunmaktadır. Nokta sayılama testinde, öğrencilere 10'dan az sayıda nokta gösterilmekte ve öğrencilere bu noktaların sayısını hızlı ve doğru olarak bulması istenmektedir. Bu boyutta, rasgele dizilmiş noktaları sayılama ve düzenli dizilmiş noktaları sayılama olmak üzere 2 alt boyut bulunmaktadır. Sayı karşılaştırma testi, sayısal stroop etkisine göre tasarlanmış sembolik sayı karşılaştırma görevlerinden oluşmaktadır. Bu testte öğrencilere 3 ile 9 arasında değişen sayı çiftleri rasgele biçimde ekranda sunulmaktadır. Görevlerde sunulan sayılar; sayısal olarak büyük olan sayının fiziksel olarak da büyük olarak sunulduğu uyumlu; sayıının fiziksel ve sayısal olarak büyüklüklerinin uyumlu olmadığı, yani uyumsuz ve nötr (sayılar aynı fiziksel büyüklükte) olmak üzere üç farklı şekilde sunulmaktadır. Testte toplamda 8 tanesi uyumlu, 8 tanesi uyumsuz ve 8 tanesi de nötr olmak üzere toplamda 24 adet madde yer almaktadır. Algısal tahmin testinde, bir çokluğun sayılması için gereken zamandan çok kısa bir zaman içinde kaç tane olduğunun yaklaşık olarak tahmin edilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Zihinsel sayı doğrusu testinde, sayıların görece büyüklüklerini tahmin etme ve bunları uzamsal bir sayı doğru üzerinde uygun yere konumlandırma becerilerini ölçmek üzere hazırlanan bir testtir. Son olarak aritmetik performans testi ise basitten karmaşığa bir sıra izleyecek şekilde hazırlanan toplama, çıkarma ve çarpma olmak üzere 3 alt testten oluşan bir testtir.

Damla-Baber (2016) tarafından uyarlanan, hesaplama becerilerini ve güçlüğünü ölçen *Matematiğin Bilişsel Alt Becerileri Testi*'nde (MBAB) temel aritmetik işlemler (toplama, çıkarma, çarpma, bölme) ve bu işlemlere bağlı alt becerileri ölçmek amaçlanmaktadır. Dokuz alt bölümden oluşan MBAB testlerinde kısa sorular ve problemler bölümlerinde 20, diğer bölümlerde 10'ar adet soru bulunmaktadır. Testlerin her birinde sayı, sembol, kavram bilgisi, tahmin yeteneği ve işlem becerilerini kullanmaya yönelik kısa sorular ve problemler yer almaktadır. Testin KR-20 güvenirlilik katsayılarını incelendiğinde, .94 ve .95 olarak bulunduğu belirtilmeştir.

Özgül Öğrenme Bozukluğu Klinik Gözlem Bataryası, Karakaş ve diğerleri (2017) tarafından güncellenmiş, genel olarak öğrencilerin öğrenme güçlüğü riski taşıma durumlarını belirleme amacıyla kullanılmaktadır. 1. sınıftan 5. sınıfa kadar uygulanabilen test, matematik becerilerinin değerlendirilmesi açısından sayı kavramı oluşumu, zihinden hesaplama, toplama işlemi ve çarpma işlemi alt testlerinden oluşmaktadır. Öğrenci halen devam etmekte olduğu sınıfa ve/veya bir önceki sınıfa ait becerilerin herhangi birinde, toplam soru sayısının yarısı veya yarısından fazlasında hata yaparsa, bu durumu, öğrenme güçlüğü riski olarak yorumlanmaktadır.

Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği, Yılmaz ve İnal-Kızıltepe (2017) tarafından uyarlanan bir değerlendirme aracıdır. Ölçek Anaokulu Erken Sayı ve Okuma Yaz-

ma Değerlendirme Ölçeği'nin bir alt ölçeğidir. 48-60 ay arasındaki okul öncesi dönem çocuklarının sayı becerilerini değerlendirmektedir. Erken Sayı Değerlendirme Ölçeği içerisinde 3 alt boyut bulunmaktadır. Bunlar; nesne sayma-daire içine alma (21 madde), nesne sayma-sayıyı yazma (20 madde), sayı tanıma-daire çizme (20 madde) boyutlarıdır. Bu boyutlara ilişkin çocuklar değerlendirilirken değerlendirici bir örnek madde üzerinden ön uygulama yapmaktadır. Tüm boyutlarda çocukların bir dakikalık zaman diliminde doğru olarak gerçekleştirilen maddeler puanlanmaktadır. Ölçeğin puanlanmasında her doğru olarak yerine getirilen maddeler için bir puan, yanlış cevaplanan veya öğrencinin uygun performansı göstermediği sorular için ise sıfır puan verilmektedir. Değerlendirmeye yönelik karar verilirken belirtilen 3 alt boyuta ilişkin puanlar ayrı ayrı ele alınabileceği gibi ölçek toplam puanı olarak da ele alınabilmektedir. Boyutların uygulanması incelendiğinde, ilk boyutun değerlendirilmesinde; sayıları toplamda 10'a kadar olan daireler sayılmakta ve bu dairelerin sayısını ifade eden rakam dört seçenek arasından bulunarak eşleştirilmektedir. İkinci boyutun değerlendirilmesinde; sayıları toplamda 10'a kadar olan daireler sayılmakta ve bu dairelerin sayısını ifade eden rakam yazılmaktadır. Üçüncü boyutun değerlendirilmesinde ise sayfanın bir tarafında 1'den başlayarak 10'a kadar sayılar dizili olarak yazmakta, sayfanın diğer tarafında ise çizgi bulunmaktadır. Bu boyuttaki görev çocuklardan seçilmiş sayı kadar çizgi üzerine daire çizmeleri istenmektedir. Uygulaması betimlenen değerlendirme aracının güvenirlik katsayısı .88 olarak belirtilmiştir.

Matematiksel Düşünme Becerisi Değerlendirme Aracı (MATBED), Dalga, Güldenoğlu ve Kargın (2017) tarafından geliştirilmiştir. MATBED, 60-72 ay arasında okul öncesi dönem çocuklarının matematiksel düşünme becerilerinin değerlendirilmesini sağlamaktadır. MATBED bir tanılama testi olmaktan daha çok, matematiksel düşünme becerileri kapsamında risk grubunda yer alabilecek olan ve okul öncesinde matematik becerilerin geliştirilmesinde desteğe ihtiyacı olan çocukları belirleme amacı ile hazırlanmış bir araçtır. MATBED beş alt test ve 45 maddeden oluşmaktadır. Alt test ve alt testelere ilişkin madde sayıları incelendiğinde, MATBED içerisinde rakam tanıma (17 madde), toplama-çıkarma (10 madde), gruplama (6 madde), örüntü (6 madde) ile geometri (6 madde) olarak yer almaktadır. Rakam tanımada, 1'den 10'a kadar olan nesne grupları ile rakamlar arasında ilişki kurma ve 10'a kadar olan sayıları sıralama ile 10'dan 20'ye kadar olan sayıları ayırt etme ve sıralama dayanan beceriler test edilmektedir. Toplama-Çıkarmada, 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak toplama yapma beceri ile 1'den 10'a kadar olan nesneleri kullanarak çıkarma işlemi yapma becerileri değerlendirilmektedir. Gruplamada, benzer şekillerin ve miktarların gruplanmasını değerlendiren maddeler yer almaktadır. Örüntüde, iki ve üç nesneli örüntü oluşturma ve verilen örüntüyü tamamlama becerileri test edilmektedir. Geometride ise geometrik şe-

killerden yeni şekiller oluşturma ile geometrik şekillerin ayırt edilmesine yönelik maddeler yer almaktadır. MATBED 1, 0 şeklinde puanlanan bir değerlendirme aracıdır. Uygulama sırasında doğru yanıtlar 1, yanlış yanıtlar 0 şeklinde puanlanmaktadır. Aracın güvenirlik katsayısı .97 olarak belirtilmiştir.

Aydoğan ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen *Erken Matematik Testi* (EMAT), 3-7 yaş çocukların mevcut erken matematik beceri düzeylerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır. EMAT üç alt test ve 105 maddeden oluşmaktadır. Test maddelerinin oluşturulmasında okul öncesi ve ilkokul matematik programları içerisinde yer alan öğrenme alanları incelenmiştir. Bu kapsamda, test içerisinde sayılar ve işlemler, ölçme ile geometri yer almaktadır. Ek olarak bu öğrenme alanlarının yanı sıra eşleştirme, sınıflama, sıralama ve problem çözme, yaratıcı, sezgisel düşünme gibi beceriler de test kapsamında değerlendirilmektedir. EMAT'ta yer alan alt testler ve madde sayıları incelendiğinde, sayı/sayma (55 madde), geometri (22 madde) ve ölçme (28 madde) yer aldığı; bu maddelerin üç farklı yaş grubu için düzenlediği, 1.düzey (3-4 yaş), 2.düzey (5-6 yaş), 3.düzey (7 yaş) görülmektedir. Sayı/sayma alt boyutunda, ritmik sayma (birerli, ikişerli), söylenilen sayı kadar nesneyi gösterme ile gösterilen nesneleri sayma, 1-20 arası sayıları tanıma, söylenen sayıları akılda tutarak daha sonra aynı sıra ile tekrar etme, verilen herhangi bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyleme, belirlenen iki sayı arasındaki sayıyı söyleme, az-çok kavramlarını ve sıra bildiren sayılarını tanıma gibi görevler ile çocuklar değerlendirilmektedir. Geometri alt boyutunda ise çocukların temel şekil bilgileri (daire, üçgen, dikdörtgen, kare), bu şekillerin benzer veya farklı özelliklerini betimleme, şekillere ilişkin kenar ve köşe kavramları ile kendilerine verilen şekillerden yeni şekiller oluşturma becerileri değerlendirilir. Ölçme alt boyutunda ise uzunluk, ağırlık, zaman kavramları ile zıtlık bildiren matematiksel kavramlar (dolu-boş, az-çok vb.) değerlendirilmektedir. Testin uygulama süresi ortalama 30 dakika olarak belirtilmiştir. Testin puanlaması incelendiğinde, doğru cevapların bir, yanlış cevapların sıfır olarak puanlandığı görülmektedir. Testten alınabilecek toplam puanlar, birinci düzey için 29, ikinci düzey için 37 ve üçüncü düzey içinse 39'dur. Testin güvenirlik değeri (KR-20) .35 ile .90 arasındadır.

Formal değerlendirmeler görüldüğü gibi zekâ testleri ve standart başarı testleri ile yapılabilmektedir. Bu değerlendirme yaklaşımı kullanıldığında, öğrencilerin matematik becerilerinin kendi yaş grupları, hem cinsleri, aynı sınıf düzeyleri içerisinde yer alan diğer akranları ile karşılaştırılması sağlanabilir. Başka bir deyişle, değerlendirilen öğrencilerin genel yeterlilikleri belirlenebilir ve özellikle özel eğitim hizmetlerinden yararlanma açısından önemli veriler sağlayabilir. Ancak bu veriler öğretimi planlama ve karar almada yeterli bilgiyi sağlamaz. Örneğin, öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin neler olduğu, hangi becerilerde desteğe

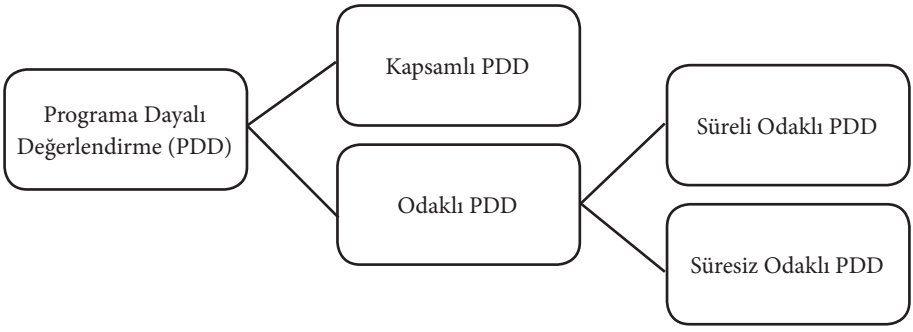
ihtiyaçları bulunduğu, bir konuya ilişkin neyi yapıp neyi yapamadığı bilgilerini öğretmenlere tam olarak sunamaz. Bu nedenle öğrencinin matematik öğrenme alanlarındaki var olan performans düzeyinin belirlenerek eğitsel hedeflerinin oluşturulması süreci olarak tanımlanan informal değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. İnformal değerlendirme sürecinde matematik becerilerinin değerlendirilmesinde programa dayalı değerlendirme, kontrol listeleri, hata analizi, beceri analizi ve ölçüt bağımlı testler gibi araçlar kullanılmaktadır.

İnformal Değerlendirme Yaklaşımı

Programa Dayalı Değerlendirme

Programa dayalı değerlendirme (PDD) müfredata dayalı değerlendirme olarak da bilinmektedir. Öğrencilerin uygulanan matematik programının neresinde oldukları belirlenir. Bu da öğrencinin var olan becerileri ile programda yer alan becerilerinin karşılaştırılmasıyla yapılır (Taylor, 1997). Bunun yanı sıra PDD öğrencinin ilk değerlendirme verileri ile son değerlendirme verilerini karşılaştırarak gelişmeyi izleme amacıyla da kullanılmaktadır. PDD öğretmenler için pratik bir değerlendirme sistemi oluşturmalarına yardım eder. Bu bağlamda, Spinelli (2002) PDD'nin sağladığı yararları; öğrencinin ilgili becerideki genel düzeyinin görülmesi, öğrencinin var olan performansına göre programın düzenlenmesi, öğrencinin hangi becerilerde desteğe gereksinim duyduğu veya hangilerinde artık sınırlılığının kalmadığının belirlenmesi, öğrenci ilerlemesinin sürekli olarak değerlendirilmesi olarak belirtmiştir.

Programa dayalı değerlendirme kullanımı, tiplerine ve uygulama biçimlerine göre çeşitlilik göstermektedir (Hudson ve Miller, 2006). Bu doğrultuda, PDD kapsamlı ve odaklı olarak iki tipi bulunmaktadır. Odaklı PDD ise süreli ve süresiz biçimde uygulanabilmektedir. Şekil 4'te PDD tipleri ve uygulama biçimleri yer almaktadır.



Şekil 4. Programa dayalı değerlendirme

Kapsamlı PDD, matematik öğretim programlarında yer alan sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme ve olasılık gibi matematik öğrenme alanlarında öğrencileri geniş bir kapsamda değerlendiren, her sınıf düzeyi göre hazırlanmış değerlendirme testlerden oluşur. Değerlendirme sonuçları; öğrencinin matematik becerilerinin genel sınıf düzeyine göre ne durumda olduğu, hangi öğrenme alanlarında desteğe ihtiyacı olduğu ya da hangi öğrenme alanının sınıf düzeyinin üzerinde veya altında olduğu konularına ilişkin öğretmene bilgi sağlar. Böylece kapsamlı PDD ile öğretmen hem öğretim oturumlarına nereden başlayacağına hem de benzer performans gösteren öğrencilerle homojen gruplar oluşturarak, öğretimi matematiksel hedeflere uygun olarak gerçekleştirilmesine olanak sağlar. *Odaklı PDD* ise matematik öğrenme alanları içerinde yer alan özel bir beceriye odaklanarak, öğrencinin o becerideki düzeyinin değerlendirilmesini sağlar. Örneğin, sayı ve işlemler öğrenme alanı içerisinde yer alan ritmik sayma becerilerinin değerlendirilmesidir. Odaklı PDD süreli ve süresiz olarak iki şekilde uygulanmaktadır. Süreli ve süresiz uygulama şekillerinin temel ayrım noktası, eğer öğrenciye değerlendirme sürecinde belirli bir süre verilirse bu *süreli*; eğer öğrenciye değerlendirme sürecinde belirli bir süre verilmez, bir zaman sınırlaması olmaksızın değerlendirme testini tamamlaması istediğinde bu da *süresiz*dir.

Sınıf ortamında öğretmenler tarafından oluşturulabilecek ve uygulanabilecek kontrol listeleri ve hata analizleri gibi informal değerlendirme araçları da programa dayalı olarak hazırlanabilir (McLoughlin ve Lewis, 2013). İlerleyen başlıklarda bu tekniklere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri (KL) öğretmen tarafından geliştirilebilen araçlardır ve öğrencilerin matematik becerilerini kabaca değerlendirme, yani matematik alanının geniş bir kısmında öğrenci performansına ilişkin bilgi edinme amacıyla kullanılır. KL programa dayalı olarak hazırlanabileceği gibi bir beceriye yönelik olarak da hazırlanabilir (Alptekin, 2020). Aynı zamanda öğrencinin gereksinimleri düşünülerek birkaç sınıf düzeyinden kazanımları içerecek biçimde de hazırlanabilir (Kargın ve Gengeç, 2021).

KL aracılığı ile gerçekleştirilen matematik değerlendirmelerinde öğretmenler tarafından özellikle dikkat edilmesi gereken durumların başında, öğretmenlerin ellerinde veya masa üzerinde bulunan kontrol listeleri öğrenci tepkilerine göre doldurulurken, öğrencinin yanlış yaptığına yönelik işaretleme yaparken (eksi, çarpı vb.) öğrencinin işaretleri görmemesi gerektiğidir. Bu durum öğrencinin değerlendirme sırasında motivasyonunun düşürmesine, çalışma becerilerinin olumsuz etkilenmesine ve gerçek performansını yansıtmamasına neden olabilir. Bu olum-

suz durumun önüne geçebilme amacıyla öğretmen tarafından değerlendirmede, öğrenci motivasyonunu ve çalışma becerilerini olumlu veya olumsuz bir biçimde etkilemeyecek işaretlere (doğru bir tik, yanlış iki tik vb.) önceden karar verilebilir. Ek olarak, öğrencilerin çalışma davranışlarının pekiştirilebileceği unutulmamalıdır. Aşağıda Tablo 2'de matematik dersi öğretim programına dayalı olarak hazırlanmış ölçme öğrenme alanına yönelik kontrol listesi yer almaktadır.

Tablo 2. Ölçme Alanı Kontrol Listesi

Değerlendirme Yapan Öğretmen Adı Soyadı:

Değerlendirmeye Katılan Öğrenci Adı Soyadı:

Tarih:

Oturum:

Öğrencinin yerine getirdiği davranışlar için 'Evet' kısmına, yerine getirmediği davranışlar için 'Hayır' kısmına işaret koyunuz. Değerlendirme sürecinde önemli gördüğünüz noktaları 'Açıklamalar' kısmına not ediniz.

Davranışlar	Evet	Hayır	Açıklamalar
Uzunluk Ölçme			
1. Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırır.			
2. Nesneleri uzunlukları yönünden sıralar.			
3. Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer.			
4. Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracı ile ölçme yapar			
Paralarımız			
5. Paralarımızı tanır.			
Zaman Ölçme			
6. Tam saatleri okur.			
7. Yarım saatleri okur.			
8. Takvim üzerinde günü, haftayı ve ayı belirtir.			
9. Belirli olayları ve durumları referans alarak sıralamalar yapar.			
Tartma			
10. Nesneleri kütleleri yönünden karşılaştırır.			
11. Nesneleri kütleleri yönünden sıralar.			
Sıvı Ölçme			
12. Sıvı ölçme etkinliklerinde standart olmayan birimleri kullanarak sıvıları ölçer.			
13. En az üç özdeş kaptaki sıvı miktarını karşılaştırır ve sıralar.			

Hata Analizi

Hata analizi, öğrencilerin matematiksel işlem ve hesaplamalarda yaptıkları hataları açıklamak ve sınıflandırmak için kullanılan informal bir değerlendirme tekniğidir (McLoughlin ve Lewis, 2013). Bu teknik öğrencilerin matematiksel becerilerine ilişkin performans düzeylerinin belirlenmesinde ve öğretim programlarının geliştirilmesinde öğretmenlere önemli katkılar sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2010). Hata analizi öğretmenlerin, öğrenciler tarafından yapılan hataları belirlemelerine ve hataların nedenlerini yorumlamalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle hata analizleri yapıldıktan sonra öğrenci tarafından yapılan hatalarda bir örüntü oluşturulmaya çalışılır. Örüntü özelliği gösteren hatalar için de iyileştirme programları uygulanır (Gürsel, 2000).

Aşağıda değerlendirme sürecinde kullanılan işlemler ve öğrencilerin verdiği cevaplar neticesinde elde edilen sıklıkla karşılaşılan hata örüntüleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Hata Örüntüleri

Temel Aritmetik İşlemler								Hata Örüntüsü
2 + 0 0		1 + 0 0		5 + 0 0		7 + 0 0		Öğrenci sıfır içeren toplama işlemlerinde yetersizlik yaşamaktadır.
5 + 5 9		7 + 6 12		9 + 4 13		7 + 8 16		Öğrenci bir sayının üzerine diğerini eklemede yetersizlik yaşamaktadır.
17 + 4 11		77 + 3 70		79 + 5 74		57 + 9 56		Öğrenci eldeyi onlar basamağına taşımamakta, sadece birler basamağında yer alan sayıları toplamaktadır.
77 + 4 711		54 + 8 512		79 + 15 84		75 + 16 811		Öğrenci birler ve onlar basamağındaki sayıları ayrı ayrı toplamaktadır.
377 + 14 491		244 + 28 472		719 + 26 945		715 + 21 936		Öğrenci birinci toplanandaki yüzler basamağı ile ikinci toplanandaki onlar basamağındaki sayıyı toplamaktadır.
7 – 4 11		9 – 8 17		9 – 6 15		5 – 1 6		Öğrenci çıkarma işlemi yerine toplama işlemi yapmaktadır.

Tablo 3. (devam)

Temel Aritmetik İşlemler							Hata Örüntüsü
11 – 1 0		29 – 4 5		78 – 6 2		15 – 4 1	Öğrenci onlar basamağındaki sayıyı aşağı indirmemektedir.
71 – 7 74		18 – 9 19		70 – 26 54		86 – 28 68	Öğrenci deste bozabilmekte ancak onlar basamağındaki sayıyı eksiltmemektedir.
271 – 117 166		198 – 89 111		670 – 486 216		386 – 98 312	Öğrenci birler, onlar ve yüzler basamağında çıkarma işlemi kurallarını uygulamadan, büyük sayıdan küçük sayıyı çıkarmaktadır.
1 × 7 8		8 × 9 17		7 × 8 15		3 × 9 12	Öğrenci çarpma işlem yerine toplama işlemi yapmaktadır.
15 × 7 285		28 × 2 66		17 × 8 486		33 × 5 205	Öğrenci çarpma işleminde eldeyi onlar basamağına çarpma işlemi yapmadan önce ekliyor ve daha sonra çarpma işlemine yer vermektedir.
21 × 7 27		74 × 2 78		60 × 6 66		22 × 4 28	Öğrenci birler basamağını doğru çarpabilmesine rağmen onlar basamağını çarpmadan aşağıya indirmektedir.

Öğrencilerin matematiksel işlem ve hesaplamalarda yaptıkları hatalar farklılık göstermektedir. Yanlış işlemlerin kullanılması ve rastgele cevapların verilmesi, beceri düzeyi yüksek öğrencilerde daha az gözlenirken, beceri düzeyi düşük öğrencilerde daha çok gözlenmektedir (Özyürek ve Dağseven-Emecen, 2019). Bu noktada normal gelişim gösteren öğrenciler, hatalı işlemler yaptıklarında, hatalarının farkına varıp bu hataları kendi başlarına ya da çok az yardımla (akran gözlemi, öğretmen model olması vb.) düzeltebildikleri halde, özel gereksinimli öğrencilerin hataları kendi başlarına düzeltmeleri geç ve güç olmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli olan öğrencilerin temel aritmetik işlemlerdeki performansları hata analizleri gibi araçlar ile değerlendirilmeli ve uygun müdahaleler gerçekleştirilerek var olan sınırlılıkları ortadan kaldırılmalıdır.

Kaynağa Git: *Özel gereksinimli* öğrencilerin temel aritmetik işlemlerde yaptıkları hatalara ilişkin farklı örüntülere ulaşabilirsiniz. Gürsel, O. *(2000). Hata analizi yoluyla zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. Anadolu* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 127-143.

Beceri Analizi

Beceri analizi, bir becerinin tamamlanabilmesi için gereken her beceri basamağının sıralı olarak belirlenmesidir. Beceri analizlerinin dayandığı ilke, bütün becerilerin kendisinden daha küçük parçalara ayrılabilmesidir. Becerileri daha küçük parçalara ayrılması ile öğrencinin öğrenmesi kolaylaştırmaktadır (Gürsel, 2019). Beceri analizi farklı şekillerde yapılabilmekte, bunlar; var olan kaynakları gözden geçirme, gelişimsel sırayı izleme veya müfredat programlarını analiz etmedir. Bu doğrultuda, beceri analizi, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğretimde hangi sıranın izlenmesi gerektiğini belirtir ve ölçüt bağımlı ölçme araçlarının geliştirilmesine bu noktada temel oluşturur. Genellikle becerinin özelliklerine göre analiz türleri farklılaşmaktadır. Bu noktada matematik becerileri genellikle hiyerarşik sıra, sunum şekli ve yapılış sırası bağlamında analiz edilmektedir (Yıkmış ve Terzioğlu, 2019).

Hiyerarşik sıraya göre becerinin analizi, matematik konularının sarmal bir biçim özelliği gösterdiği düşünüldüğünde, bir becerinin kendi içinde kolaydan zora doğru sıralanmasını ifade eder. Çıkarma işlemi hiyerarşik beceri analizi örneği Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çıkarma İşlemi Hiyerarşik Beceri Analizi Örneği

Sırası	Beceri
1	Tek basamaklı bir doğal sayıdan, tek basamaklı bir doğal sayıyı çıkarır.
2	İki basamaklı bir doğal sayıdan, onluk bozmayı gerektirmeyecek şekilde tek basamaklı bir doğal sayıyı çıkarır.
3	İki basamaklı bir doğal sayıdan, onluk bozmayı gerektirmeyecek şekilde iki basamaklı bir doğal sayıyı çıkarır.
4	İki basamaklı bir doğal sayıdan, onluk bozmayı gerektirecek şekilde tek basamaklı bir doğal sayıyı çıkarır.
5	İki basamaklı bir doğal sayıdan, onluk bozmayı gerektirecek şekilde iki basamaklı bir doğal sayıyı çıkarır.

Sunum şekline göre becerinin analizi, öğrencinin beceriyi tam olarak öğrenebilmesi için sunumun hangi yolla yapılacağının belirlenmesidir. Matematik becerilerinin sunumunda somut-yarı somut-soyut yaklaşım kullanılabilir. Somut aşamasında, becerinin gerçekleştirilmesinde somut nesneler kullanılarak çözümün

gerçekleşmesi amaçlanmaktadır. Yarı soyut aşamasında beceri, çeşitli resimler, çizimler ve şekiller aracılığı ile görsel olarak temsil edilerek çözümün gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Son aşama olarak ifade edilen soyut aşamasında ise matematiksel semboller ve eşitlikler kullanılarak, diğer bir deyişle becerinin matematik dili kullanılarak ifade edilmesi ile çözüm gerçekleştirilmektedir (Strickland ve Maccini, 2012). Tablo 5'te toplama işleminin sunum şekline göre analiz örneği yer almaktadır.

Tablo 5. Toplama İşlemi Sunum Şekline Göre Analizi

Davranış: Bir basamaklı sayı ile bir basamaklı sayıyı toplar.

Somut Aşama	Gerçek nesneler ile gerçekleştirilir.	
Yarı Soyut Aşama	Resimler ile çizimler gibi iki boyutlu şekiller aracılığı ile gerçekleştirilir.	III + II
Soyut Aşama	Matematiksel ifadeler ile gerçekleştirilir.	3+1=?

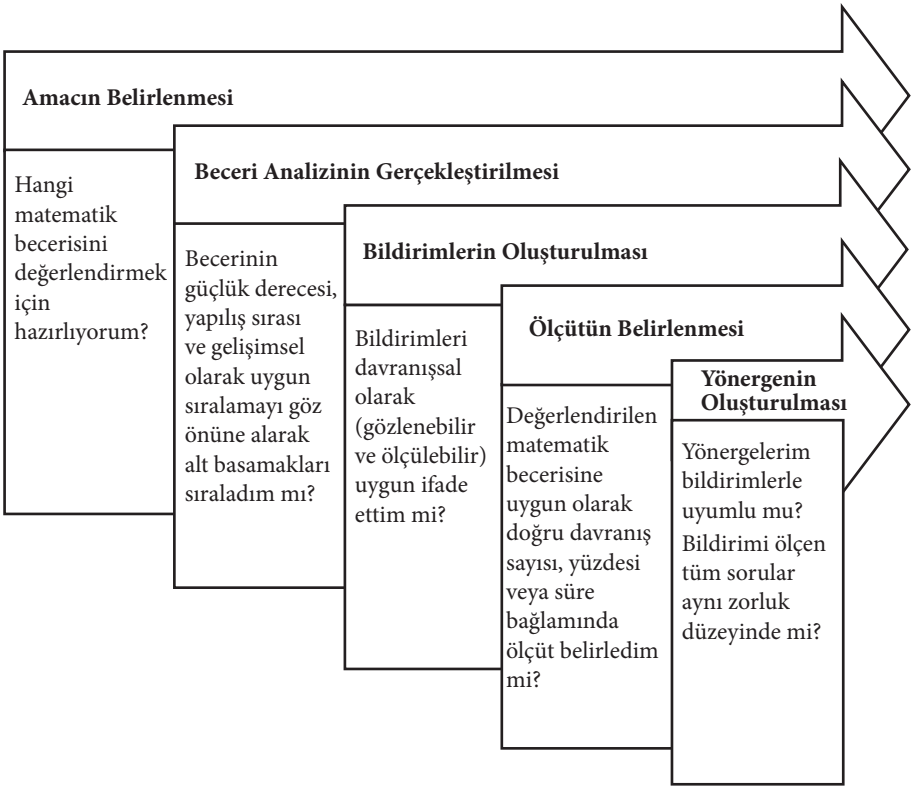
Yapılış sırasına göre becerinin analizi, öğrencinin beceriyi sergileyebilmesi için yapması gereken basamaklardaki durumunu belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Tablo 6'da çıkarma işlemi yapılış sırası beceri analizi örneği yer almaktadır.

Tablo 6. Çıkarma İşlemi Yapılış Sırasına Göre Analizi

İşlem: 36 – 22=?	
Beceri Basamakları	**Öğrenci Tepkisi**
İşlemin çıkarma işlemi olduğunu söyler.	
Sayıların birbirinden çıkarılacağını söyler.	
İşleme birler basamağından başlar.	
İlk sırada yer alan sayının birler basamağındaki sayıdan ikinci sırada yer alan sayının birler basamağını birbirinden çıkarır.	
Elde ettiği sayıyı eşitliğin karşısına birler basamağı olacak şekilde yazar.	
İşleme onlar basamağından devam eder.	
İlk sırada yer alan sayının onlar basamağındaki sayıdan ikinci sırada yer alan sayının onlar basamağını birbirinden çıkarır.	
Elde ettiği sayıyı eşitliğin karşısına birler basamağı olacak şekilde yazar.	
İşlemin sonucunu okur.	

Ölçüt Bağımlı Testler

Ölçüt bağımlı testler (ÖBT), öğrencilerin matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılan informal değerlendirme araçlarından biridir. Öğretmenler tarafından öğrencileri değerlendirmede sıklıkla kullanılan bu araç kısa sürede hazırlanma, tekrarlı olarak kullanılabilme, öğretim öncesi süreçte, sırasında ve sonrasında kullanabilme özellikleri nedeni ile değerlendirmelerde sıklıkla kullanılmaktadır. ÖBT hazırlama belirli adımlardan oluşmaktadır (Özmen, 2014). Bu adımlar Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. ÖBT hazırlama adımları

Şekil 5'te yer alan adımlar gerçekleştirildiğinde, şekilde yer alan sorulara evet cevabı alındığında uygun bir ÖBT hazırlanmış olur. Tablo 7'de temel aritmetik işlemlerden çarpma işlemine yönelik kısa yoldan çarpma işlemi yapma amacına yönelik olarak hazırlanmış ÖBT örneği bulunmaktadır.

Tablo 7. Kısa Yoldan Çarpma İşlemi ÖBT

Bildirim	Ölçüt	Yönerge
1. Bir doğal sayıyı 10 ile kısa yoldan çarparak sonucunu yazar.	3/4	Yönerge: İşlemleri kısa yoldan yap. a. $2 \times 10 =$ b. $5 \times 10 =$ c. $7 \times 10 =$ d. $9 \times 10 =$
2. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı bir doğal sayının bir basamaklı doğal sayı ile kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	3/4	Yönerge: İşlemleri kısa yoldan yap. a. $20 \times 4 =$ b. $40 \times 5 =$ c. $60 \times 8 =$ d. $80 \times 4 =$
3. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı iki doğal sayının kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	3/4	Yönerge: İşlemleri kısa yoldan yap. a. $10 \times 10 =$ b. $20 \times 40 =$ c. $30 \times 30 =$ d. $60 \times 50 =$
4. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı bir doğal sayı ile iki basamaklı bir doğal sayının kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	3/4	Yönerge: İşlemleri kısa yoldan yap. a. $10 \times 15 =$ b. $40 \times 21 =$ c. $60 \times 25 =$ d. $90 \times 32 =$

ÖBT hazırlandığında aynı zamanda öğrenci tepkilerinin kaydedileceği kayıt çizelgesi de hazırlanmalıdır. Yukarıda yer alan ÖBT'ye yönelik hazırlanmış kayıt çizelgesi Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Kısa Yoldan Çarpma İşlemi Kayıt Çizelgesi

Öğrencinin Adı Soyadı: Değerlendirmeyi Yapanın Adı Soyadı:	Tarih: Saat: Oturum:
Bildirimler	**Yönerge**
1. Bir doğal sayıyı 10 ile kısa yoldan çarparak sonucunu yazar.	a. c. b. d.
2. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı bir doğal sayının bir basamaklı doğal sayı ile kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	a. c. b. d.
3. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı iki doğal sayının kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	a. c. b. d.
4. Birler basamağındaki rakamı sıfır olan iki basamaklı bir doğal sayı ile iki basamaklı bir doğal sayının kısa yoldan çarpım sonucunu yazar.	a. c. b. d.

DİKKAT: *Özel gereksinimli öğrencilerin matematik becerilerinin değerlendirilmesinde çeşitli yaklaşım ve araçlardan yararlanılmaktadır. Diğer akademik alanlarda olduğu gibi matematik becerilerinin değerlendirilmesi de süreçseldir. Bu süreç çeşitli becerilerde farklı alt alanlara yönelik bilgi toplamayı gerektirir. Bu doğrultuda, uygun bilgilere ulaşmanın anahtarı; formal değerlendirme araçlarından elde edilen bilgiler ile informal değerlendirme araçlarından elde edilen verileri geniş bir bakış açısıyla analiz etmektir.*

ÖZET

Bu bölümde, matematik becerilerinin değerlendirmesinin amaçları ve önemi, erken matematik becerileri, matematik becerilerinin değerlendirmesinde kullanılan yaklaşım ve araçlar hakkında genel bilgi verilmiştir. Son yıllarda öğrenme süreçlerinin okul öncesi dönemden itibaren çok hızlı gerçekleştiği tartışılmaz bir konudur. Bu dönemlerde etkili matematiksel beceri, bilgi ve deneyimlerin kazanılmasının yaşam boyu diğer becerileri etkilediği ve bağımsız yaşam konusunda fırsatlar yarattığı konularında görüş birliği sağlanmıştır. Özellikle okul öncesi eğitim programlarından yararlanan öğrenci sayılarının artması, matematik becerilerinin gelişimine ilişkin farkındalığın sağlanması ve okul öncesi ortamlarda akademik başarıyı destekleyen etkinliklere sıklıkla yer verilmesi erken çocukluktan itibaren matematik eğitimine verilen önemi giderek artırmaktadır. Ayrıca matematik becerilerinde başarılı çocukların ileride çeşitli alanlarda da başarıyı yakalama olasılıklarının mümkün olduğunun belirtilmesi matematik becerilerinin erken dönemde öğretilmesini sağlamıştır. Aynı zamanda bu matematik becerilerine akıcılık, doğruluk ve süre gibi değişkenlerin de eklenmesiyle ilkokul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim süresince de öğrencilere matematik becerilerinin kazanılmaya devam ettiği görülmektedir. Bu süreçte matematik becerilerinin belirli aralıklarla değerlendirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin tanılama ve yerleştirilmelerinde; öğrencinin matematik performansını belirli bir norm grubuyla karşılaştıran, bu norm grubu da çoğunlukla kendi yaş grubunda, hem cinsi, sınıf düzeyinde olan akranlarını içeren, geçerlik ve güvenirlik gibi teknik ölçütlere sahip araçlar kullanılarak gerçekleştirilen araçlar kullanılmaktadır. Bu bağlamda, bu kitap bölümünde ulusal ve uluslararası alanda yaygın olarak kullanılan değerlendirme araçlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu tür araçlarla gerçekleştirilen değerlendirmeler öğrencilerin matematik becerilerine ilişkin yeterliliğini ortaya koymaktadır, ancak öğrencinin eğitsel gereksinimlerini belirlemede yeterli değildir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin eğitsel gereksinimlerinin neler olduğu, hangi becerilerde desteğe ihtiyaçları bulunduğu, bir konuya ilişkin neyi yapıp neyi yapamadığı bilgilerini öğretmenlere tam olarak sunamaz. Bu noktada da yine kitap bölümünde yer alan öğretmenler tarafından hazırlanabilen ve kullanılan programa dayalı değerlendirme, kontrol listeleri, hata analizi, beceri analizi ve ölçüt bağımlı testler gibi araçlara ilişkin de bilgiler yer almaktadır. Aynı zamanda yer alan bilgilere ilişkin her araç için örnekler de yer almaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 244-248.

Akdal, D. & Başkonuş, T. (2021). Ölçme Öğrenme Alanı: Özellikler ve Öğretimi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi* (s. 332-353). Pegem Akademi.

Alptekin, S. (2015). Sayma becerilerinin öğretimi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *16*(1) 63-72.

Alptekin, S. (2020). Matematiğin Değerlendirilmesi. Alptekin, S. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik* (s. 25-53). Eğiten Kitap.

Anadolu Ajansı (2021). Erişim: 20 Nisan 2021 tarihinde https://www.haberturk.com/aydin-haberleri/85994344-adu-ogretim-uyesinin gelistirdigi-yerli-ve-milli-ilk-sozel olmayan-bilissel-test-milli.

Avcılar, T., & Kesicioğlu, U. S. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ölçme becerilerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(68), 1548-1569.

Aydoğan, Y., Akkaya, R., & Özyürek, A. (2020). Erken Matematik Testi (EMAT) geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(1), 326-350.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning*, *6*(2), 81-89.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2014). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.

Clements, D. H., Wilson, D. C., & Sarama, J. (2004). Young children's composition of geometric figures: A learning trajectory. *Mathematical Thinking and Learning*, *6*(2), 163-184.

Clements, D.H., & Sarama, J. (2007). Early childhood mathematics learning. F.K. Lester, Jr. (Ed.). *In Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 461-555). Information Age.

Dalga, A. (2017). *Anasınıfı çocuklarına yönelik matematiksel düşünme becerisi değerlendirme aracı (MATBED): Geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Damla Baber, B. (2016). *Temel işlem becerisi ve hesaplama güçlüğü test uyarlaması*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dayı, E. (2020). Sayı Öncesi Erken Matematik Becerileri. Alptekin, S. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik* (s. 57-75). Eğiten Kitap.

De Vos, T. (1992). *Tempo-test rekenen (number fact retrieval test)*. Nijmegen: Berkhout.

Erdoğan, S. & Baran, G. (2006). Erken Matematik Yeteneği Testi-3 (TEMA-3)'ün 60-72 aylar arasında olan çocuklar için uyarlama çalışması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, *31*(332), 32-38.

Ergül, A. (2014). *Erken matematiksel akıl yürütme becerileri değerlendirme aracı geliştirilmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fidan, E. (2013). *İlkokul öğrencileri için matematik dersi sayılar öğrenme alanında başarı testi geliştirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gelman, R., & Gallistel, R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge, MA: Harvard University.

Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2021). Matematik Öğretim Programlarının Genel özellikleri. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi* (s. 3-27). Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2000). Hata analizi yoluyla zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin dört işlemde yaptıkları hataların sınıflandırılması. *Anadolu* Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 127-143.

Gürsel, O. (2019). Özel gereksinimli *öğrencilere matematik beceri ve kavramlarını öğretimini planlama ve uygulama. Vize Yayıncılık*

Karakaş, S., Erden, G., Bakar, E. E., & Doğutepe, E. (2017). Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası El Kitabı: ÖÖB-GNP Bataryası. Eğitim Yayınevi.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *8*(1), 1-15.

Kargın, T., & Gengeç, H. (2021). Matematik Becerilerinin Değerlendirilmesi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik Öğretimi* (s. 30-66). Pegem Akademi.

Lohman, D. F., Korb, K. A., & Lakin, J. M. (2008). Identifying academically gifted English-language learners using nonverbal tests: A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT. *Gifted Child Quarterly, 52*(4), 275-296.

McLoughlin, J. & Lewis, R. B. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi. (Çev. F. Gencer). Gündüz Eğitim.

MEB (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. İlkokul ve Ortaokul (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). MEB.

National Council of Teachers of Mathematics NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics.* National Council of Teachers of Mathematics, Reston, VA.

Olkun, S. Altun, A. Cangoz B., Sucuoğlu, N.B., & Gelbal, S. (2015). (TUBİTAK) 6-11 yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuliye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması (111K545).

Olkun, S., Akkurt Denizli, Z., Kozan, S. ve Ayyıldız, N. (2013a). İlkokul öğrencileri için matematik dersi geometri ve ölçme öğrenme alanlarında başarı testi geliştirilmesi. Paper presented at the XII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS), Aydın, Türkiye.

Olkun, S., Can, D., & Yeşilpınar, M. (2013b). *Hesaplama performansı testi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Paper presented at the USOS 2013 Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Aydın, Türkiye.

Özkubat, U., & Karabulut, A. (2020). Problem Çözme. Alptekin, S. (Ed), *Özel Eğitimde Matematik* (s. 263-293). Eğiten Kitap.

Özkubat, U., & Karabulut, A. (2021). Matematik Problemi Çözmede Bilişsel Strateji Öğretimi. Kargın, T. Güldenoğlu, B. İ. (Ed), Özel Eğitimde Matematik Öğretimi (s. 142-171). Pegem Akademi.

Özmen, E. R. (2014). Sınıfta ölçümleme ve değerlendirme uygulamaları. Özmen, E. R. (Ed.), *Zihin engellilerde öğretmenlik uygulaması* (s. 84-126). Ankara: Pegem Akademi.

Özyürek, M. & Dağseven-Emecen (2019). Temel Matematik Becerilerinin Öğretimi, Matematikte Öğrenme Güçlüğünü Düzeltme ve Önleme. Vize Akademik.

Sak, U., Bal Sezerel, B., A, Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N., Demirel Gürbüz, Ş., & Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) uygulayıcı kitabı. Anadolu Üniversitesi ÜYEP Merkezi.

Salvia, J., Ysseldyke, E. J., & Bolt, S. (2013). Assessment Houghton Mifflin.

Spinelli, C. G. (2002). *Instructor's manual for classroom assessment for students with special needs ın ınclusive setting.* Prentice Hall.

Standart Başarı Testleri, Erişim: 20 Nisan 2021 tarihinde https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/math/c/math,https://www.proedinc.com/AdvancedSearch/DefaultWFilter.aspx?SearchTerm=mathematics,https://www.wpspublish.com/catalogsearch/result/?q=Math.

Strickland, T. K., & Maccini, P. (2012). The effects of the concrete - representational - abstract ıntegration strategy on the ability of students with learning disabilities to multiply linear expressions within area problems. *Remedial and Special Education, 34*(3), 142-153.

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar yöntemler teknikler.* Morpa Kültür.

Taylor, L. R. (1997). Assessment of exceptional students: Educational and psychological assessment procedures. Allyn and Bacon.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer M. L. (2007). Exceptional Lives: Special education in todays schools. Prentice Hall.

Van De Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay Williams, J. M. (2019). İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim. (Çev. S. Durmuş). Nobel Yayıncılık.

Van Hiele, P. (1999). Developing geometric thinking through activities that begin with play. *Teaching Children Mathematics*, 5(6), 310-316.

Van Hiele, P. M. (1986). Structure and insight. Academic.

Yıkmış, A. & Terzioğlu, N. K. (2019). Özel eğitimde matematik alanında akademik başarının değerlendirilmesi. Aksoy, V. (Ed.) özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme. Maya Akademi.

Yılmaz, B., & Kızıltepe-İnan, G. (2017). Erken Sayı Değerlendirme Ölçeğinin 48-60 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 81-91.

BÖLÜM V: DEĞERLENDİRME ÖZEL KONULAR

12. BÖLÜM

ERKEN ÇOCUKLUKTA DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-2975-1620

Arş. Gör. Şeyda YILDIRIM PARLAK - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-1139-2447

Arş. Gör. Sevim KÜÇÜK KARAHAN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0001-7753-4105

ANAHTAR KAVRAMLAR

Erken çocukluk, erken çocuklukta değerlendirme süreci, gelişimsel değerlendirme, rutinlere dayalı değerlendirme, alternatif değerlendirme

AMAÇLAR

Bu bölümün sonunda;

- Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin tanımını yapabilecek,
- Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin özelliklerini söyleyebilecek,
- Erken çocukluk döneminde değerlendirmenin ilkelerini söyleyebilecek,
- Erken çocukluk döneminde kullanılan değerlendirme yaklaşımlarını söyleyebilecek,
- Erken çocukluk dönemindeki tarama-tanılama sürecini betimleyebilecek,
- Erken çocukluk döneminde değerlendirme araçlarını söyleyebilecek,
- Erken çocukluk döneminde değerlendirme sürecine yeni yaklaşımları söyleyebileceksiniz.

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı yaşandığı dönemdir. Bu dönemde edinilen becerilerin ve deneyimlerin bireyin gelecek yaşantısında büyük bir rol oynadığı bilinmektedir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde gelişim sürecinin takip edilmesi ve ayrıntılı değerlendirilmesi önemlidir. Bu kapsamda kitabın bu bölümünde erken çocukluk döneminde gelişimi ve öğrenmeyi etkileyen riskler ve koruyucu faktörlerin neler olduğu, gelişimsel yaklaşım ve gelişime dayalı değerlendirme kavramları, A Tipik gelişim, erken çocukluk döneminde değerlendirme süreci, erken çocukluk döneminde kullanılan değerlendirme araçları, alternatif değerlendirme ve erken çocukluk döneminde değerlendirme sürecine yeni yaklaşımlara yer verilecektir.

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi doğumdan 8 yaşına kadar olan yılları kapsar ve yaşamın en hızlı olduğu yıllar olarak bilinir. Bu dönem, çocukların benzer gelişim ve öğrenme özellikleri doğrultusunda 0-3, 3-5 yaş arasındaki çocuklar ile ilkokulun ilk yıllarındaki çocukları kapsar. Dolayısıyla erken çocukluk döneminde yapılan değerlendirme ve sunulan hizmetlerde bu üç evreye odaklanarak yürütülür (NAEYC, 2002). Bu üç evrede her bir çocuk tam olarak aynı olmasa da, evrensel olarak kabul edilmiş gelişim basamakları ve büyüme aşamalarını izler. Çocukların gelişim alanları ise fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, motor ve dil gelişim alanı altında incelenir. Gelişim alanlarıyla ilgili sıklıkla kullanılan anahtar kelime kilometre taşlarıdır. Gelişimsel kilometre taşları aynı yaş grubundaki çocukların çoğunluğu tarafından gerçekleştirilebilen davranışlar veya göstergeler olarak tanımlanır (www.cdc.gov./actearly).

Kaynağa Git: *Learn the Signs. Act Early. (www.cdc.gov./actearly).*

Çocukların bulundukları gelişim evresinde kendilerinden beklenen gelişimsel kilometre taşlarına erişimleri için gerekli olan zaman dilimleri kritik dönem olarak adlandırılır. Bir başka deyişle kritik dönem çocukların kendilerinden beklenen gelişimsel kilometre taşlarını öğrenmeleri gereken en uygun dönem olarak ifade edilir. Çocukların bu göstergelere düzenli bir sıra ile ulaştıkları görülse de ilerleme hızları değişir. Erken çocukluk dönemi gelişimin ve öğrenmenin hızlı olduğu kadar çevresel faktörlerin de etkili olduğu bir dönemdir. Dünyaya gelen her çocuk kendi biyolojik ve genetik özelliklerinin yanı sıra ebeveynlerinin sahip olduğu özellikleriyle sürekli etkileşim halinde büyür ve gelişir. Dolayısıyla bebekler benzer gelişim aşamalarından ve evrelerinden geçmelerine rağmen kendilerinden kaynaklanan farklılıklar gibi ebeveynlerinden kaynaklanan birçok faktörün etkisi altında gelişim yolculuklarını sürdürürler.

DİKKAT: *Çocukların benzer gelişim aşamalarından geçtiği bilinse de her çocuğun gelişim hızı bireyseldir.*

Erken çocukluk dönemindeki gelişim performansları ve kazanılan beceriler aynı zamanda yaşamın ilerleyen yılları için alt yapı oluşturmaktadır. Erken dönemdeki olumlu yaşantılar çocukların gelecekte de olumlu yetişkinlik deneyimleri yaşayacağını göstermektedir (Bekman, 2000; Essa, 1999). Araştırmalar, erken müdahale ve erken eğitim hizmetlerinden yararlanan çocukların, bu hizmetlerden faydalanamamış çocuklara oranla okul yaşamlarında daha başarılı olduklarını, sosyal ve duygusal açıdan daha yetkin ve daha ileri sözel ve bilişsel becerilere sahip olduklarını göstermektedir. Özellikle yetersizlikleri olan ve gelişimleri risk altındaki çocukların, erken eğitim programlarından yararlanamadıkları takdirde ailelerine, eğitim sistemine ve topluma daha ağır problemler oluşturdukları bilinmektedir (Bekman, 2000; Özaydın ve Gallagher, 2012; Shonkoff ve Phillips, 2000). İzleyen bölümde erken çocukluk döneminde çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerini etkileyen faktörlere yer verilmiştir.

Erken Çocukluk Döneminde Riskler ve Koruyucu Faktörler

Dünyaya gelen bebekler için yaşamın ilk yılları sağlıklı büyümenin gözlenebildiği gibi aynı zamanda gelişimin zedelenebileceği hassas yıllardır. Her aile çocuklarının dünyaya sağlıklı gelmelerini ve büyümelerini beklese de çocukların gelişimleri farklılık ve çeşitlilik gösterir. Guralnick (2011), bu durumun bebeklere ve ebeveynlerine ait özelliklerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bebeklerin gelişimlerinin, kendilerine ve ebeveynlerine ait kaynaklardan olumlu etkilenebildiği gibi bu kaynaklarda sınırlılıklar veya yetersizlikler söz konusu olduğunda olumsuz etkilenebildiğini dile getirmiştir (Guralnick, 2011). Örneğin, bir bebeğin beklenen süreden erken dünyaya gelmesi, düşük doğum ağırlığıyla doğması veya bir yetersizliğe sahip olması bebeklere ait biyolojik ve doğuştan getirilen risk faktörü olarak sıralanabilir. Diğer yanda bebeklerin anne-babalarının bedensel ve ruhsal sağlık sorunlarının oluşu, çocuk yetiştirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmayışları, sınırlı sosyal destek ağlarına sahip oluşları, erken yaşta anne olmak gibi bazı risk faktörleri de ebeveynlerin yılmazlıklarını ve dolayısıyla çocuk yetiştirme biçimlerini olumsuz etkileyen riskler olarak sıralanabilir. Bebekler ve ebeveynlerinden kaynaklanan risklerin yanı sıra bazı kaynaklarda toplumsal risklerinde vurgulandığı görülmektedir. Örneğin, yoksulluk, ekonomik sorunlar, salgın, göç ve doğal afetlere maruz kalma gibi toplumsal risk faktörlerinin aile bireyleri arasında daha çok evin en küçükleri olan çocukların gelişimini olumsuz etkilemektedir (Gizir,

2016; Masten ve Reed, 2002). Aslında çocukların gelişimlerini doğrudan etkileyen bu riskler aynı zamanda çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri için koruyucu faktörler olarak da işlev görmektedir. Down Sendromu gibi erken dönemde yetersizlik tanısı alan bir bebeğin bilişsel ve dil gelişim alanındaki gelişim geriliğine rağmen sosyal ve duygusal gelişimindeki performansı koruyucu faktör olarak işlev görebilmektedir. Örneğin, Down Sendromlu bebeklere sahip annelerin diğer yetersizlikleri olan çocuklara sahip annelere oranla çocuklarının yetersizliğine daha kolay uyum sağladıkları ve daha olumlu duygulara sahip oldukları görülmüştür (Kayhan ve Özaydın, 2017).

DİKKAT: *Erken çocukluk dönemindeki risk faktörleri iyileştirilerek koruyucu faktörlere dönüştürülebilir.*

Erken müdahale programlarının amacı çocuk ve aileden kaynaklanan risk faktörlerinin ortaya çıkmasını önlemek veya mümkün olduğunca kontrol altında tutmaya çalışarak yetersizliklerin şiddetinin ilerlememesine hizmet etmektir. Özellikle 0-3 yaş grubundaki erken müdahale programlarının hedef kitlesi 0-3 yaş çocuklarının ebeveynleridir. Erken müdahale programları ebeveynleri çocuklarıyla ilgili üç temel alanda desteklemeyi amaçlar. Bu üç temel alan;

a) Ebeveynin çocuğuyla etkileşim biçimi (ör. sosyo-duygusal bağlılık),

b) Ebeveyn tarafından çocuğunun deneyimleriyle ilgili verdiği kararlar (ör. Toplumsal yaşama katılımı, okul öncesi kurum seçimi vb.) ve

c) Ebeveyn tarafından çocuğun sağlık ve güvenliğinin teminat altına alınmasıdır (Guralnick, 2017).

Erken müdahale programları; ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili bu üç alanı olumsuz etkileyebilecek tüm faktörleri kontrol altına almalarını sağlayarak çocukların gelişim potansiyellerine ulaşmalarını hedeflediği görülmektedir (World Health Organization ve UNICEF, 2012).

Dünyada erken müdahale hizmetlerinin uygulandığı birçok ülkede ebeveynlerin bu hizmetten en çok çocuklarının gelişimi ve bakımı hakkında destek aldıkları bilinmektedir. Ebeveynlerin % 98'inin çocuklarının temel ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterliklerinin arttığı ve % 96'sının çocuklarının öğrenmesine ve gelişmesine nasıl yardımcı olacaklarını öğrendikleri belirtilmiştir (Hebbeler ve diğ., 2007). Guralnick (2017), erken müdahale alanında ülkelerin deneyimleri gibi gelişim bilimi ve erken müdahale alanındaki gelişmeler doğrultusunda erken çocukluk döneminde yapılacak olan değerlendirmelere ve müdahalelere en uygun yaklaşımın gelişimsel yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. İzleyen başlıkta gelişimsel yaklaşım ve gelişimsel değerlendirme kavramları açıklanacaktır.

Kaynağa Git: *Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30, 211–229.*

Gelişimsel Yaklaşım ve Gelişime Dayalı Değerlendirme

Son yıllarda nörobiyolojik (Shonkoff ve Phillips, 2000) ve gelişimsel (Blackman, 2002; Guralnick, 2011) yaklaşımları benimseyen araştırmacılar beyin gelişiminin daha kolay şekillenebildiğini ve uyaranların önemli rol oynadığı yaşamın ilk beş yılını kritik dönem olarak vurgulamışlardır. Gelişimsel değerlendirme uzun yıllardır erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişim ve öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve izlenmesinde kullanılan bir yaklaşımdır. Gelişimsel değerlendirme, bir çocuğun yeterlikleri ve sahip olduğu kaynakları ile çocuğun gelişim potansiyelini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olmak amacıyla uygulanan ve bir dizi incelemeyi içeren bir süreçtir (Greenspan ve Meisels, 1996). Guralnick (2011), erken müdahale hizmetlerini "Gelişimsel Sistem Yaklaşımı-GSY" olarak bilinen bir model ile açıklamaktadır. Bu modelin en temel dayanağı aileye odaklanmak ve ailenin çocuğu ile etkileşimini, yaşantılarını, sağlığını ve güvenliğini kontrol altına almaları için onları bilgilendirmek, güçlendirilmektir. GSY'nin temelinde riskler ve koruyucu faktörlere vurgu yaparak bu kavramların çocuğun sosyal ve bilişsel yeteneğine, ailenin etkileşim örneklerine ve ailenin kaynaklarına olan etkisi üzerinde durulması gerektiğini savunmaktadır (Guralnick, 2011).

Amerika ve Avrupa ülkelerinde gelişimsel yaklaşım ve gelişimsel değerlendirmenin sistematik bir şekilde uygulanması sonucunda erken müdahale hizmetlerinde örnek öncü uygulamalar yapıldığı görülmektedir. Fakat çeşitli faktörlerden dolayı her ülkede benzer uygulamaların sergilenemediği görülmektedir (Guralnick, 2011). Özellikle az gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelerde bu faktörler bağlamında erken müdahale uygulamalarının istenen düzeyde olmadığı ve milyonlarca çocuğun gelişimsel potansiyellerine ulaşamadıkları ve gelişimlerinin risk altında olduğu ifade edilmektedir (Nonoyama-Tarumi ve Ota, 2010; UNICEF, 2007, UNESCO, 2010).

Bu bağlamda erken çocukluk döneminde çocukların gelişimsel değerlendirilmelerinin yapılması çok daha önemli hale gelmektedir. Ülkemizde erken müdahale programları 0-3 yaş grubu çocuklarını kapsayacak şekilde uygulanmadığı için çocukların gelişimsel değerlendirilmeleri maalesef daha ileri yaşlarda yapılabilmektedir. Ancak erken tanı alabilmek ve erken eğitim programlarından yararlanabilmeleri kadar erken dönemde gelişimsel sorunları olan çocukları belirleyebilmek için gelişimsel değerlendirmelerin sistematik bir şekilde belli aralıklarla yapılması gerekmektedir.

A Tipik Gelişim

A tipik gelişim çocuğun bulunduğu takvim yaşında ulaşması gereken kilometre taşlarını sergilememesi veya beklenen gelişim aralığının dışında kalan davranışlar sergilemesi olarak tanımlanabilir. Boyd ve Bee (2014), çocuğun gelişimindeki problem altı ay ve daha uzun süre devam ederse, davranışta sürekli olağan dışılık sergilenmekteyse bu gelişimin A tipik olarak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu davranışlar, çocukların akranlarından farklı bir şekilde veya hızda ortaya çıkabilir. A tipik gelişim gösteren çocuklar gelişimin belli dönemlerinde çeşitli risklerle karşı karşıya kalabilir. Bu çocukların bir bölümü riskli dönemleri sağlıklı bir şekilde atlatabilirken bazıları çeşitli yetersizliklerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Çocuktan veya ailesinden kaynaklanan riskler sonucunda gelişimleri etkilenen çocukların üç grupta incelendiği görülmektedir (Wolery ve Wilbers, 1994):

Yetersizliği Olan Çocuklar

Bu gruptaki çocuklar doğum öncesi dönemde veya doğumu izleyen süreçte bilinen bir sebep veya tahmin edilebilir bir tıbbi tanılama süreci ile yetersizlik tanısı almış çocuklardır. Genetik ve doğuştan görülen bozukluklar, kromozom bozuklukları, duyu (işitme-görme) bozuklukları vb. gelişimsel yetersizlikler bu grup altında yer alır. Örneğin, Serebral Palsi, Down Sendromu, Spina-Bifida veya metabolizma bozukluğu (Fenilketonüri vb.) ile doğan çocuklar erken dönemde gözlenen yetersizlikleri nedeniyle yaşamlarının ilk yıllarında yetersizlik tanısı alabilirler.

Gelişim Geriliği Olan Çocuklar

Bilişsel, fiziksel (işitme-görme), iletişim, sosyal-duygusal ve uyum gelişim alanlarından bir ya da daha fazla gelişim alanında uygun ölçme araçları ve uygun süreçlerde ölçüldüğünde gelişim alanlarının en az birinde veya daha fazlasında önemli gelişimsel gerilik düzeyi olarak açıklanmaktadır (Bellman, Byrne ve Sege, 2013). Amerika'da bazı eyaletlerde erken müdahale programlarından gelişimsel yetersizliği olan çocukların yararlanabilmesi için kullanılan ölçme aracıyla yapılan değerlendirme sonucu bir gelişim alanında en az %50 gerilik veya iki gelişim alanında % 25'er geriliğe sahip olma koşulu arandığı bilinmektedir (Özaydın ve Gallagher, 2012).

Risk Altındaki Çocuklar

Erken müdahale hizmetlerinden yararlanmadığı halde ciddi gelişimsel gerilik deneyimi ile risk altında olan çocuklardır. Risk altında bebek ve çocuklar kavra-

mı, düşük doğum ağırlığı, yeni doğanda solunum yetersizliği, oksijen yetersizliği, beyin içi kanama, enfeksiyon, beslenme yoksunluğu, ihmal ve istismara maruz kalma ya da anne karnında ilaca maruz kalmanın sebep olduğu bulgular ile tanımlanabilen çevresel ve biyolojik faktörler sebebiyle oluşan gelişimsel gerilik deneyimleri yaşayan çocukları kapsamaktadır. Bir başka ifadeyle, herhangi bir yetersizliğe sahip olmamasına rağmen gelişimsel durumu ve içinde bulunduğu şartlar nedeniyle ileride yetersizliğe dönüşebilecek ve okuldaki başarısını sınırlayabilecek olan çocukları tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Risk durumları zaman zaman çocukların öğrenme ve gelişimlerinde ileride oluşabilecek problemlere öncülük edebilir, ancak her zaman bu risklerin bir çocukta gelişimsel yetersizliğe yol açacağı anlamına gelmez (Wolery ve Wilbers, 1994).

Biyolojik risk; Bu sınıflama altında yer alan çocuklar doğum öncesi, anı ve sonrası geçmişleri nedeniyle ilerleyen dönemlerde tipik olmayan gelişim potansiyeleri yüksek olan çocuklardır. Bu sınıflamada yer alan çocuklara örnekler; prematüre doğumlar, düşük doğum ağırlığı ile doğan çocuklar, gebelik döneminde annenin diyabet, kızamıkçık geçirmiş olması, doğum anında bebeğin oksijensiz kalması; menenjit gibi bakteri enfeksiyonlarına maruz kalması biyolojik riskler arasında gösterilir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Çevresel risk; Çevresel risk altındaki çocuklar, biyolojik açıdan sağlıklı çocuklardır, ancak ebeveynlerinin onlar için sağladığı yaşam deneyimleri ve çevresel şartların olumsuz veya yetersiz oluşu nedeniyle gelişimleri risk altındadır. Rutin sağlık kontrollerinin olmayışı, yetersiz ve dengesiz beslenme koşulları, yoksulluk, çocuk istismarı ve sosyal uyaranlara sınırlı ulaşma fırsatları olası çevresel riskler arasında sayılabilir (Wolery ve Wilbers, 1994).

Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Süreci

Erken çocukluk döneminde değerlendirme; doğumdan itibaren çocuğun gelişimleri hakkında bilgi toplama, toplanan bilgileri düzenleme ve yorumlama sürecini kapsamaktadır (Gullo, 2005; Lidz, 2003). Değerlendirme uzun süreli ve dinamik bir süreçtir (Wortham, 2014). Erken çocukluk döneminde, A tipik gelişim gösteren çocuklara ve ailelerine mümkün olduğunca erken dönemde ulaşarak çocukların var olan potansiyellerine ulaşabilmeleri hem çocuklara hem de ailelerine uygun hizmetlerin sunulabilmesi için dört aşamalı bir değerlendirme süreci önerilmektedir: a) Vaka bulma, b) Tarama, c) Tanılama d) Programa dayalı değerlendirmedir.

Vaka Bulma

Gelişimlerinde yetersizlikleri, gerilikleri olan veya gelişimleri risk altında olan çocuklara ulaşabilmenin ilk yolu "Vaka Bulma" veya "Çocuk Bulma" kavramı ile ifade edilir. Bu aşamanın en önemli özelliği, gelişimsel yetersizlikler, gerilikler ve riskler hakkında toplumun tüm kesimlerini bilgilendirmek ve tipik gelişimden ayrılan durumlara yönelik yapılacak konferanslar, el broşürleri, bilgilendirme toplantıları ve televizyon-medya programlarında yayınlanacak kamu spotlarıyla toplumda farkındalık oluşturmaktır (Wolery ve Wilbers, 1994). Vaka bulma ve farkındalık oluşturmak amacıyla sıklıkla kullanılan ve hazırlanan materyallerden birisi de Kırmızı Bayraklardır. Kırmızı bayraklar, çocukların belirli gelişim dönemlerinde kendilerinden beklenen kilometre taşlarına ulaşıp ulaşamadıkları konusunda ebeveynleri, öğretmenleri ve sağlık elemanlarını uyarıcı bir sağlık rehberi olarak kullanılmaktadır. Kırmızı bayraklar; kaba motor, ince motor, öz bakım, iletişim, dil, bilişsel ve sosyal duygusal alanlarındaki gelişimsel gecikmeler veya bir beceri kaybı olduğunda nereye- ne zaman başvurulacağı konusunda yol gösterici olabilmektedir (www.york.ca/redflags).

Kaynağa Git: *www.york.ca/redflags*

Tarama

Gelişimsel tarama, çocuğun bir veya daha fazla gelişim alanında gecikme yaşadığına dair işaretleri sistematik olarak arama ve izleme uygulamasıdır. Tarama amacıyla yapılan testler, çocuklara tanı koymayı değil, uzmanlar için daha derinlemesine bir değerlendirme gerektirip gerektirmediğine karar verme konusunda yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Tarama testleri tıbbi ve gelişim alanlarında yapılmaktadır. Tıbbi tarama testleri, ilk gebelik döneminde anne rahmine düşen fetüsün gelişim ve büyümesinin takip sürecinde yapılmaktadır. Doğumla birlikte risk altında olan bebekleri belirlemek amacıyla 36-72. saatler arasında tarama testleri yapılmaktadır. Bunlar yeni doğan bebeklerde tarama testleri olarak adlandırılmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen; Yenidoğan Metabolik ve Endokrin Hastalık Tarama Programı (NTP), Yenidoğan İşitme Taraması Programı (YİTP), Gelişimsel Kalça Displazisi (GKD) Tarama Programı ve Görme Taraması olarak Sağlık Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir (https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/çocukergen-tp-liste). Bunun yanı sıra gerçekleştirilen yeni doğan APGAR puanı bu kapsamda incelenen bir süreç olmakla birlikte erken dönemlerde başlamaktadır (Meisels ve Atkins-Burnett, 2005). Bu testler ile beyin hasarları, zihinsel ve fiziksel yetersizlikler erken tarama ile ortaya çıkmaktadır. Bu tarama değerlendirmeleri sonucunda tanılanan bir yetersizliği veya riski olan tüm bebeklere bakım ve uygun hizmetlerin sunulması amaçlanmaktadır.

Tanılama

Gelişimsel tarama ölçekleri ile tespit edilen çocukların gelişim alanlarındaki güçlü ve güçsüz yönlerini belirlemek, özel gereksinimlerinin doğasına ve yoğunluğuna karar vermek amacıyla gelişim alanlarının ayrıntılı biçimde değerlendirilmelerini kapsamaktadır. Tanılama sürecinde taramadan daha yoğun bir değerlendirme yapılmaktadır. Tanılama için kullanılan değerlendirme araçları da taramadan daha farklı ve disiplinler arası uzmanlardan oluşan bir ekibin bir arada çalışmasını ve karar vermesini gerektirmektedir. Örneğin, tarama testleri sonucu çocuğun dil ve iletişimde güçlüğü olduğu görülüyorsa tanılama sürecinde ekibin üyeleri arasında bir dil ve konuşma terapistinin olması; işitme kaybıyla ilgili bir durum söz konusu olduğunda ise bir odyologun bulunması gerekir. Tanılama aşamasında çocuk hakkında bilgi; çocuğun muayenesi, gözlem, aileyle yapılan görüşmeler, vaka geçmişinin incelenmesi, tıbbi tanılama araçları (röntgen, MR, kan tahlilleri sonuçları) ve formal testlerin uygulanmasıyla elde edilmektedir. Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tanılama sürecinde yapılan ayrıntılı değerlendirmeler sonucu toplanan bilgiler, çocuğun sahip olduğu sorunun doğası ve ciddiyeti hakkında karar verilmesini, uygun tedavinin planlanmasına ve uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesine yardımcı olmaktadır (Sandall, Hemmeter, Smith ve McLean, 2005; Zigler, 2000).

Programa Dayalı Değerlendirmeler

Bu aşamada yapılan değerlendirmeler, tanılama sonrası çocuğun yerleştirildiği eğitim programına ilişkin yapılan değerlendirmeleri kapsamaktadır. Programları değerlendirirken hem nicel hem de nitel değerlendirmeler yapılması önerilmektedir. Nicel değerlendirmeler arasında programın süresi, eğitimcilerin mesleki eğitim süresi, çocukların gelişimsel kazanımları, programdaki ilerleme hızları değerlendirilebilmektedir. Programların değerlendirilmesinde kullanılabilecek nitel yaklaşımlar ise ailenin programdan memnuniyet düzeyi ve çocuğun sosyal yaşama katılım düzeyine ilişkin değerlendirmeler olabilmektedir. Programa dayalı yapılan değerlendirmeler programın çocuk için uygunluğunu teyit etme konusunda da uzmanlara yol gösterici olabilmektedir. Bir başka ifadeyle bu değerlendirmenin programın niteliği hakkında bilgi verici olduğunu söylemek mümkündür. Programa dayalı değerlendirmeler sonucu programda gerekli iyileştirmeler yapılarak çocuk için hedeflenen sonuçlara ulaşmak yeniden değerlendirilebilmektedir. Böylece erken çocukluk döneminde değerlendirme sürecinin dinamik bir yapısı olduğu ve ihtiyaç duyulduğunda her aşamada değerlendirmelerin tekrarlanabildiği görülmektedir (Sandall ve diğerleri, 2005; Zigler, 2000).

Erken Çocukluk Döneminde Kullanılan Değerlendirme Araçları

Bu başlıkta hem dünyada hem de Türkiye'de erken çocukluk döneminde gelişimi değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar ve özelliklerine yer verilecektir. Gelişimi değerlendirmeye yönelik geliştirilen araçlar incelendiğinde bazılarının gelişimi bir bütün olarak değerlendirmeyi hedeflediği, bazılarının ise çeşitli gelişim alanlarına odaklanıp değerlendirmeyi hedefleyerek geliştirildiği görülmektedir. Bu bölümde öncelikle gelişimi bir bütün olarak ele alan yaklaşım esas alındığı için gelişimi bütün olarak değerlendirmeyi hedefleyen değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Bu araçların tanıtılmasının ardından alternatif değerlendirme araçlarından portfolyo, oyun temelli ve program temelli değerlendirme yöntemlerine yer verilecektir.

Türkiye'de Geliştirilen ve Kullanılan Araçlar

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)

0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla Savaşır, Erol ve Sezgin (1994) tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekte 154 madde yer almaktadır. Bu maddelere "evet-hayır-bilmiyorum" cevapları verilebilmektedir. Ölçek maddeleri çocuğun annesine sorularak doldurulmaktadır. Bu ölçek 4 alt testten oluşmaktadır: Dil bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal ve öz bakım becerileri. Ölçekte her maddeye 0 ya da 1 olarak puanlama yapılmaktadır (Tunçeli, 2019).

Marmara Gelişim Ölçeği

3-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerini değerlendirerek düzeylerini belirlemek amacıyla Oktay ve Bilgin-Aydın (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplamda 305 madde yer almaktadır. Ölçeğin 6 gelişim alanına yönelik alt boyutları bulunmaktadır. Bu alt boyutlar ve yer alan madde sayıları; dil gelişimi-76 madde, bedensel gelişim-73 madde, zihinsel gelişim-53 madde, sosyal gelişim-44 madde, öz bakım becerileri-40 madde ve duygusal gelişim 19 maddedir. Ölçekte gözlenen her maddeye 1'den 5'e kadar puan verilmektedir. 5 puan "çoğunlukla yapar" ifadesine karşılık gelirken 1 puan "Hiç yapamaz" ifadesine denk gelmektedir (Tunçeli, 2019).

Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerinin ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmesi, gelişimsel geriliği olanların erken tanılanması ve müdahalenin sağlanması amacıyla Temel, Ersoy, Avcı ve Turla (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte 249 madde yer almaktadır. Bu maddeler psikomotor, dil, bilişsel ve sosyal duygusal gelişim alanları değerlendirmeyi hedeflemektedir (Tunçeli, 2019).

Gelişim İzleme ve Destekleme Rehberi (GİDR)

0-24 ay arasındaki bebeklerin gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla Öztürk ve diğerleri (1996) tarafından geliştirilmiştir. Bu rehber, gelişimi izleme ve gelişimi destekleme olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu rehberde; ifade edici ve alıcı dil, duygusal, bilişsel ve toplumsal gelişim, ince ve kaba hareket, öz bakım becerileri ve tüm gelişim alanlarının ele alındığı bir değerlendirme hedeflenmektedir. Rehberde her yaş dilimine yönelik 20'şer soru bulunmaktadır. Ayrıca çocukların ebeveynlerine açık uçlu sorular sorulup kayıt altına alınarak çocuğun gelişimsel alanlara yönelik değerlendirmesi yapılmaktadır (Doğan, 2006).

Dünya'da Kullanılan ve Türkçe'ye Uyarlanan Araçlar

Erken Gelişim Evreleri Envanteri (EGE[ASQ])

3-72 aylık bebeklerin gelişimini değerlendirmeye yönelik anne-babalar ve çocuğa bakım veren diğer kişiler ve çocuğu tanıyan öğretmenler tarafından doldurulan bir gelişimi değerlendirme aracıdır (Bricker ve diğ.,1999). 4-24 aylar arasında 2'şer ay arayla, 27-33 aylar arasında 3'er ay arayla ve 36-60 aylar arasında da 6'şar arayla olmak üzere 19 ayrı değerlendirme formu yer almaktadır. Bu formların her birinde iletişim, ince motor, kaba motor, problem çözme ve kişisel sosyal gelişim alanlarına yönelik maddeler yer almaktadır. Formların sonunda yer alan açık uçlu sorular ile ailelerin kaygıları da dikkate alınmaktadır. Maddelerin değerlendirilmesi evet- bazen- henüz değil ile işaretlenmesi sonrası sırasıyla 10-5-0 olarak puanlandırılır. Her yaş grubunun ve alanın belirli kesim noktaları yer almakla beraber uygulayıcının puanları toplaması sonucu değerlendirme sonucuna ulaşılmaktadır (Doğan, 2006).

Denver II

0-6 yaş çocuklarının gelişimsel değerlendirilmesinde kullanılan bir tarama testidir. Denver Gelişimsel Tarama Testi adı ile ilk kez 1967 yılında Frankenburg ve Dodds tarafından yayınlanmış 50'den fazla ülkede standardize edilerek uygulamaya başlanmıştır. Denver II Gelişimsel Tarama Testi, çocuğu yaşıtları ile karşılaştıran bir gelişim testidir. Denver II Gelişimsel Tarama Testi, gelişim alanlarını taramaktadır ve test dört bölümden oluşmaktadır. Toplamda 134 maddeden (Kişisel-Sosyal: 21 madde, İnce devinsel: 33 madde, Dil: 42 madde, Kaba devinsel: 38 madde) oluşmaktadır. Denver II sağlıklı görünümdeki çocuklarda olası gelişimsel sorunları saptamak amacı ile kullanılmaktadır. Ayrıca, gelişimsel açıdan gerilik şüphesi olan çocukların düzeylerini belirleyebilmek amacıyla da kullanılabilmektedir. Denver II'nin doğum öncesi, doğum anı veya doğum sonrasında gelişimleri risk altında olan bebekleri izleme amacıyla da kullanılabileceği belirtilmektedir (Yalaz, Anlar ve Ural Bayoğlu, 2009).

Portage Erken Eğitim Programı Gelişim Ölçeği

0-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen Portage Erken Eğitim Programı'nın içerisinde yer almaktadır. Ölçekte özbakım, fiziksel, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi olmak üzere beş gelişim alanına yönelik 691 madde bulunmaktadır. Ölçekte 0-1, 1-2, 2-3, 3-4, 4-5, 5-6 olmak üzere altı yaş grubuna yönelik maddeler yer almaktadır. Ölçeğin değerlendirmesinde çok iyi sergiledi- beceriyi yetişkin yardımıyla sergiledi- beceriyi sergileyemedi olmak üzere üç şekilde işaretleme yapılmaktadır. Sırasıyla bu işaretlemelere yönelik maddelerden 2-1-0 puan alınabilmektedir (Biber ve Ural, 2012).

LAP-3 Gelişim Değerlendirme Ölçeği

Türkçe'ye uyarlanmış halinde 4-6 yaş arasındaki çocukların gelişimlerini değerlendirmeyi hedefleyen değerlendirme aracıdır. Bu ölçekte yedi gelişim alanı yer almaktadır. Bu gelişim alanları ince motor (23 madde), kaba motor (36 madde), okuma yazmaya hazırlık (26 madde), dil (48 madde), bilişsel (68 madde), özbakım (29 madde) ve kişisel/sosyal (26) alan olmak üzere toplamda 256 maddesi bulunmaktadır. Ölçeğin puanlanması sürecinde çocuğun kronolojik yaşından başlandıktan sonra arka arkaya doğru cevap verdiği sekiz madde çocuğun bazal puanını, her alt boyutta beş soru içerisinde hatalı cevap verdiği üç madde tavan puanını oluşturmaktadır (Tunçeli ve Zembat, 2018).

Bayley III Gelişimsel Tarama Testi

0-42 ay arasındaki çocukların gelişimlerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Bu testte bilişsel, dil ve hareket olmak üzere üç gelişim alanının değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bilişsel alanda; oyun becerileri, bilgi işleme, hafıza ve muhakeme becerileri ele alınmaktadır. Dil becerilerinde ifade edici ve alıcı dil becerileri ile hareket alanında ince motor ve kaba motor olmak üzere ikişer bölüm yer almaktadır (Direk ve diğ., 2021; Michalec, 2011).

Alternatif Değerlendirme

Neisworth ve Bagnato (2004), erken çocukluk döneminin karmaşık ve dinamik yapısı nedeniyle "tarama, tanılama ve program değerlendirme" aşamalarında kullanılan geleneksel testlerin artık yeterli olmadığını, yeni ve bütüncül değerlendirmelerin gerekli olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Bu bağlamda çocuklar hakkında doğru kararlar alabilmek için gelişim kontrol listeleri ve derecelendirme ölçeklerinin yanı sıra çocuğu yakından tanıyan kişilerle yapılan görüşmeler,

çocukların çalışma ürünleri ve doğal ortamlarında gözlem yapılarak gelişimleri hakkında bilgi toplamak yararlı yöntemlerdir.

Portfolyo

Portfolyo, öğrenciler ve öğretmenlerin oluşturabileceği, sürecin tamamı ve süreç içerisinde ortaya çıkan ürünlerin öneminin vurgulandığı belge, evrak, fotoğraf vb. toplandığı değerlendirme aracıdır. Ayrıca gözlem notları, boyama kâğıtları, resimler, okuduğu kitapların listesi vb. bir yıl içerisindeki tüm etkinlikler yer alabilmektedir. Portfolyo oluşturulmadan önce hedeflenenlerin göz önünde bulundurularak odaklanılması gereken belgelerin toplanması ve bir araya getirilmesi gerekmektedir. Portfolyo değerlendirmesinde toplama, seçme, yansıtma ve bağlantı aşamaları vardır. Bu aşamalarda sırasıyla çocuğa yönelik çalışmalar toplandıktan sonra belirlenen öğrenme hedefini yansıtanlar seçilir. Sonrasında seçilen ürünler incelenerek hedefe ulaşıp öğrendiklerinin farkına varılıp varılmadığı incelenir ve diğer uygun kişilere sunularak öğrenme-öğretme süreci açısından fikir alışverişi yapılarak tartışılır (Bostelmann, 2007; Boz, 2018).

Oyun Temelli Değerlendirme

Çocukların oyun ortamında değerlendirilmesi çeşitli uzmanlarca (örn. Psikologlar) uzun yıllardır yapılan bir değerlendirme türüdür. Bu değerlendirmede çocuğun oyun ortamında sergilediği davranışlar ve etkileşime girme türleri çocuğun doğal oyununda gerçekleştiği için klinik ve masa başı değerlendirmelerden oldukça ayrılmaktadır. Oyun temelli değerlendirmede çocuğun oyunda kullandığı materyaller ve oyun arkadaşıyla doğal etkileşimleri kayıt altına alınmaktadır. Oyun temelli değerlendirmenin oyun esnasında sergilenen tüm davranışları kaydetmeyi esas alan *yapılandırılmamış*, belirlenen oyun öğelerini ve önceden planlanmış belirli oyun davranışlarının kullanıldığı *yapılandırılmış* ve bir grup gözlemcinin her birinin oyuna yönelik farklı olguya odaklanarak çocuğu anlık gözlemlediği *disiplinlerötesi* olmak üzere genellikle kullanılan üç çeşidi vardır (Boz, 2018).

Program Temelli Değerlendirme

Bu değerlendirme türünde erken çocukluk dönemindeki bireyin içerisinde yer aldığı sınıftaki programda kazandırılması belirlenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığına göre çocuğun gelişimi ve program değerlendirilmektedir. Özetle program temelli değerlendirme yaparken programda yer alan amaçlar doğrultusunda çocuk ile yapılmış uygulamalar değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır (Gullo ve Hughes, 2011; Işıkoğlu Erdoğan ve Canbelek, 2017).

Erken Çocukluk Döneminde Değerlendirme Sürecine Yeni Yaklaşımlar

Rutinlere Dayalı Değerlendirme

Erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitim hizmetleri kapsamında uzun yıllardır çocukların ve ailelerin ihtiyaçlarını belirlemede ölçek, anket ve gelişim kontrol listesi gibi geleneksel yöntemler kullanılmıştır (Bailey ve Blasco, 1990; Bailey ve Simeonsson, 1988; McWilliam, Casey and Sims, 2009). Bu geleneksel yaklaşımların çocukların ve ailelerin birbirleriyle sürekli etkileşim içinde oldukları dinamik yapıyı yeterince ölçemediğini savunan araştırmacılar (Dunst, Trivette ve Cutspec, 2002; McWilliam, 2010) alan yazına yeni bir değerlendirme yaklaşımı kazandırmışlardır. McWilliam (2010), Rutinlere Dayalı Görüşme-RDG olarak bilinen yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarını belirlemenin, belirlenen öncelikli ihtiyaçlar doğrultusunda işlevsel amaç oluşturmanın 0-5 yaş arasındaki çocukların değerlendirilmesi için çok daha uygun olduğunu ifade etmektedir. RDG'nin üç temel özelliği; aile merkezli olması, ailenin-çocuğun gün içindeki rutinlerine odaklanması ve işlevsel amaçların belirlemesi olarak açıklanmıştır. RDG'nin her bir ebeveynin evinde iki aşamalı olarak yürütüleceği önerilmektedir (McWilliam, 2010). RDG'nin ilk aşaması çocuğun çevresinde yer alan ve ailenin uzak ve yakın çevresindeki destek kaynaklarını görüşmeci ile paylaşmasına ve bu kaynaklar hakkındaki görüşlerini bildirmesine fırsat veren Aile Çevresi Haritalama (ECOMAP) aşamasıdır. İkinci aşama ise aileyle günlük rutinleri hakkında yapılan yarı yapılandırılmış görüşmedir. Görüşme sırasında uzman, çocuk ve ailenin rutinlere katılımı, rutinlerden memnuniyetleri hakkında bilgi toplar ve tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda işlevsel bir müdahale planı geliştirir.

Kaynağa Git: *McWilliam, R. A. (2010). Routines-based early intervention: Supporting young children and their families. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland, USA.*

Aile Çevresini Haritalama-AÇH, erken müdahale sürecinde ailenin çevresinde bulunan kişileri ve kurumları, bu kişilerden gelen güçlü desteği veya stres kaynağı olabilen ilişkileri betimlemeyi amaçlar. AÇH uygulanırken ilk aşamada aileye görüşmenin amacı açıklanır ve istemedikleri soruları cevaplamayabilecekleri konusunda bilgi verilerek görüşmeye başlanır. Aileye çocuğun kimlerle aynı evde yaşadığı sorulur ve bu kişilerin isimleri bir A4 kâğıdın merkezine yazılır. Ebeveynlerin kendilerine destek ya da stres kaynağı olarak algıladıkları kişiler informal ya da formal ilişkilerine göre merkezdeki dairenin çevresine yeni daireler çizilerek konumlandırılır (McWilliam, 2010).

Gereksinimlerin Belirlenmesi ve Müdahale Planı İçin Rutinlere Dayalı Görüşme

RDG'nin ikinci aşamasında çocuklar için işlevsel amaçlar oluşturmak amacıyla anne-baba ile birlikte veya sadece anneyle görüşmeye başlanır. Görüşmenin başlangıcında ebeveynlere çocuklarıyla ilgili kaygılarının neler olduğu sorulur. Ardından görüşmeye, çocuğun bir gün içerisindeki rutinleri hakkında bilgi edinmek amacıyla sürdürülür. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların da öğretmenleri ile sınıf içindeki rutinlere dayalı yapılan görüşme ile değerlendirilmeleri önerilmektedir (McWilliam, 2010). Görüşme sırasında ebeveynler ve öğretmenlerden her bir rutin ile ilgili altı konu hakkında görüşleri alınır: Bunlar; a) Rutinde kimlerin yer aldığı (ebeveyn, kardeş, sınıftaki diğer çocuklar), b) Bu rutinde çocuğun ne yaptığı, c) Bu rutinlere nasıl katıldığı, d) Rutinlerde çocuğun ne kadar bağımsız olduğu, e) Çocuğun akranları ve yetişkinlerle iletişim ve etkileşim düzeyi ve son olarak f) Ailenin/öğretmenin bu rutinden ne derece memnun olduğu hakkında bilgi toplanır. Görüşmeyi yürüten uzman görüşme boyunca ailelerin vurguladığı kaygıları not alır ve görüşme sonunda aileye not aldığı konuları özetleyerek görüşlerini alır. Görüşmelerin 1,5- 2 saat arasında tamamlanması önerilmektedir. Rutinlere dayalı görüşme sonrası çocuğun rutinlere etkin katılımını, yetişkinlerle iletişimini ve bağımsız hareket edebilmesini sağlayacak işlevsel amaçlar belirlenerek çocuk ve ailesi için bireysel aile hizmet planı hazırlanır.

ÖZET

Gelişimsel olarak risk altında bulunan çocukların erken dönemde değerlendirilmesi yaşamının ileriki döneminde ortaya çıkabilecek sorunları en aza indirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Son zamanlarda önemi ortaya çıkan gelişimsel sistem yaklaşım değerlendirme süreci aileye odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Erken dönemde tipik gelişiminden ayrılan özellikleri ortaya çıkarmak için dünyada ve Türkiye'de kullanılan değerlendirme araçlarıyla çocukları erken dönemde fark edilmesi sağlanmaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Bailey, D.B., Jr., & Blasco, P. M. (1990). Parents' perspectives on a written survey of family needs. *Journal of Early Intervention,14*(3), 196–203. Retrieved from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.826.8234&rep=rep1&type=pdf

Bailey, D.B., & Simeonsson. R. J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education, 22*(1), 117-127. https://doi.org/10.1177/002246698802200113

Bekman, S. (2000). *Eşit fırsat: Anne- çocuk eğitim programının değerlendirilmesi*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı yayınları-12.

Bellman, M., Byrne, O. and Sege, R. (2013). Developmental assessment of children. *BMJ, 346*(2), e8687–e8687. doi:10.1136/bmj.e8687

Blackman, J. A. (2002). Early intervention: A global perspective. *Infants and Young Children,* 15(2), 11-19.

Biber, K. ve Ural, O. (2012). Portage erken eğitim programının kurum ortamında yaşayan 5–6 yaş grubu çocukların gelişimleri ile aile katılım düzeyleri üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(27), 87-125.

Bricker, D., Squires, J., Mounts, L., Potter, L., Nickel, R., Twombly, E. and Farrell, J. (1999). *Ages and stages questionnaire. Paul H. Brookes: Baltimore*.

Bostelmann, A. (2007). *Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten* (Ed.). Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Boyd, D. and Bee, H. (2014). *The Developing Child (13th ed.).* Boston: Pearson.

Boz, M. (2018). *Erken çocuklukta gözlem ve değerlendirme.* (Çev. Ed. Boz, M.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Direk, M. Ç., Makharoblidze, M., Çelik, Y., Özdemir, A. A., Kömür, M. ve Okuyaz, Ç. (2021). Erken doğan bebeklerin nörogelişimsel izlem sonuçları: olgu kontrollü çalışma. *Çukurova Medical Journal, 46*(1), 387-394. DOI: 10.17826/cumj.783202

Doğan, D.G. (2006). *Gelişimi izleme ve destekleme rehberi 0-2 yaş standardizasyon çalışması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. and Cutspec, P. A. (2002). An evidence-based approach to documenting the characteristics and consequences of early intervention practices. *Centerscope, 1*(2), 1–6. Retrieved December 28, 2009, from http://www.evidencebasedpractices.org/centerscope/ centerscopevol1no2.pdf

Essa, E. (1999). A practical guide to solving preschool behavior problems. New York: Delmar Publishers.

Gizir, C. A. (2016). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28).

Gullo, D. F. (2005). Understanding assessment and evaluation in early childhood education. Second Edition. New York: Teachers College Press.

Gullo, D. F. and Hughes, K. (2011). Reclaiming kindergarten: Part I.Questions about theory and practice. *Early Childhood Education Journal, 38*, 323–328.

Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A system perspective. *Infants and Young Children, 24,* 6-28.

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An Update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 30*, 211–229.

Hebbeler, K., Spiker, D., Bailey, D., Scarborough, A., Mallik, S., Simeonsson, R. and Singer, M. (2007). Early intervention for infants & toddlers with disabilities and their families: participants, services, and outcomes. Final Report of the National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS). http://www.sri.com/neils/pdfs/NEILS_Report_02_07_Final2.p df

Kayhan, N. and Özaydın, L. (2017). The quality of mainstreaming in preschool: the views of parents of children with down syndrome. *Journal of Education and Learning, 7*(2), 157-173. https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p157

Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Canbelek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 1306-1327.

Lidz, C. S. (2003). Early childhood assessment. Hoboken, NJ: Wiley

Masten, A.S. and Reed, M.J. (2002). Resilience in development. The Hand book of Positive Psychology. Editör: Snyder, C.R., Lopez, S.J. Oxford: Oxfort University Pres.

McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families.* Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland, USA.

Mcwilliam, R. A., Casey, A. M., and Sims, J. L. (2009). The routines-based interview: A method for assessing needs and developing IFSPs. Infants & Young Children, 22, 224-233. https://doi.org/10.1097/iyc.0b013e3181abe1dd.

Michalec D. (2011). Bayley Scales of Infant Development: Third Edition. In: Goldstein S., Naglieri J.A. (eds) Encyclopedia of Child Behavior and Development. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_295

Meisels, S.J. and Atkins-Burnett, S. (2005). *Developmental screening in early childhood: a guide* (5th ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) Guidelines Revision. (2002). NAEYC Standarts for Early Childhood Professional Preparation. Web: http://www.naeyc.org/faculty/pdf/ 2002.pdf

Nonoyama-Tarumi, Y., and Ota, Y. (2011). Early childhood development in developing countries: Pre-primary education, parenting, and health care. Education for All Global Monitoring Report. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Neisworth, J. T. and Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative. Infants and Young Children, 17, 198-212.

Oktay, A. ve Bilgin-Aydın, H. (2002). Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi (3-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin). Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özaydın, L. and Gallagher, P. A. (2012). Georgia's early intervention program: recommendations for a system of early intervention in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences Journal,* 5610 – 5621. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.483

Sağlık Bakanlığı (2016). Tarama Programları. https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/çocukergen-tp-liste adresinden alınmıştır. Erişim tarihi: 03.03.2021

Sandall, S., Hemmeter, M., Smith, B. and McLean, M. (Eds.) (2005). DEC recommended practices: A comprehensive guide for practical application. Longmont, CO: Sopris West Educational Services.

Savaşır, I., Sezgin, N. ve Erol, N. (1994). Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri. Ankara: TPD

Shonkoff, J. P. and Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early child development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington, DC: National Academy Press.

Temel, F., Ersoy, Ö., Avcı, N. ve Turla, A.(2004). Gazi erken çocukluk değerlendirme aracı. Ankara: Rekmay Ltd.Şti.

Tunçeli, H. İ. (2019). Erken Çocuklukta Gelişimi Bütünsel Değerlendiren Ölçme Araçları (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişimi Değerlendirmede Kullanılan Güncel Ölçme Araçları* içinde (61-73. ss.). Ankara: Nobel.

Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2018). 48-72 Aylık çocuklar için LAP-3 gelişim değerlendirme ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, *2*(1), 86-112.

Wolery, M. and Wilbers, J.S. (Eds.). (1994). Including children with special needs in early childhood programs. Washington: National Association for the Education of Young Children.

World Health Organization and UNICEF. (2012). Early childhood development and disability: A discussion paper. Discussion Paper. World Health Organization. Malta. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf. Access: 25.04.2021

Wortham, S.C. (2014). Assessment in Early Childhood Education. (6th Ed.). The United States of America: Pearson.

Yalaz, K., Anlar, B. ve Ural Bayoğlu, B. (2009). Denver II Gelişimsel Tarama Testi. "Türk çocuklarına uyarlanması ve standardizasyonu". Ankara: Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, 1-38.

York Region (2019). Red flags guide 2019: a quick reference guide for early years and health care professional in york region. Erişim tarihi: 18.04.2021 Erişim adresi: https://www.york.ca/wps/wcm/connect/yorkpublic/054ca0a9-0027-46a3-b817-452890b3038b/Red+Flags+Guide.pdf?MOD=AJPERES&CVID=mWE8F1O#:~:text=Red%20Flags%20is%20a%20quick,healthy%20child%20development%20is%20assumed.

Zigler, E. (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.) (J. Shonkoff & S. Meisels, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511529320

13. BÖLÜM

AİLE GEREKSİNİMLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Nilay KAYHAN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0937-8013

Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-6054-0901

ANAHTAR KAVRAMLAR

Aile gereksinimlerinin ve eğitsel performanslarının değerlendirilmesi, tanımı, önemi, değerlendirilmesi ve Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan araçlar ve özellikleri

AMAÇLAR

Özel gereksinimleri olan çocukların akademik, sosyal ve diğer gelişim alanlarında nitelikli bir biçimde desteklenmesi aile gereksinimlerini ve katılımını temel alan müdahale programları ile gerçekleştirilebilir. Özel gereksinimleri olan çocukların ailelerinin ilk evreden itibaren yaşadıkları ailenin güçlendirilmesi ve aile içi iletişimi olumlu hale getirecek desteklerle mümkündür. Aile gereksinimlerinin belirlenmesini temel alarak, aile gereksinimlerinin belirlenme sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarının tanıtılacağı, aile ile etkili iletişim kurma önerileri ve ilgili araştırma örneklerin sunulacağı bu bölümün sonunda;

- Aile gereksinimlerini tanımlayabilecek,
- Aile gereksinimleri ve eğitsel performanslarının değerlendirilmesine yönelik ilkeleri açıklayabilecek,
- Aile gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla izlenecek adımları açıklayabilecek,
- Aile gereksinimlerinin değerlendirilmesi amacıyla Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan araçlar ve özelliklerini ayırt edebilecek,
- Aile gereksinimlerini dikkate alan müdahale planlarının özelliklerini açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

Aile, her bireyin gereksinim duyduğu bir sistemdir. Sosyal refahın artırılmasında bu sistemin sağlam bir yapıda olması, ebeveynlerin eşit, adil ve haklar doğrultusunda paylaşımları önem taşımaktadır. Nitekim her anne baba, kendileri ve çocuklarına yönelik beklentilerinin gerçekleşmesi için çaba göstermektedir (UNICEF, 2018). Aile bütüncül bir yapıyı temsil etmekte, kendisini oluşturan her üyenin de benzerlik ve farklılık gösteren gereksinimleri bulunmaktadır. Örneğin, ebeveynlerin birbiri ile uyumu, çocukların gelişim özellikleri, evde konuşulan dil, kültürel, sosyodemografik özellikler, anne babanın çalışma durumu, eğitim düzeyi, geniş veya çekirdek aile olma durumu, algılanan sosyal destek düzeyi gibi bir çok faktör aile içi uyumu yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle aileler ve çocuklarla ilgili erken müdahale çalışmaları planlanırken, aile üyelerinin özellikleri ve aile dinamikleri gözönüne alınmalıdır (Dunts, 1983; Hughes, Valle-Reistra ve Arguelles, 2008; Kendall, Rodger ve Palmer, 2010). Aile, toplum bilimi açısından bir kan bağına dayanan, ebeveynler, çocuklar ve kardeşler arasındaki ilişkiler sonucu oluşan, toplumun en küçük birimini temsil etmektedir. Gereksinim ise, ihtiyaç anlamında kullanılmaktadır (Türk Dil Kurumu). Dolayısıyla aile sisteminin her bir üyesinin bireysel gereksinimleri olabileceği gibi, bir örüntü olarak ailenin değerlendirilmesi ve eğitim, sağlık, sosyal hizmetlerin de bu değerlendirmeler sonucunda planlanması önerilmektedir. Bir anlamda bütüncül değerlendirme sonuçları, aile yapısını güçlendirici ve destekleyici olmaktadır. Özellikle düşük ve orta gelir düzeyine sahip ülkelerde ailelerin gereksinimlerinin belirlenerek gerçekleştirilen planlamaların daha başarılı olduğu; birincil bakıcıların ebeveynleri olduğu gerekçesi ile çocuklar hakkında doğru bilgilere aileler sayesinde ulaşılabildiği, ev ziyaretleri kapsamında anne babaların birer öğretici rolünde süreci destekleyebileceklerine vurgu yapılmaktadır Anne babalarla işbirliği içinde eve dayalı yürütülen programlar, gelişimsel anlamda çocukları doğal ortamlarında, ailenin diğer üyeleri ile birlikte desteklemektedir (Engle ve diğ., 2011). Ailesi ile birlikte değerlendirilmek, her çocuğun hakkıdır. Çünkü içinde doğup büyüdüğü, birlikte yaşadığı ortam ailesidir. Özel gereksinimli çocuklar bir yandan gereksinimlerine yönelik tıbbi ve eğitim desteklerini alırken, aynı zamanda çocuk gelişimi, duygusal gelişim, akran etkileşimi oyun oynama, beslenme gibi bir çok alanda da desteğe ihtiyaç duyarlar ve bu desteklerin bütüncül bir biçimde aile ile planlanması önem taşımaktadır (Mesman, van IJzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2012; UNICEF, 2012). Dolayısıyla özel gereksinimli çocukların, aile özellikerinin bilinmesi kendileri için yapılacak planlamaların da kaynağını oluşturmaktadır.

Aile gereksinimlerini belirlemede bir diğer önemli paydaş ailenin yaşadığı bölgedeki yerel yönetimdir. Yasal düzenlemeler bağlamında eğitim, sağlık, sosyal

hizmet sağlayıcıları kamu kurum ve kuruluşlarındaki uzmanların değerlendirme süreçlerinde yaşanılan çevrede sosyal politikalar, yerel yönetimler aracılığı ile sağlanır. Bu nedenle, yerel birimler bilgi kaynağı ve destekleyici birer paydaş olarak görev almaktadır (hem yetişkinler hem de çocuklar için). Öte yandan ailenin yaşadığı sosyal çevre, özel gereksinimli çocuğun devam ettiği okul, okuldaki tipik gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, okul yönetimi birer paydaştır. Dolayısıyla aile odaklı çalışmalarda gereksinimlerin çok boyutlu ele alınması, bilgi, sosyal, duygusal, maddi destekler gibi boyutlarda paydaşların bütüncül incelenmesi gerekmektedir. Ailenin ve çocuğun birlikte değerlendirilmesi yaşanılan bölgede sağlık durumu, sosyal fırsatlar, eğitim fırsatları, beslenme barınma durumlarına yönelik risklerin belirlenmesine yardımcı olmaktadır (Joseph, Becker ve Becker, 2009). Bir bakımda ailenin gereksinimlerinin belirlenmesi ve özel gereksinimi olan olmayan her çocuğa hakları gereği hizmet sunulması, nitelikli bir değerlendirme ile mümkündür. Bu nedenle değerlendirme, kullanılan araçlar, görev alan personel, yasal düzenlemeler, eğitim, sağlık, sosyal politikaları ve uluslararası sözleşmelere taraf olma faktörleri ile bir bütündür. Aşağıda özel gereksinimli çocukların değerlendirme süreçlerinde yer alan bir çocuk doktorunun sözlerine yer verilmiştir.

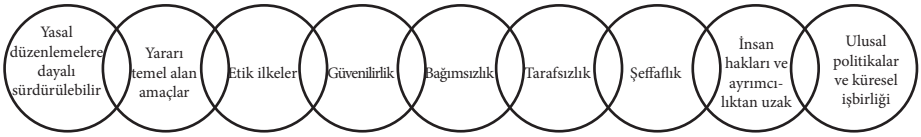
Özel gereksinimli olan ve olmayan her çocuk, ebeveynler için uzun bir yolculuğa hazırlanmak gibidir. Özellikle anne babalar, her çocuğun ihtiyaçlarının olabileceğini, farklılaşabileceğini destekleyici bir ekiple çalıştıklarında daha başarılı kabul edebiliyor. Erken tanı ekip çalışması ile daha anlamlı. Bu uzun yolculukta, en değerli kaynaklar bilgi ve süreklilik (Pediatri doktoru Miya, Miya R. Asato'nun özel gereksinimleri olan çocuk ve aileleri ile çalışma deneyimlerinden görüşü, 2018).

Değerlendirme, risk altında, özel gereksinimi olan ve olmayan her bireyi ve ailesini destekleyen temel bir dayanaktır (UNICEF, 2018) Dolayısıyla, özel gereksinimleri olan çocuklar ve ailelerine sağlanan hizmetlerde çocuk ve ailenin birlikte bütüncül bir yaklaşım benimsenerek, erken tanı ve müdahale çalışmaları kapsamında değerlendirilmesi ve desteklenmesi önerilmektedir.

DİKKAT: *Aile gereksinimlerinin belirlenmesi, aileye ve çocuğa sunulacak hizmetlerin doğru ve ihtiyaca yönelik en kısa vadade planlanması açısından önem taşımaktadır. Bu anlamda özel gereksinimleri olan çocukların, erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gerekmektedir.*

Kaynağa Git: *MEB (2018).* Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 Ay) Erken Çocuk*luk Özel Eğitim Öğretim Programi (https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/09145213_Erkençocukluk.pdf*

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Ülkemizde özel gereksinimleri olan çocukların okul öncesi dahil akranları ile birlikte, destek hizmetler eşliğinde devam ettikleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında 2019-2020 resmi istatistik verileri incelendiğinde okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine devam eden 489'u erkek, 389'u kadın öğrenci olmak üzere toplam 789 öğrenci devam etmektedir. Okul öncesinde özel eğitime gereksinim duyan öğrenci sayısı 4388 iken yalnızca 789 öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına devam etme nedenlerini düşünüp tartışınız.*



Şekil 1. Değerlendirme Planları Uluslararası olarak kabul edilen ilkeler, hedefler ve hedefler Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2018.

Şekil 1'de belirtildiği gibi değerlendirmeler yasal düzenlemeleri temel almalı, bireyin yararını gözeten amaçlarla gerçekleştirilmelidir. Etik ilkelere uygun, güvenilir ölçme araçları kullanılarak, tarafsız ve bağımsız bir biçimde sonuçları şeffaflık ilkesi gereğince paylaşılmalıdır. İnsan haklarına dayalı ayrımcılıktan uzak biçimde, ulusal politikalar çerçevesinde aynı zamanda bilimsel gelişmeleri küresel düzeyde takip ederek planlanmalıdır (UNICEF, 2018).

Aile Gereksinimlerinin ve Eğitsel Performanslarının Değerlendirilmesi

Aile ortamı çocukların yeni bilgi ve beceriler kazandığı, çeşitli gelişim alanlarının desteklendiği ilk öğrenme ortamı olarak tanımlanmaktadır. Aileler, ister tipik gelişim gösteren ister özel bir gereksinimi olan çocuğa sahip olsun, çocuklarının gelişiminde önemli sorumluluklar üstlenmektedir. Ancak ailenin rolü özel gereksinimli bir çocuğun gelişiminde farklılık gösterebilmektedir. Nitekim gelişim aşamalarında çevresinin desteğine ihtiyaç duyan çocuklar için aileleri daha fazla müdahalede bulunmak durumundadır. Ailelerin müdahaleleri sırasında yeterli ve nitelikli kaynaklara ulaşabilmesi çocuklarının gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla ailelerin hangi aşamada ne tür bir imkana gereksinim duyduğunun belirlenmesi, özel gereksinimli çocuklar için önem taşımaktadır. Güçlü ebeveynlerin güçlü çocukları anlayışında, ailelerin ihtiyaçlarının karşılanması çocukların ihtiyaçlarının karşılanması demektir. Aksi takdirde aileleri yalnız ve desteksiz bırakmanın sonuçlarının çocuklardaki olumsuz yansımaları alan yazında dile geti-

rilmektedir (Gupta ve Singhal, 2005). Özel gereksinimli çocukların birbirlerinden farklı gereksinimleri bulunmaktadır (Cavkaytar ve diğ., 2010; Kılıç, 2020). Tıpkı çocukları gibi ailelerin de gereksinimleri oldukça farklılık göstermektedir. Bu gereksinimler ***tanımlamak, anlaşılmak*** ve ***karşılanmak*** üzere sınıflandırılmaktadır. Özen (2018), karşılaştığı aile gereksinim türlerini altı başlıkta toplamıştır. Bu başlıklar Şekil 2'de yer almakta ve izleyen bölümlerde alan yazından örneklerle açıklanmaktadır.



Şekil 2. Aile gereksinimleri, Özen (2018)

1. Bilgi ve Eğitim Gereksinimi

Gereksinim başlıklarından ilki ailelerin bilgi ve eğitime duydukları gereksinimleri kapsamaktadır. Çocuklarının tanı almalarıyla birlikte ailelerin bilgi gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Yeni karşılaştıkları ve tamamen yabancı oldukları bir durum içinde kendilerini bulan aileler; ne yapacaklarını, nasıl başa çıkacaklarını, çocuklarının bu durumdan nasıl etkileneceğini, hangi kişi ve kurumlardan destek alacaklarını, ne tür yasal haklara sahip olduklarını bilememektedir. Böyle bir karmaşa içinde aileler bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına ihtiyaç duymakta, bu ihtiyaç çocukları büyüdükçe değişmekte ve devam etmektedir. Aile gereksinimlerine odaklanılan araştırmalarda en sık bildirilen ihtiyacın bilgi ve eğitime ilişkin olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazında Sucuoğlu (1995), Aile Gerek-

sinimlerini Belirleme Aracı (Family Needs Survey) ile ailelerin gereksinimlerini incelemiştir. 45 anne ve 44 babanın katıldığı araştırma sonucunda ailelerin çocuklarının gereksinimi, beceri öğretimi ve davranış kontrolüne ilişkin yazılı bilgi kaynaklarına ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. İşitme yetersizliği bulunan çocukların annelerinin gereksinimini temel alan Akçamete ve Kargın (1996) ise yapmış oldukları araştırmada, annelerin benzer konularda bilgi gereksinimi bulunduğunu ortaya koymuştur. Evcimen (1996), zihin engelli çocuğa sahip ebeveynlerin (190 anne ve 188 baba) bilgilendirici yazılı materyale ihtiyaçları olduğunu ve çocuklar büyüdükçe bilgi ihtiyaçlarının da çoğaldığını belirtmişlerdir. Mert, 1997 yılında yaptığı araştırmasında farklı gereksinim türündeki çocukların aile ihtiyaçlarını karşılaştırmış, ebeveynlerin özel eğitim hizmeti veren kurumlara ve çocuklarının gelişimlerine yönelik bilgi gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir. Tüfekçioğlu (2000)'nun araştırmasına göre işitme yetersizliği olan çocuk aileleri gereksinim türüne özgü olarak; işitme kaybı, cihazlandırma, iletişim yaklaşımları, eğitim ortamları gibi konular hakkında bilgi edinmeye ihtiyaç duymaktadır. Çetinkaya ve Öz (2000)'ün araştırması da benzer biçimde gereksinim türünün ailelerin bilgi edinme konularının farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya katılan anneler hastalık, tedavi süreci ve hizmetler olmak üzere farklı alanlarla ilgili bilgi edinmek istemişlerdir. Sola (2008), gelişimsel gerilik riski bulunan prematüre ve düşük doğum ağırlıklı bebeği olan 146 anneye ulaşmış, annelerin bilgi noktasında gereksinimleri bulunduğunu belirlemiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin gereksinimleri ile stres düzeylerini belirlemek üzere yapılan başka bir araştırmada ise annelerin eğitim düzeylerinin gereksinimlerin artmasında etkili olduğu vurgulanmıştır (Kaytez, Durualp ve Kadan, 2015). Aile gereksinimleri ulusal alan yazının sıklıkla odağı olmuş ve çoğu araştırma sonuçlarında ailelerin bilgi ve eğitime olan gereksinimi dikkat çekmiştir (Baş, 2017; Bayguzina, Ersoy Yücel ve Atas, 2012; Bekar, 2019; Cankuvvet, 2015; İçyüz, 2016; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Mert, 1997; Sağıroğlu, 2006; Sucuoğlu, 2001). Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021 yılında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı olarak değişiklik yapılmıştır) tarafından gerçekleştirilen Aile Temelli Ulusal Erken Müdahale Programı Geliştirilmesi Çalıştayı Sonuç Raporu (2020)'nda ebeveynlerin henüz çocuk sahibi olmadan önce dahi, bilgi ve eğitim anlamında yeterli donanıma sahip olmadıkları belirtilmektedir. Ayrıca bu yeterliği kazandıracak nitelikli bir sistemin olmadığına da vurgu yapılmıştır.

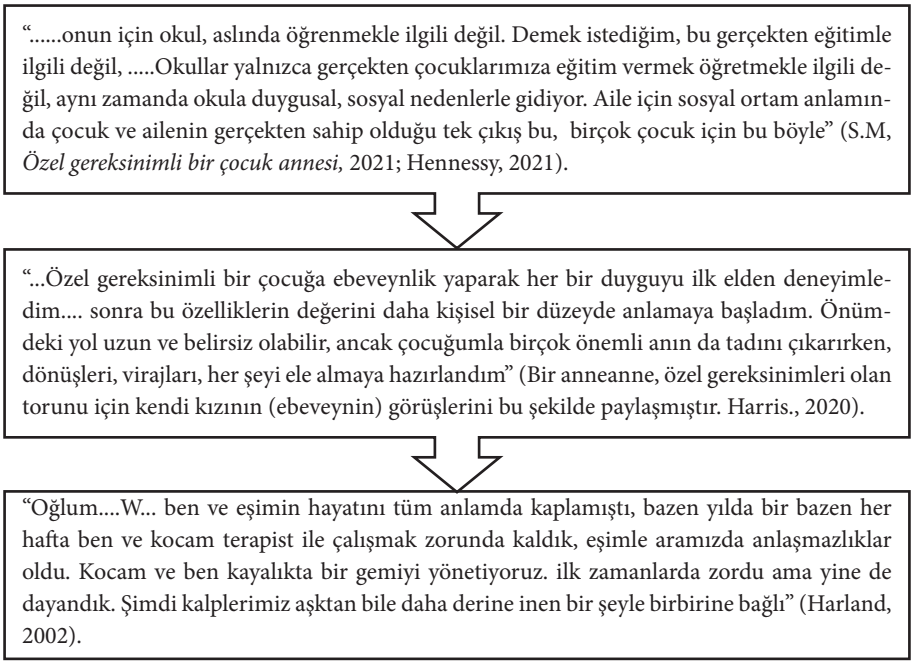
Ulusal alan yazının yanı sıra uluslararası alan yazında da ailelerin bilgi gereksinimi sık karşılaşılan bir bulgudur. Bailey ve Simeonsson (1988), anne ve babaların çocuklarına beceri öğretimi, uygun eğitim kurumu bulma, çocuklarının gereksinimleri ile ilgili bilgi edinme gereksinimlerini ortaya koymuştur. Wong ve Wong

(2003)'un araştırmalarında da ileri derece öğrenme güçlüğüne sahip çocukların ebeveynleri ya da birincil bakıcılarının gereksinim alanlarından birinin yetersizlik durumu hakkında bilgi edinme olduğu görülmüştür. Nicholas (2006), yeni doğan ve yoğun bakım ünitesinde bulunan bebeklerin anneleriyle gereksinim belirleme çalışmaları yapmış, annelerin bebekleri hakkında gerçeği yansıtan bilgilere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Farklı pek çok uluslararası araştırma sonuçları ailelerin bilgi gereksinimi bulunduğuna işaret etmektedir (Almasri ve diğ., 2012; Bailey ve diğ., 1999; Ellis ve diğ., 2002; Fitzpatrick ve diğ., 2008; Hendriks, De Moor, Oud ve Franken, 2000; Luterman ve Kurtzer White, 1999; Most ve Zaidman Zait, 2003; Palisano ve diğ., 2009; Van der Spuy ve Pottas, 2008; Vural Yüzbaşı, 2018). Sonuç olarak hem ülkemizde hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, son 30 yıldır özel gereksinimli ya da risk altında olan çocuklar için ailelerin bilgi ve eğitim gereksinimlerinin devam ettiğini göstermektedir. Yasalar yoluyla da güvence altına alınan (573 nolu Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, m.6) ailelerin bilgi gereksiniminin karşılanması için gerekli kaynakların sağlanması ve ilgili çalışmaların yapılması önerilmektedir. İzleyen bölümde ailelerin duygusal destek gereksinimlerine yer verilmiştir.

2. Duygusal Destek Gereksinimi

Özel bir gereksinim ile dünyaya gelen çocukların ailelerindeki sorumluluklar farklılaşmaktadır. Akranlarından farklı gelişim göstermeleriyle birlikte doğan ihtiyaçları, ebeveynleri yoğun bir yaşam biçimine mecbur bırakmaktadır (Woodman, 2014). Tanı, değerlendirme, yerleştirme sonrası tedavi, eğitim gibi süreçler için farklı kurumlar arasında çocuklarıyla birlikte aileler de uyum sağlama sürecine girmektedir (Cavkaytar, 2008). Bütün bu süreçlerde aileler çevresi tarafından kabul ve değer görme, sevilme, içinde bulunduğu durumla ilgili paylaşımda bulunma yaşantıları istemektedir. Özetle aileler kapıldığı olumsuz duygular ile baş edebilmek için desteğe gereksinim duymaktadır. Ulusal ve uluslararası alan yazın ailelerin duygusal destek gereksinimini ortaya koymaktadır. Örneğin Akçamete ve Kargın (1996)'ın araştırma sonuçları annelerin % 51.2'sinin sorunların tartışılması ve çözülmesi için, % 49.8'i ise problemlerini konuşmak için düzenli olarak psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Zorluk yaşadığı durumlarda ebeveynlerin birbirlerine nasıl bir destek sunması gerektiğini öğrenmek isteyen annelerin oranı ise % 43.6'dır. Çağdaş ve Şahin Seçer (2006), ailelerin hizmet süreçlerine katılım gösterebilmeleri için sosyal-duygusal desteğe ulaşmaları gerektiğini vurgulamaktadır. İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelendiği bir başka araştırma bulgusunda ise ailelerin psikososyal gereksinimi olduğu belirtilmektedir (Bekar,

2019). Ülkemizde ailelerin duygusal ve psikolojik desteğe duydukları gereksinimi ortaya koyan farklı bilimsel çalışmalara rastlanmaktadır (Baş, 2017; İçyüz, 2016; Kurt, 2001; Sağıroğlu, 2006; Üskün ve Gündoğar, 2010; Vural Yüzbaşı, 2018). Aile gereksinimlerinin uluslararası boyutta incelendiği farklı araştırma bulguları da ***"duygusal destek gereksinimini"*** doğrulamaktadır. Nitekim Luterman ve Kurtzer-White (1999), özellikle tanı sürecinde ailelerin psikolojik destek gereksiniminden söz etmekte; Most ve Zaidman-Zait (2001) ise tanı süreci sonrasında da ailelerin psikolojik destek gereksiniminin devam ettiğini belirtmektedir. Nicholas (2006), araştırmasında annelerin yeni doğan yoğun bakımında tedavi gören bebekleri için duygusal açıdan desteklenme ihtiyaçları bulunduğunu tespit etmiştir. Yurt dışında aile gereksinimini ele alan farklı araştırmaların bulgularından biri ailelerin duygusal destek gereksinimi bulunduğu yönündedir (Duncan, 2009; Leibach ve diğ., 2014; Van der Spuy ve Pottas, 2008; Wong ve diğ., 2004; Xu ve Filler, 2005). Ailelerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri için başta kendi aile üyeleri olmak üzere, yakın çevreleri, yaşadıkları toplum ve ilgili kurumlar tarafından duygusal açıdan desteklenmelidir. Öncelik psikolojik noktada aile gereksinimlerini kabul etmekte, sonrasında ise aileleri sistematik biçimde destek almak üzere yönlendiren bir işleyişin kurulmasıdır.



Şekil 3. Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri: Annelerin Sesi

Şekil 3'te farklı araştırmalarda özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri ile gerçekleştirilen görüşmelerden örnekler paylaşılmıştır (Harland, 2002; Hennessy, 2021).Anne-babalar arasındaki iletişim ve ailenin diğer üyelerinin özel gereksinimi olan çocuğun aileye katılması ile birlikte değişen yaşamlarından kesitler; ailelerin ister özel gereksinimleri olsun ister olmasın bir çocuğun doğumu ile birlikte aile dinamiklerinin de etkilendiğini ortaya koymaktadır.

3. Bakım Gereksinimleri

Gelişimleri akranlarından farklı olan çocukların, yetişkinler tarafından karşılanması gereken bir takım bakım hizmetlerine ihtiyaçları söz konusudur. İşitme, görme, fiziksel, zihinsel gibi farklı alanlarda gereksinimleri bulunan çocukların bakımları da çeşitlilik göstermektedir. Örneğin işitme yetersizliği olan bir çocuğun bakım gereksinimleri cihaz kullanımına yönelik olabilirken, zihinsel yetersizliğe sahip bir çocuğun bakım gereksinimi ilerleyen yaşlarda dahi, öz bakımına yönelik olabilmektedir. İleri derecede fiziksel yetersizlik ya da süreğen bir hastalığa sahip çocuklarda ise bakım gereksinimi artış göstermektedir. Aileler kişisel hijyeni sağlama, yemek yeme, kıyafet değişimi, tuvalet ihtiyacı gibi günlük yaşam becerilerinde çocukları yerine sorumluluk almak durumunda kalmaktadır. Gün içinde ailelerin özel gereksinimli çocuklarının ihtiyaçlarına ayırdıkları zaman ve enerji diğer sorumluluklarını yerine getirmek için yetersiz kalmaktadır. Bu durumda aileler kendilerine de yeteri kadar zaman ayırmada sınırlılık yaşamaktadır. İlgili alan yazın hem ülkemizde hem de yurt dışında ailelerin bakım gereksinimine dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin daha çok eşleri, anneleri ya da kardeşleri tarafından destek gördükleri, bir kısım anne ve babanın ise destek aldıkları bir yakınının bulunmadığı görülmektedir (Ersoy ve Çürük, 2009). Kaner (2003), aile bireylerinin ihtiyaç duyduğu desteği elde edebilmelerinin rahatlamaları ve kendileri için zaman ayırabilmeleri için önemini vurgulamıştır. Ancak yapılan araştırmalar ailelerin çocukları için bakım desteğine yeterince ulaşamadığını, aile üzerindeki yükün yeterince hafifletilemediğini ortaya koymaktadır. Abelson (1999)'un özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin bakım gereksinimi ve etkisini belirlemek üzere gerçekleştirdiği araştırmasında, bakım desteğine sıklıkla okulların kapalı olduğu tatil dönemlerinde ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Aile özellikleri ne olursa olsun bakım desteğinin her zaman için ulaşılabilir olmadığı anlaşılmaktadır. Ailelerin özel gereksinimli çocukları için harcadıkları zaman ve enerjiden hem diğer çocuklarına hem de kendilerine ayıracak enerji ve zamanları kalmadığından, bakım desteğinin aileleri rahatlatacağı belirtilmiştir. Özellikle bakım hizmetleri kapsamında akla gelen destek türü evde bakım hizmetleridir. Evde bakım hizmetinin sağlanmasındaki sınırlılığın farklı alanlardaki tüm hizmetlerin

sunulması için yeterli zamanın ve personelin olmamasından kaynaklandığı belirtilmiştir (National Academies of Sciences, Engineering ve Medicine Report, 2016). Ebeveynlerle yapılan araştırmalarda, daha uzun süreli yapılan ev ziyaretlerinin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki katkısı öne çıkmaktadır (Halfon ve diğ., 2011). Wong ve diğerleri (2004) ebeveynlerin beş temel gereksinim alanlarından birinin bakım vermeye yönelik olduğunu belirtmiş; Martins ve Couto (2014) ise araştırmasında annelerin özellikle öz bakımları için çocuklarının bakım yükünü üstlendiğini bulmuştur. Leibach ve diğerleri (2014), ailelerin ruh sağlıkları ve gereksinimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş; bakıcı yükünün aile gereksinimleriyle ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bakım desteğinin alt boyutlarında, ev işlerine yönelik gereksinimin depresyonla, bakıcı yükünün ise anksiyeteyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bir bulgu özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin çocuklarının bakım zorluğunun, depresyonu açığa çıkardığı yönündedir (Gowen ve diğerleri, 1989). Bakım desteklerinde özellikle annelerin günlük bakım ve sorumlulukları üstlendiği (Kaner, 2009; Marcenko ve Meyers, 1991), babaların çocuk bakımında daha az sorumluluk aldıkları görülmektedir (Kaner, 2003; Rodriguez ve Murphy, 1997). Bu nedenle başta anneler olmak üzere özel gereksinimli çocuğa sahip tüm ebeveynlerin yaşamdaki zorluklarının hafifletilmesi ve ruhsal sağlıklarının korunması için bakım gereksinimlerini karşılayan düzenlemelere ihtiyaç duyulmaktadır.

DİKKAT: *Aile ve çocuklar için sağlanacak desteklerin niteliği kadar erken tanı ve müdahalenin niteliği de önemlidir. Ülkemizde 20 Şubat 2019 tarihli 30692 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkındaki Yönetmelik", "Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu", "Çocuklar İçin Terör, Kaza ve Yaralanmaya Bağlı Durum Bildirir Sağlık Kurulu Raporu" ve bu raporları verebilecek yetkili sağlık kurum ve kuruluşlarını ve özel gereksinimlerle ilgili hususları kapsamaktadır.*

Kaynağa Git: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik *https://kms.kaysis.gov.tr/Home/kurum/24301121*

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Çocuklar için özel gereksinim değerlendirme çalışmalarında, bireysel ve çevresel etmenler ile aile örüntüsü oldukça önem taşımaktadır. Değerlendirme sürecinde uygulamaların erken tanı ve tedavi ile erken çocukluk özel eğitim hizmetleri bağlamında işbirliğine dayalı planlanması önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocuklar için nitelikli tarafsız, adil bir değerlendirme planlaması ne gibi özellikler içermelidir, düşünüp tartışınız.*

4. Maddi Gereksinimler

Ailelerin sıkça dile getirdikleri bir diğer gereksinim türü maddi ihtiyaçlara yöneliktir. Aileler çocuklarının özel gereksinimlerini karşılamak üzere diğer ailelere göre daha fazla harcama yapmak durumundadır. Gereksinimin ne olduğuna bağlı olarak tedavi ve/veya eğitim masraflarının arttığı görülmektedir (Aydoğan, 1999). Akranlarıyla bir arada, onların gelişim düzeylerini yakalama ve günlük yaşam fonksiyonlarını sağlamak adına farklı destekleyici araçlara duyulan ihtiyaç da maddi harcamaları çoğaltmaktadır. Bazı çocukların beslenme sorunu nedeniyle ek gıda harcamalarına, bazılarının da tedavi süreçlerinde kullandıkları ilaçlara bütçe ayırmak gerekmektedir. Hizmetlerin sürdürüldüğü kurumlara ulaşım sağlamak da ailelerin maddi gereksinimi artıran başka bir faktördür. Yaşamları boyunca çocuklarının bakımını üstlenmek durumunda kalan ebeveynlerin işten ayrılmaları ya da kariyer fırsatlarını kaçırmaları da ekonomik bir zorluk oluşturmaktadır (Kaner, 2009). Alan yazında ailelerin yaşadıkları çeşitli maddi zorluklara da yer verilmiştir. Akçamete ve Kargın (1996)'ın araştırmalarında aileler bilgi gereksiniminden sonra en çok maddi gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Beslenme, barınma, sağlık bakımı, ulaşım gibi konularda desteğe gereksinimleri olduğunu dile getirmişlerdir. Maddi problemler, ebeveynlerin stres ve kaygı düzeylerinde artışa neden olmaktadır (Kurt, 2001; Üskün ve Gündoğar, 2010). Ulusal alan yazında ailelerin ekonomik boyutta gereksinimi bulunduğu başka araştırma bulgularında da yer almaktadır (Baş, 2017; Bayguzina, Ersoy-Yücel ve Atas, 2012; Bekar, 2019; İçyüz, 2016). Yurt dışında da ailelerin maddi gereksinim özellikleri ülkemiz araştırmalarıyla benzer niteliktedir. Ebeveynler sosyal destek sistemlerine ihtiyaç duymakta ama bu hizmetler sağlansa da erişmeleri için maddi gereksinimleri açığa çıkmaktadır (Walker ve diğ., 1989). Leibach ve diğerleri (2014), araştırmalarında maddi gereksinimin ruhsal özelliklerden özgüven ile ilişkili olduğunu, ailelerin maddi gereksinimleri bulunduğuna dikkat çekmiştir. Almasri ve diğerlerinin (2012), gelir düzeyi iyi olan ailelerin daha düşük düzeyde ihtiyaç bildirdiği, maddi desteğe daha fazla ihtiyacı bulunan ailelerin ise daha fazla kısıtlandığı görülmüştür. Uluslararası alan yazına bakıldığında ailelerin maddi gereksinimleri bulunduğu yönünde ortak bir sonuca ulaşılmaktadır (Bailey ve Simeonsson, 1988; Van der Spuy ve Pottas, 2008; Wallender ve diğ., 1989). Maddi gereksinimlerin karşılanması boyutunda yasal bir düzenlemenin varlığı gerekmekte, ülkelerin ailelerin maddi güçlüklerine çözüm bulmak adına gereken mali kaynağı sağlamaları, buna yönelik sosyal politikaları hayata geçirmeleri gerektiği düşünülmektedir.

"....biz özel gereksinimli çocuk aileleri saygıya ihtiyacımız var, birbirimize de katkı ve değer vermeliyiz. Sadece bir aile grubununa dahil olmak değil, çözüme katılmak zorundayız. Sonuçta çocuğu ilk tanıyan ve çocuğu en iyi tanıyan ebeveyndir. Oğullarımız ve kızlarımızla olan ilişkimiz kişiseldir ve bir ömür boyu sürer" (Özel gereksinimleri olan bir çocuk annesi C. Moore, 1993)

"biz aileler için o halde, her birimiz için mesele, çocuğumuzdan bekleyebileceğimiz "gerçekçi" beklenti nedir? Çocuğumuzu (onu) elinden gelenin en iyisini yapmaya teşvik etmeliyiz. Hepimiz için, hatta aynı durumla uğraşan hepimiz için tek bir cevap yok. Yapabileceğimizin en iyisi, bunun dikkate almamız gereken devam eden bir durum olduğunun farkına varmaktır" (Özel gereksinimleri olan bir çocuk annesi , P. Finston, 1990)

"Özel gereksinimli bir çocuğu olan bir ebeveyn sabırlı olmayı, hemşire olmayı, avukat olmayı öğrenmeli çünkü çocuğumun başına gelen her şey için iyi bir arabulucu olmam gerekiyor" (Özel gereksinimleri olan bir çocuk annesi)

....destek göreceli bir kavram, mesela sosyal yardım veriliyor. Yılda iki kez ortez yaptırıyorum. Üç tane spor ayakkabısı almak zorundayım. Dışarda giymesi için, evde ortezle, bir tanede dışarda ortezsiz giymesi için. Hızlı büyüyor ortez değişiyor" (CP'li çocuk anneleri ile çalışma Demiröz ve diğ., 2021; CP'li çocuk annesi Ayşegül Hanım)

"....ilk çocuğum olduğu için ben de çok bilmiyordum,çevreden gördükçe onu yapabilirim bunu yapabilirim işte bunun üzerine ben sürekli araştırmaya başladım neler yapabilirim hangi hocalar neleri tavsiye etmiş, protez ya da şu bu yapılabilir mi gibi. Bir de zaman geçtikten sonra kabullendikten sonra artık durumu çocuğum için onun tek başına hayatta kalabilmesi için ne yapabilirim diye bütün her şeyi araştırdım. Şu anda bile öyle yapıyorum. İmkanım çok fazla yok şu an maaş falan da çıkmıyor N....'a. Hani olursa tek istediğim daha fazla aktif olacağı şeylere katılması. Bu şekilde hem psikolojik olarak rahatlıyor ortama girdiği için hem de bedensel olarak güçleniyor". (CP'li çocuk anneleri ile çalışma Demiröz ve diğ,2021; 5 yaşında CP'li çocuk annesi Cansu Hanım)

".....psikolojik destek çok önemli ııı çocuğuna nasıl davranman gerektiğini bilemiyorsun ben eğitim almış olduğum halde çocuğumu nasıl eğitim vermem gerektiğini düşünüyorum hani hani nasıl yapabilirim nasıl edebilirim diye. Bence en büyük destek psikolojik ve sosyal açıdan olmalı. Onu nasıl değerlendirebilirim diye,sonrasında sıfır altı yaş tamamen alabilecek bir yaş. Her şeyiyle bedensel zihinsel alabilecekleri yaş olduğu için en çok desteklenmesi gereken yaş grubu diye düşünüyorum" (CP'li çocuk anneleri ile çalışma Demiröz ve diğ., 2021; 4 yaşında CP'li çocuk annesi Selma Hanım)

Şekil 4. Özel gereksinimli çocuk annelerinin gözüyle eğitim, sağlık hizmetlerine yönelik gereksinimler ve destekler

5. Aile İşlevlerine İlişkin Gereksinimler

Aileye katılan yeni bir üye aile içindeki dinamikleri değiştirmektedir. İlk kez bir bebeğe sahip olan yetişkinler anne ve babalık rolleriyle tanışır. Çevresinden ve kişisel çabaları ile edindiği bilgileri kullanarak çocuğunu büyütür. Tipik gelişim gösteren bir çocuğa sahip olmak daha az gereksinim ve karmaşa içermektedir. Ancak özel gereksinimli bir çocuğa sahip olan ailelerin işlevleri büyük oranda farklılık göstermektedir. Çocuğun özel gereksinimli olduğunun anlaşılmasıyla birlikte eşler, kardeşler, akrabalar, yakın çevre ve toplumla olan ilişkilerde olumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Çocuğun içinde büyüdüğü ilk ortam aile ortamı olduğundan ilgi öncelikle anne, baba ve kardeşler üzerine yoğunlaşmaktadır. Dolayısıyla en temel birim olan ailenin kendi içinde yaşadıkları ele alınarak gereksinimlere odaklanılmaktadır. Etkili ebeveynlik, eşler arası ilişkiler, kardeş yaklaşımları, adil sorumluluk paylaşımı, boş zaman etkinliklerinin düzenlenmesi gibi konular gereksinimlerin odağını oluşturmaktadır. Aile işlevlerinin etkili biçimde düzenlenmesi çocuk sahibi olmaya karar verme ile birlikte başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır (Mert, 1997). Aileye katılan özel gereksinimli bir çocukla sürecin daha yoğun geçtiği bir gerçektir. Ancak tanı alma, değerlendirme, yerleştirme ve izleme basamaklarının her birinde ailelerin işlevi daha büyük bir öneme sahip olmaktadır. Nitekim çocuğun gereksinimini kabul etme, eşlerin bu noktada destekleyici tutum sergilemeleri, ortak karar alma, adil paylaşımlarda bulunmak gibi olumlu davranışların katkıları tüm aile üyeleri üzerinde hissedilecektir. Aksi takdirde ebeveynlerin olumsuz durumlarla sonuçlanan bir yük altında ezilmeleri olasıdır (Cohen, Agosta, Cohen ve Warren, 1989; Heward, 2009). Ulusal alanyazında Akçamete ve Kargın (1996), ebeveynlerin diğer aile üyelerinin desteğine ihtiyacı bulunduğunu ortaya koymuştur. Özellikle bakım yükleri nedeniyle güçlük yaşayan annelere eşleri tarafından sunulan destek oldukça önemlidir. Özşenol ve diğerleri (2003), aile içindeki problemler ile ilgili konuşabilmek ve etkili çözüm yolları bulmak için babalara yardım sunulmasını önermektedir. Uluslararası bir araştırma sonucu ise daha az düzeyde gereksinimi olan ailelerin daha iyi aile ilişkilerine sahip olduklarını göstermiştir (Almasri ve diğerleri, 2012). Eşler arası ilişkilerin yanı sıra etkili kardeş ilişkilerinin de çocuklar üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Özel gereksinimi olan ya da olmayan kardeşlerin olumlu ilişkiler geliştirmeleri aile işlevlerine katkı sunmaktadır (Fiedler, Simpson ve Clar, 2007; Meyer ve Vadasy, 2007; Özen, 2018). Aile işlevlerine ilişkin gereksinimlerin karşılanması için psikolojik ve sosyal destek sunan bazı meslek alanlarından personele ihtiyaç duyulmaktadır. Özel eğitim hizmetlerinin sürdürüldüğü kurumlarda ailelere ulaşarak bu hizmetlerin sağlanması önerilebilir. Bu anlamda sosyal

hizmet uzmanları ve psikologlar aile üyelerinin özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda aileleri güçlendirebilir, teşvik edebilir, yaşadıkları duygusal zorluklara çözüm bulma konusunda yardımcı olabilir.

6. Toplumsallaşma Gereksinimi

Özel gereksinimli bireyler ve aileleri tüm bireyler gibi topluma eşit katılım hakkına sahiptir (573 nolu "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname). Toplumun özel gereksinimli bireylere ve ailelerine yönelik geliştirdikleri olumsuz tutumlar bu haklara erişim konusunda engel oluşturmaktadır. Özel gereksinimli çocuğa sahip aileler ev ziyaretlerinde bulunma, tatile gitme, sosyal etkinliklere katılma gibi yaşantılarını engelleyen farklı zorluklarla karşılaşmaktadır. Ayrıca akranlarıyla aynı eğitim-öğretim ortamında ve sosyal alanlarda bir arada öğrenme, deneyim elde etme fırsatlarını kısıtlayan faktörler, toplumsallaşma gereksinimini doğurmaktadır. Toplumun geliştirdiği olumsuz bakış açısı nedeniyle aileler giderek sosyal ortam ve etkinliklerden uzaklaşmakta; sonuç olarak da olumsuz duygulara kapılmaktadır (Özşenol ve diğ., 2003). Olumsuz duygularla yüzleşmekten kaçınmak için aileler çocuklarının gereksinimlerini çevrelerinden gizlemekte, hatta çocuklarını toplumdan soyutlamaktadır. Aileleri ve çocukları böylesine zor bir duruma sürükleyen olumsuz yaklaşımların; merak, acıma, kınama, eleştirme, tedirginlik, korku, uygun olmayan dil kullanımı gibi davranışlardan oluştuğu görülmektedir. Alan yazında ailelerin toplumun sunduğu kaynaklara ulaşmaları için katılımlarının önemi vurgulanmaktadır (Çağdaş ve Şahin Seçer, 2006; Kaner, 2009). Mert (1997) ise, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerin diğer gereksinim alanlarına göre daha fazla çevrelerine açıklama yapma ve toplumsal hizmetler gereksinimlerinin bulunduğunu ortaya koymuştur. Kerns ve Siklos (2006), araştırmalarına katılan Down Sendromlu çocuk ailelerinin toplum programlarına ve çocuklarının akranlarıyla arkadaşlık etmeye gereksinimleri bulunduğuna dikkat çekmiştir. Toplumun farkındalık kazanması ve bakış açılarının değiştirilmesi adına çalışmaların planlanması gerekmektedir. Bireylerin sıklıkla içinde bulundukları sosyal ortamlarda, kullandıkları teknolojilerde farkındalık kazandıran olumlu tutum geliştiren kamu spotlarının hazırlanması önerebilir. Okul öncesi, ilkokul, orta öğretim ve yükseköğretim gibi her kademede, akran kabulunu destekleyecek, olumlu duyguların geliştirildiği müfredatlar hazırlanabilir. Ailelerin içinde yaşadıkları çevrede toplumla bütünleşmelerini sağlayan ve sosyal etkinliklere katılabilecekleri fiziki mimari planlamalar yapılabilir. Örneğin fiziksel engelli bir çocuğun parkta akranları ile birarada oyun oynaması, spor yapması, yüzme havuzuna kayıt olması bir haktır.

DİKKAT: *Özel gereksinimi olan, olmayan, göçmen, sosyal yoksunluk içinde olan, parçalanmış aileye sahip her çocuk hakları ile doğar. Çocuk hakları sözleşmesi 1989 yılında taraf devletlerce kabul edilerek, yürürlüğe girmiştir. Çocuğun üstün yararı, ayrımcılık yapmama, çocuğun varlığı ile gelişimini sürdürme, katılım hakkını temel alan bu sözleşme; ülkeleri kültürel, ekonomik, sosyal katılıma yönelik politikalar bağlamında ilgilendirmektedir.*

Kaynağa Git: *https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx*
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_ÇocukHaklarinaDair-Sozlesme.pdf

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde yer alan maddelerin uygulamalarda nitelikli bir biçimde hayata geçirilmesini sağlayan faktörler nelerdir? Yasal düzenlemelerin uygulamaya yansımasında görülen farklılıkların nedeni nedir? Düşünüp, tartışınız.*

Özetle bu başlıkta aile gereksinimleri sınıflandırılarak ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde ele alınmıştır. 1990'lı yıllardan günümüze kadar aile gereksinimlerinin benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Gereksinimler aile ve çocukların özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Ancak en çok dikkat çeken durum ailelerin yoğun olarak bilgi ve maddi gereksinimlerini dile getirmeleridir. Ailelerin gereksinimlerinin karşılanması çocukların gereksinimlerinin karşılanması demektir. Toplumun ilerlemesi için en temel birim olan aile kurumlarının güçlendirilmesi önemlidir. Ülkeler yasa, sistem, kurum, sivil toplum kuruluşları ve destek sunacak personel boyutunda aile gereksinimlerini karşılamak adına planlama yapmalı, uygulamaları hayata geçirmelidir.

"şu an... özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri ile çalışıyorum. Otizm hakkında çok az şey biliyordum. 1980'lerde M. H."da aldığım eğitimlerin hiçbirinde otizmden söz edilmedi ve o zamanlar 'sosyal içerme' kapsayıcılık, terimleri duyulmamıştı. Ama bahsettiğim gibi, 3 yaşındaki öğrencim E.'ı görmek için ev ziyaretine gittiğimde ne düşündüm biliyor musunuz? Hiçbirşey bilmediğimi..." (Ross'un Hikayesi, 2004) (3 yaşındaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrenci E'.nun öğretmeni ilk buluşma anı)

"Bu yaş grubunda çalışma sürecimiz genelde aileyle olduğunu düşünüyorum özellikle anne ile seanslara giriyorum en çok çocukla vakit geçiren anne ise. Anneye evde yapabilecekleri hakkında fikir olması açısından, seanstaki etkinlikleri ev rutinlerine geçirebilmemiz açısından ve çocuğunu en iyi tanıyan" (27 yaş kadın odyoloji konuşma bozuklukları uzmanı Piştav Akmeşe, P., Kayhan, H. N., Kirazli, G., & Kirazli, T. (2020).

Şekil 5. Özel gereksinimleri çocukların tedavi ve eğitim süreçlerinde aile gereksinimleri ve işbirliği

Aile Gereksinimi Tanımı, Ailelerin Gereksinimlerinin Belirlenmesinin Önemi

Gereksinim Türk Dil Kurumu tanımına göre eksikliği duyulan şey, ihtiyaç anlamına gelmektedir. Kılıç ve diğerleri (2019), gereksinimi talep etme ve mevcut durum düzeyi ile olması gereken düzey arasındaki boşluk ve zorunluluk olarak tanımlamıştır. Gerekli olma durumu bazı kriterlere bağlı bulunmaktadır. Bu kriterler; amaç, değer, fikir, neden-sonuç ilişkilerini kapsamaktadır (Stufflebeam ve diğ., 1985'den aktaran Kılıç ve diğ., 2019). Ancak savunulabilir ve karşılanabilir gereksinimler zorunluluk olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda gereksinimlerin; başkalarının özgürlüklerini ve haklarını ihlal etmeyen, çevre ve insana zarar vermeyen etik ilkeleri barındırması, topluma ve insanlığa katkı sağlaması, maddi ve diğer kaynaklar açısından ulaşılabilir ve ileri düzeyde becerileri destekler nitelikte olması gerekmektedir. Bu tanımlamadan yola çıkıldığında aile gereksinimi kavramı ailelerin sosyoekonomik özellikleri bilgi donanımları, yaşam biçimleri, toplum içindeki rolleri ve çevresiyle olan ilişkileri bakımından olan ve olması gereken arasındaki düzey farkı olarak tanımlanabilir (Doğan ve Acar, 2017). Bailey ve Blasco (1990) ise aile gereksinimini ailenin hizmetlere katılması için isteklerini dile getirmeleri olarak tanımlamaktadır. Aile gereksinimlerinin belirlenmesi farklı açılardan önem taşımaktadır. Bu önem yasal düzenlemelerde yer almaktadır. Birleşmiş Milletler, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 27. maddesinde, çocuğun ebeveynleri ve bakımından sorumlu diğer kişilere yardımcı olmak üzere gereken önlemlerin alınması ve gereksinimlerinin belirlenerek karşılanması belirtilmektedir. Aynı sözleşmenin 23. maddesinde özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin belirlenen gereksinimlerinin uygun biçimde karşılanmasından söz edilmektedir. Madde 18'de ise yardımların yapılması amacıyla görevli kişi ve kurumların devletlerce geliştirilmesi gerektiği yer almaktadır. Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası'nda (1975, P.L.94-142) 0-3 yaş arasındaki çocukların ve ailelerinin özel eğitim hizmetlerine katılım haklarının bulunduğu ifadesi yer almaktadır. 1986 yılında bu yasada yapılan düzenlemeler ile küçük yaştaki özel gereksinimli çocukların ve ailelerin hakları daha geniş çerçevede ele alınmıştır (P.L. 99-457). Ülkemizde 1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile erken dönemde özel eğitimin zorunluluğu gündeme gelmiş fakat 0-3 yaş aralığındaki çocukların aileleri için hizmet planı geliştirme zorunluluğundan bahsedilmemiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (MEB, 2018) 12. Maddesinde;

> *"0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurul kararı ile özel eğitim okulları, okul öncesi eğitim kurumları, bünyesinde ana sınıfı bulunan eğitim kurumları ile çocuk ve ailenin ihtiyaçları doğrultusunda evlerde de yürütülür,"*

ifadesinde yer aldığı üzere erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin çocuk ve ailelerin ihtiyaçlarına uygun biçimde yürütülmesi gerekmektedir. Yasal haklarla güvence altına alınan aile gereksinimlerinin belirlenmesi hizmet süreçlerine katkıları oldukça önemlidir. Dolayısıyla aile gereksinimlerinin uygun biçimde karşılanabilmesi için tanımlanması ve belirlenmesi önemlidir. Gereksinimlerin genel olarak belirlenmesinden ziyade çocukların gereksinim türüne, yaşına, yaşadıkları çevreye, gereksinimin alanına (bilgi, bakım, maddi gereksinim gibi) özgü değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların yeni bilgi, beceri ve davranışları edinmeleri öncelikle hangi düzeyde olduklarının belirlenmesiyle başlamaktadır. Çocuğa etkili bir hizmet sunmak adına performans düzeyinin belirlenmesi gerekliliği, aile ihtiyaçlarının belirlenmesinde de geçerlidir. Nitekim aile yapısını, işlevini, ailenin güçlü ve zayıf yanlarını, kaynaklarını ve gereksinimlerini bilmeden uygun desteği sağlamak mümkün değildir (Cunningham, 1985; Robinson, Rosenberg ve Beckman, 1988). Ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi aileye sunulacak hizmetlerin ne ve nasıl olacağı, hangi öğretim yöntemlerinin seçileceği ve niteliği bakımından önem taşımaktadır (Uslucan, 2015). Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını aile eğitimi ve destek programları aracılığıyla karşılamak özel eğitim hizmetlerinde kabul gören bir yaklaşımdır. Dolayısıyla, özel gereksinimli bireylerin eğitim programları ve içeriklerinin uygun şekilde tasarlanması ve sunulması için ailelerin gereksinimlerinin değerlendirilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu, 2001).

Çeşitli yöntemler ve araçlar ile değerlendirilen gereksinimlerin ortaya konulması, eğitim programının daha uygun olarak hazırlanmasına ve katılımı artırmaya etki edecektir (Gürşimşek, Kefi ve Girgin, 2007; Okçabol, 1986-1987; Sönmez Kartal, 2018). Bailey ve Simeonsson (1988), birbirlerinden farklı yaşlardaki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin öncelikli ihtiyaçlarını belirlemenin, aile destek programlarının niteliği açısından önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda aile desteği sunarak aileyi sürece dahil etmek, gereksinimlerinin belirlenmesinde önemli bir basamak olarak düşünülebilir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların eğitimine aile katılımının önemi gözönüne alındığında, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın sadece çocuklar için değil aileler için de hazırlanması gerekmektedir. Aile eğitiminin nasıl olacağının planlandığı bu programda, öncelik ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesidir (Bailey ve Simeonsson, 1988). Aynı zamanda ailelerin işlevlerinin sağlıklı oluşu, çocukların farklı gelişim alanlarını olumlu etkilemektedir (Gupta ve Singhal, 2005). Aile işlevlerinin beklenen düzeyde yerine getirilmesi ise gereksinimlerin belirlenmesi ve bu doğrultuda aile eğitim planı oluşturulması ile mümkündür. Aile gereksinimlerini dikkate alarak hazırlanmış, içerik açısından uygun bir program aile katılımını ve motivasyonunu artırmaktadır. Aynı zamanda aile gereksinimlerinin belirlenmesi mevcut kaynakların ve-

rimli kullanılması açısından özel gereksinimli bireylere destek sunmak adına yol gösterici bir hedef oluşturmaktadır. Anlaşıldığı üzere aile gereksinimlerinin belirlenmesinin farklı bir çok önemi bulunmaktadır. Tablo 1'de aile gereksinimlerinin belirlenmesinin önemi, maddeler halinde verilmiştir.

Tablo 1. Aile Gereksiniminin Belirlenmesinin Önemi

- Aile yapısını, işlevini, ailenin güçlü ve zayıf yanlarını, kaynaklarını ve gereksinimlerini belirlemeye yarar.
- Sunulacak hizmetlerin ne ve nasıl olacağı, hangi öğretim yöntemlerinin seçileceği konusunda yol gösterir.
- Özel gereksinimli bireylerin eğitim programları ve içeriklerinin uygun şekilde tasarlanması ve sunulmasını sağlar.
- Özel eğitim hizmetlerine aile katılımını artırmaya katkıda bulunur.
- Aile destek programlarının niteliğini belirler.
- Aile işlevlerinin beklenen düzeyde yerine getirilmesine zemin hazırlar.
- Ailelerin motivasyonunu artırır.
- Ülkelere özel gereksinimli bireyler için mevcut kaynakların verimli kullanılması açısından yol gösterir.
- Özel eğitim hizmetlerinin tüm paydaşları için anlamlı hedefler oluşturur.

DİKKAT: *Özel gereksinimleri olan çocuklara ve ailelere sağlanacak desteklerin planlanmasında değerlendirme oldukça önemli bir bileşendir. Değerlendirme sürecinde tıbbi ve eğitsel adımların izlenmesinde sağlık, eğitim, çocuk gelişimi, sosyal hizmet, psikoloji alanlarında ekip çalışması esastır ve bu ekipte birden çok personel görev almaktadır.*

Kaynağa Git: *Ülkemizde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim haklarına dayalı planlamalar, 7 Temmuz 2018 tarihli 30471 sayılı resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre düzenlenmektedir (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm)*

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleri ile ilgili işlemler MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yürütülmektedir. Ülkemizde RAM'larda oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun bu süreçte ne gibi ilkelere dikkat etlmesi gerektiğini tartışınız.*

Aile Gereksinimlerinin Değerlendirilmesi: Dünyada ve Türkiye'de Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri

Özel gereksinimli çocukların gelişimlerine katkı sağlamak üzere ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ailelerin öncelikli ihtiyaçlarını belirlemek üzere çeşitli yöntemlerle gereksinim değerlendirmesi yapılmaktadır. Ailelerin deneyim ve görüşlerine dayalı ya da farklı kanallarla verdikleri bilgiler doğrultusunda gereksinimleri hakkında kanıya varılmaktadır. Uzman kişiler tarafından yapılan değerlendirme sürecine ailelerin gönüllü olarak katılması esastır. Aile gereksinimlerini belirlemek için görüşmeler yapılabilir ya da geçerli ve güvenilir ölçme araçları uygulanabilir. Önemli olan aileleri rahatsız etmeyen ve gereksinimlerini doğru belirleyen yöntemlerin kullanılmasıdır. Bu anlamda yapılandırılmış görüşme soruları ya da ölçek/anket formlarından ziyade açık uçlu sorularla görüşmelerin yapılmasını önerilmektedir (Aksoy, 2018)

1. Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (Family Need Survey): "AGBA"

Aile gereksinimlerini belirlemeye yönelik geliştirilen değerlendirme araçları incelendiğinde ulusal ve uluslararası farklı araçların kullanıldığı görülmektedir. Bailey ve Simeonsson 1988 yılında, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin ihtiyaçlarını belirlemek üzere 35 maddeden ve 1 açık uçlu sorudan oluşan "Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı (AGBA)"nı (Family Need Survey) geliştirmiştir. Ölçek 34 aileye uygulanmış ve kullanılabilirliği test edilmiştir. 6 ay sonra tekrar 20 aile üzerinde uygulanan ölçek sonuçları istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar vermiştir. Aracın; bilgi, destek, çevreye açıklama gereksinimi, toplumsal hizmetler, maddi gereksinimler ve aile işleyişi olmak üzere altı alt faktörden oluştuğu görülmektedir. Ölçek, özel gereksinimli çocuk ailelerinin gereksinimlerini belirlemekte başarılı sonuçlara ortaya koymuştur. Bailey ve Simeonsson (1988)'ın geliştirdiği AGBA, 1995'te Sucuoğlu tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılarak Türkçe'ye uyarlanmıştır. 35 maddeden biri içeriği nedeniyle çıkarılmıştır. Uyarlama çalışmaları zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ailelerinden veri toplanarak faktör analizi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda yapılan düzenlemelerin ardından iki uyarlama arasında karşılaştırma yapılmış, özgün formatındaki altı faktör sabit kalmış fakat yer alan 35 madde 24 maddeye indirilmiştir. 1996 yılında Akçamete ve Kargın işitme yetersizliği olan çocukların anneleriyle gereksinimlerini belirlemek üzere AGBA'yı kullanarak bir araştırma yapmış ve verilerini Sucuoğlu (1995) tarafından uyarlanan formu kullanarak toplamıştır. Böylelikle ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tekrarlanmıştır (Akçamete ve Kargın, 1996). Ülkemizde 2014 yılında ölçme aracının geçerlik ve güvenirliği Cavkaytar, Ardıç ve Aksoy (2014) tarafından tekrar güncellenmiştir.

Değişim gösteren koşullar nedeniyle AGBA'nın yeniden gözden geçirilmesine karar veren araştırmacılar, orta ve ağır düzey zihinsel yetersizliği olan özel gereksinimli bireylerin ailelerine aracı uygulamıştır. Geçerlik çalışmalarında açımlay*ıcı faktör analizi* kullanılmış; test-tekrar test ve iç tutarlılık ile güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Çalışmalar sonucunda Akçamete ve Kargın'ın güncellediği AGBA'da yer alan 24 madde sayısı 29'a çıkarken; faktör sayısı altıdan dörde düşmüştür. Bu haliyle değişen ülke şartlarında yeniden değerlendirilen aracın geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmacılar faktör yapısındaki değişimin ve madde sayısındaki artışın tahmin edilen nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- Geçen süre zarfında (1996'dan 2014'e) Türkiye'deki özel eğitim koşullarının ve aile beklentilerinin değişime uğraması,
- Ülkenin ekonomik, sosyolojik ve kültürel yapısındaki değişiklikler,
- AGBA'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapıldığı yetersizlik türünün farklı olması,
- Akçamete ve Kargın (1996) tarafından yapılan çalışmada sadece annelerden veri toplanması.

Belirtilen nedenlerle daha önce gerçekleştirilen araştırmalar bu araştırma sonuçlarının farklılık göstermesi doğal karşılanmıştır. Özetle ulaşılan ebeveyn grubunun çocuklarının gereksinim türlerinin farklı olmasının AGBA'nın geçerlik ve güvenirlik sonuçlarını etkilediği düşünülmektedir. Dolayısıyla araştırmacılar, 2014 yılında güncellenen aracın orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynleri için geçerli ve bu evrenle sınırlı olduğunu belirtmektedir.

2. Aile Destek Ölçeği (Family Support Scale): "ADÖ"

Aile Destek Ölçeği (ADÖ), ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversite ve hastane iş birliği ile "Aile Araştırma Programı" çerçevesinde Epstein, Baldwin ve Bishop (1983) tarafından geliştirilmiştir. Ailelerin işlevlerinin neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Bulut tarafından 1989 yılında yapılarak ülkemize uyarlanmıştır (Bulut, 1990). McMaster Aile İşlevleri Modelinin (McMaster Model of Family Functioning) ailelere uygulanması ile oluşturulan ölçek yedi alt ölçeği kapsamaktadır. McMaster Model'iyle aynı olan alt boyutlardan altısı aile işlevlerine odaklanırken, bir tanesi genel işlevlere odaklanmıştır. Bu alt ölçekler; problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolü ve genel işlevlerden oluşmaktadır.

Toplam 60 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesine "Aynen katılıyorum (1 puan), büyük ölçüde katılıyorum (2 puan), biraz katılıyorum (3 puan), hiç ka-

tılmıyorum (4 puan)" şeklinde dört seçenek verilmiştir. Ölçekten en yüksek 240 ve en düşük 60 puan alınabilmektedir. Katılımcıların yüksek puan almaları aile işlevlerinin sağlıksız bir yapıda olduğuna işaret etmektedir (Bulut, 1990). 2003 yılında Kaner tarafından ölçeğin tekrar faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin algıladıkları sosyal destek düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin faktör yapısı beş alt boyuta indirilmiş ve bunlar; duygusal destek, bilgi, bakım, yakın ilişki desteği ve maddi destek olarak sıralanmıştır. Test-yeniden test ve iki yarım güvenirliği ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Geçerlik çalışmaları "Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" aracıyla ilişkili katsayılarının anlamı ve yüksek olduğu bulunmuştur. Bu haliyle ölçeğe son hali verilmiştir (Kaner, 2003).

3. Aile Gereksinimleri Anketi (Family Needs Questionnaire); "AGA"

Kreutzer, Complair ve Waaland 1988 yılında, aile ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçların travmatik beyin hasarlı yetişkinlerin ebeveynlerinde ve aile üyelerinde ne kadar iyi karşılandığını değerlendirmek üzere Aile Gereksinimleri Anketi'ni (AGA) geliştirmiştir. Sonrasında Waaland, Burns ve Cockrell ise 1993 yılında AGA'yı travmatik beyin hasarlı çocuklara daha uygun hale getirmek için uyarlamıştır. Yapılan çalışmalar neticesinde AGA'nın travmatik beyin hasarlı çocuğu olan ailelerin ihtiyaçlarını değerlendirilmek için geçerli ve güvenilir olduğuna karar verilmiştir (Kreutzer, Serio ve Bergquist, 1994 ; Serio, Kreutzer ve Witol, 1997). Anketin faktör yapısı altı boyutta; sağlık bilgisi, duygusal destek, araçsal destek, profesyonel destek, toplum destek ağı ve bakım katılımını kapsadığı görülmektedir. Waaland ve diğerleri tarafından 1993'te güncellenen formu Kerns ve Siklos (2006), tarafından travmatik beyin hasarlı çocuklar ile Otizm Spekturm Bozukluğu (OSB) ve Down Sendromu (DS) olan çocukların benzer özellikleri nedeniyle OSB ve DS olan çocukların ailelerinin ihtiyaçlarını belirlemek üzere değiştirilmiştir. 1993'teki formu üzerinden 23 soruya ek olarak 31 yeni soru daha eklenmiştir. Eklenen yeni sorular, alan yazının gözden geçirilmesiyle ve OSB (56 ebeveyn) ile DS (32 ebeveyn) olan çocuğa sahip ailelerin klinik deneyimleri ve görüşlerine dayalı olarak belirlenmiştir (Kerns ve Siklos, 2006).

4. Çocuk Yoğun Bakım Aile Gereksinim Ölçeği (Aile Formu) (Child Intensive Care Family Needs Scale (Family Form)): "ÇYBAGÖ"

Çocuk Yoğun Bakım Aile Gereksinim Ölçeği (Aile Formu) (ÇYBAGÖ) ilk olarak Maxvell ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Molter (1979) ve Leske (2002) tarafından revize çalışmaları yapılan ölçeğe dayanmaktadır. Önce-

leri Yoğun Bakım Aile Gereksinim Ölçeği (Critical Care Family Needs Inventory) olarak geliştirilen ölçeğe Kirschbaum 1990 yılında sekiz gereksinim maddesi daha eklemiş ve toplam ölçek maddesi 53'e çıkarılmıştır. Daha sonra ölçek çocuk yoğun bakım ünitesinde bulunan çocukların ailelerine uyarlanmıştır. 2002 yılında Sönmez tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Gereksinim maddeleri dörtlü likert şeklinde oluşturulmuş, "Önemli Değil (1), Az Önemli (2), Önemli (3) ve Çok Önemli (4)" şeklinde ifade edilmiştir. ÇYBAGÖ, bilgi, güven, destek, yakınlık ve rahatlık olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır (Oğul, 2019).

5. Yenidoğan Yoğun Bakım Birimi Aile Gereksinimleri Envanteri (Neonatal Intensive Care Unit Family Needs Inventory)

Envanter, Molter ve Leske tarafından uyarlanan ve birçok araştırmada kullanılan Yoğun Bakım Aile Gereksinim Ölçeği'ne dayalı geliştirilmiştir. Ward (2001), gereksinim belirleme aracını yeni doğan yoğun bakım birimindeki bebeklerin aileleri için uyarlamıştır. 56 maddelik araç; destek, bilgi, rahatlık, güven ve yakınlık olmak üzere beş alt ölçekten oluşmaktadır. Alves ve diğerleri (2016), envanteri Portekiz diline uyarlamış ve kısa bir formunu oluşturmuştur. İlk formundaki gereksinim alanlarının yanı sıra yenidoğanın sorumluluğunu üstlenme, rahatlatma, ziyaret etme, emzirme, banyo yapma, bez değiştirme, bebeğe dokunma, kontrol duygusunu artırma ve ebeveynleri güçlendirme konularına katkıda bulunmayı amaçlamıştır. Alves ve diğerlerinin (2016) yılında uyarlama çalışmalarını yaptığı envanterin kısa formunun iyi psikometrik özelliklere sahip, ebeveyn ve bebek ihtiyaçlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmektedir.

6. Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimleri Belirleme Aracı

Araç, Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından ebeveynlerin çocuklarının anasınıfına geçiş sürecindeki bilgi gereksinimlerini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Likert tipi şeklinde üç dereceli (Evet-3, Kararsızım-2, Hayır-1) hazırlanan araç 24 maddeden oluşmaktadır. Araçtan alınabilecek en yüksek puan 72, en düşük puan ise 24'tür. Puanın artması ebeveynlerin bilgi gereksinimlerinin arttığı anlamına gelmektedir. Aracın geçerlik çalışmalarında, kapsam geçerliği ve yapı geçerliği kullanılmıştır. Aracın uzman görüşlerine dayalı olarak, kapsam geçerliğine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapı geçerliği çalışmaları için faktör analizi yapılmış, araçta yer alan maddeler tek boyutta toplanmıştır. Aracın güvenirlik çalışmalarındaysa iç tutarlılığa ve iki yarı test korelasyonuna bakılmıştır. Kargın, Akçamete ve Baydık (2001) tarafından geliştirilen aracın geçerli ve güvenilir bir araç olarak anasınıfına geçişte ebeveynlerin gereksinimlerini belirlemek için uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Çifci-Tekinarslan ve Bircan, 2009).

7. Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler İçin Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği

Yıldırım Sarı ve Başbakkal (2008), tarafından ölçek, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yükünü değerlendirmek için geliştirilmiştir. Zihinsel Yetersiz Çocuğu Olan Aileler için Aile Yükü Değerlendirme Ölçeği; altı alt boyuttan ve 43 maddeden oluşmaktadır. Bir ve beş puan aralığında (hiçbir zaman-1, nadiren-2, bazen-3, çoğu zaman/sık sık-4, her zaman-5) değere sahip beş dereceli likert tipinde geliştirilen ölçeğin alt boyutları; ekonomik, fiziksel, duygusal, sosyal yük, yetersizlik algısı ve zaman gereksinimini kapsamaktadır. Ölçek yanıtlarında en düşük 5, en yüksek puan ise 10'dur. Yüksek değerdeki puanlar, aile yükünün fazla olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla istatistiksel açıdan anlamlı sonuçlar elde edilmiş. Özetle ölçek zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin yükünü değerlendirmek için geçerli ve güvenilir bir araç olma özelliğini taşımaktadır

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Özel gereksinimleri olan birey ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesinde, aileyi bütüncül değerlendirme süreci ve aile odaklı yaklaşımı temel alarak güçlü yönlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Anne-baba ve aile üyeleri ile bu amaçla yapılacak planlamalarda standart ölçme araçları ve gözlem, görüşme gibi veri toplama teknikleri önerilmektedir. Ailelerle çalışacak uzmanların, ne gibi ilkelere dikkat etmesi gerektiğini açıklayınız. Aileye ilişkin Sosyo kültürel faktörlerin bu sürece etkisini düşünüp tartışınız.*

8. Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği

Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği'nin geliştirilmesinde 52 maddenin yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Kavak (2007), oluşturulan soru havuzunu dört alan uzmanının görüşlerine sunmuş ve ölçek madde sayısı 44'e düşürülmüştür. Beşli likert tipi (her zaman, genellikle, bazen, nadiren, hiçbir zaman) şeklinde geliştirilen ölçek yakınlık derecelerine göre ayrılmıştır. Bu anlamda ölçek, katılımcı annenin kendi annesi ve babası ile eşinin annesi ve babası olmak üzere dört sütunda oluşturulmuştur. Ölçek geliştirme araştırmasına özel gereksinimli çocuğu olan 151 gönüllü anne katılmıştır. Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği'nin yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda ortaya çıkan alt ölçekleri şöyledir:

- Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği-Kendi Annesi
- Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği-Kendi Babası
- Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği-Eşinin Annesi
- Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeği-Eşinin Babası

ÖZET

Her birey hakları ile doğar ve erken çocukluk dönemi dahil bu haklar gereği, sunulan imkanlarla hayat hazırlanır. Bu hizmetler, eğitim, sağlık, sosyal hakları açısından yasal olarak güvence altına alınmıştır. Özel gereksinimleri olan bireyler de yaşadıkları toplumun bir üyesi olarak bu haklara sahiptir. Ancak yasal düzenlemelerin nitelikli bir biçimde hizmete dönüşmesi, bilimsel, kanıt temelli, ayrımcılıktan uzak ve fırsat eştiliği ilkesine göre planlanan uygulamalarla mümkündür. Dolayısıyla çocuk ve ailenin bir bütün olarak kabul edilmesi, hizmetlerde aile katılımının esas olması, sistematik ve sürdürülebilir uygulamaların kurum ve eve dayalı biçimde erişilebilir planlanması gerekmektedir. Aile gereksinimlerinin belirlenmesi, bu planlamaların temel dayanağıdır. Yalnızca çocukların gereksinimleriyle kuruma dayalı tedavi, eğitim hizmetleri planlandığında; en önemli paydaşlar olan ebeveynlerin evde, sosyal yaşamda çocukları ile en uzun zaman geçiren, onu en iyi tanıyan yönleri göz ardı edilmiş olacaktır. Bu nedenle özel gereksinimi olan çocukların aile katılımlarını temel alan, gereksinimlerini karşılayıcı hizmet ağı oluşturulmalıdır. Çünkü ailelerin kendi iç dinamikleri bulunmaktadır. Aile içi iletişim, sosyal destek algısı, tükenmişlik, baş etme, bilgi gereksinimi, duygusal, sosyal desteklere erişme ve işbirliği düzeyleri değişkenlik gösterebilmektedir. Oysa her birey biriciktir ve kendi ailesinin dil, kültür, sosyodemografik özellikleri bağlamında sunulacak hizmetlerden daha üst yarar sağlayacaktır. Anne-babaların ihtiyaçları belirlenerek yapılacak eğitimlere katılımları daha üst düzeyde gerçekleşebilir. Ayrıca bilgi, duygusal, sosyal destek gereksinimleri belirlendiğinde kaynakların kullanımı verimli hale gelebilecektir. Özetle, çocukların gereksinimleri üyesi oldukları ailelerin sosyal, kültürel, ekonomik koşullarına bağlı değerlendirmeler sonucu daha etkli bir biçimde desteklenebilir. Bu gereksinimlerin karşılanmasında görev alacak personelin, aileya karşı tutum, kullandığı dil, bilimsel ve etik kurallara uygun davranışları da hizmetlerin niteliği ve sürdürülebilirliğinde etkili olmaktadır. Aile gereksinimlerinin belirlenmesi, aile merkezli uygulamalara fırsat vermekte; ebeveynlere sağlanacak desteklerin temelini oluşturmaktadır. Örneğin, dil kültür farklılığı olan göçmen bir anne baba özel gereksinimleri olan çocuklarının eğitim planlamalarını, okul arayışlarını tercüman desteği ile sürdürebilecekken; yoğun mesai ile çalışan bir anne baba, çocuklarının erken müdahale hizmetlerine katılımında bakım ve sosyal desteklere gereksinim duyabilir. Ya da her iki aile de ilk kez karşılaştıkları bu tanı hakkında bilgiye gereksinim duyabilir ya da bu konuda kendilerine düşen rol-sorumlukları karşılamak amaçlı psikolojik, maddi desteklere ihtiyaç duyabilir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Abelson, A.G. (1999). Respite care needs of parents of children with developmental disabilities. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities 14*(2): 96-100.

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (AÇSHB), (2020). Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalıştayı sonuç raporu. 18-20 Şubat 2020, Ankara.

Akçamete, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 7-24.

Almasri, N., Palisano, R. J., Dunst, C., Chiarello, L. A., O'neil, M. E. and Polansky, M. (2012). Profiles of family needs of children and youth with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, *38*(6), 798-806.

Alves, E., Severo, M., Amorim, M., Grande, C. and Silva, S. (2016). A short form of the neonatal intensive care unit family needs inventory. *Jornal de Pediatria, 92*(1), 73-80.

Aydoğan, A.A. (1999). *Özürlü çocuğu sahip olan anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi.* (doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Bailey Jr, D. B., Skinner, D., Correa, V., Arcia, E., Reyes-Blanes, M. E., Rodriguez, P., ...& Skinner, M. (1999). Needs and supports reported by Latino families of young children with developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, *104*(5), 437-451.

Bailey, D. B. and Blasco, P.M. (1990). Parents'perspectives on a written survey of family needs, *Journal of Early Interventıon 14*(3),196-203.

Bailey, D. B. and Simeonsson, R. J. (1988). *Family assessment in early Intervention*. Ohio: Merrill Publishing Company.

Baş, N. (2017). *Yeni doğan işitme tarama sonrası tanı, cihazlandırma ve aile eğitim programlarına yönlendirilme sürecinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bayguzina, S., Ersoy-Yücel, E. and Atas, A. (2012). Determination the needs of the parents having children with cochlear implants during transition to pre-school institutions. *The Journal of International Advanced Otology, 8* (2), 253-270.

Bekar, R. (2019). *İşitme kayıplı çocuğu olan annelerin çocuklarına ilişkin gereksinimler ve destekler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bulut, I. (1990). *Aile değerlendirme ölçeği (ADÖ) el kitabı*. Ankara: Özgüzeliş Matbaa.

Cankuvvet, N. (2015). *Çocuğu koklear implant adayı ebeveynlerin gereksinimlerine dayalı bilgilendirme programı geliştirilmesi*. (Doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cavkaytar. A. (2008). Ailelerle işbirliği. S. Eripek. (Editör). **Özel Eğitim** (s.53-71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Cavkaytar, A., Ardıç, A., Özbey, F., Sönmez, M., Özdemir, O., ve Aksoy, V. (2010). Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği, Cavkaytar, A., (Ed). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Cohen, S., Agosta, J., Cohen, J., ve Warren, R. (1989). Supporting families of children with severe disabilities. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps, 14*, 155-162.

Martins, M., ve Couto, A. P. (2014). Everyday experiences of parents with disabled children. *Revista de Enfermagem Referência*, *4*(1), 113-120. Çağdaş, A. ve Şahin-Seçer, Z. (2006). *Anne-Baba Eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Çetinkaya, Z., & Öz, F. (2000). Serebral palsili çocuğu olan annelerin bilgi gereksinimlerinin karşılanmasına planlı bilgi vermenin etkisi. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 4*(2), 44-51.

Çifci-Tekinarslan, Ç. ve Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 63-75.

Demiröz, K., Kayhan, H. N., & Piştav Akmeşe, P. (2021). Erken Çocukluk Dönemindeki Cerebral Palsy li Çocuk Ailelerinin Koronavirüs Süreci Özel Eğitim Hizmetlerine İlişkin Görüşleri. Presented at the Prof. Dr. Hıfzı Özcan 8. Uluslararası Katılımlı Cerebral Palsy ve Gelişimsel Bozukluklar Kongresi, İzmir.

Duncan, J. (2009). Parental readiness for cochlear implant decision-making. *Cochlear Implants International 10(s1), 38-42.*

Dunst, C. J. (1983). A systems level, family focused approach to assessment and intervention with profoundly handicapped children. Paper presented at the annual meeting of the U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Handicapped Children's Early Education Programs Conference, Washington, DC.

Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley-Cannon, B., Taras, M., ... & Sisson, R. W. (2002). Families of children with developmental disabilities: assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *14*(2), 191-202.

Engle, P. L., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., … the Global Child Development Steering Group (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. Lancet 378, 1339–53.

Epstein, N. B., Baldwin, L. M. and Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*(2), 171–180. https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1983.tb01497.x

Ersoy, Ö. ve Çürük, N. (2009). **Özel** gereksinimli çocuğa sahip annelerde sosyal desteğin önemi. *Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi,5*(17).

Evcimen, E. (1996). Zihin engelli çocuğu olan ailelerin (anne ve babaların) gereksinimlerinin belirlenmesi (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

Fiedler, C. R., Simpson, R. L. and Clark, D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities effective school-based support services*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Finston, P. (1990). *Parenting plus: Raising children with special health needs* (p. 72). New York: Dutton.

Fitzpatrick, E., Angus, D., Durieux-Smith, A., Graham, I. D., and Coyle, D. (2008). Parents'needs following identification of childhood hearing loss. *American Journal of Audiology*, *17*(1), 38-49.

Gowen, J. W., Martın, J. N., Goldman, B. D. and Appelbaum, M. (1989). Feelings of Depression and Parenting Competence of Mothers of Handicapped and Nonhandicapped Infants: A Longitudinal Study. *American Journal on Mental Retardation. 94* (3) pp: 259-271.

Gupta, A. and Singhal, N (2005). Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 16*(2), 62-83.

Gürşimşek, I., Kefi, S. ve Girgin, S. (2007), Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 181-191.

Halfon, N., Stevens, G.D., Larson, K., and Olson, L.M. (2011). Duration of a well-child visit: Association with content, family-centeredness, and satisfaction. *Pediatrics, 128*(4), 657-664.

Harland, K. (2002). A will of his own: Reflections on parenting a child with autism (p. 33). Bethesda, MD: Woodbine House.

Harris, D. (2020). https://www.augustafamily.com/a-mothers-reality-of-raising-a-child-with-special-needs Ross's story https://inclusive-solutions.com/parents/#ross

Hendriks, A. H., De Moor, J. M., Oud, J. H. & Franken, W. M. (2000). Service needs of parents with motor or multiply disabled children in Dutch therapeutic toddler classes. *Clinical Rehabilitation*, *14*(5), 506-517.

Hennessy, M. (2021). Our children are suffering: Parents of children with special needs tell government and unions to 'sort it out', https://www.thejournal.ie/article.php?id=5329031.

Heward, W.L. (2009). Exceptional Children. An. Introduction to Special Education. (Ninth edition). New Jersey: Upper Saddle River.

Hughes, M. T., Valle-Riestra, D. M., & Arguelles, M. E. (2008). The voices of Latino families raising children with special needs. *Journal of Latinos and Education*, *7*(3), 241-257.

İçyüz, R. (2016). *İşitme kayıplı çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlerin sorunlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Joseph, S., Becker, S., Becker, F. & Regel, S. (2009). Assessment of caring and its effects in young people: development of the multidimensional assessment of caring activities checklist (maca-yc18) and the positive and negative outcomes of caring questionnaire (panoc-yc20) for young carers. *Child Care Health and Development 35*(4):510-20

Kaner, S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör Yapısı, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(1) 57-72.

Kaner, S. (2009). Aileler ve ailelerin özelikleri. B. Sucuoğlu (Ed). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri* (s.332-405). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 55-76.

Kargın, T., Akçamete, G, Baydık, B . (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(1), 13-24. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000057

Kavak, S. (2007). *Algılanan Aile Yakınları Destek Ölçeğinin geliştirilmesi ve 0–8 yaş arası engelli çocuğu olan annelerin yakınlarından aldığı desteği algılamaları* (Yüksek lisans tezi, Marmara üniversitesi, İstanbul).

Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 197-214.

Kendall,S., Rodger, J. & Palmer, H. (2010). The use of whole family assessment to identify the needs of families with multiple problems. Department for Education The Use of Whole Family Assessment to Identify the Needs of Families with Multiple Problems. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181688/DFE-RR045.pdf

Kerns, K. A. ve Siklos, S. (2006). Assessing need for social support ın parents of children with autism and down sendrome. *Autism Development Disorder 36:* 921– 933.

Kılıç, M. (2020). **İşitme kayıplı çocukların dil gelişimlerinin** *desteklenmesine yönelik aile gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kılıç, A., Aydın, M., Ökmen, B. ve Şahin, Ş. (2019). İhtiyaç belirleme süreci. A. Kılıç (Ed.), *Kuramdan uygulamaya ihtiyaç belirleme* içinde (s. 62-92). Ankara: Pegem Akademi.

Kirschbaum, M.S. (1990). Needs of parents of critically ill children. *Dimens Crit Care Nurs, 9*,344–352

Kreutzer, J. S., Serio, C. D. & Bergquist, S. (1994). Family needsafter brain injury- a quantitative analysis. *Journal of Head Trauma Rehabilitation, 9*, 104-115.

Kreuzer, J. S., Complair, P. & Waaland, P. (1988). The family needs questionnaire. Rehabilitation Research and Training Center in Severe Traumatic Brain Injury. Richmond: Medical College of Virginia.

Kurt, O. (2001). *Zihin özürlü çocuk annelerinin aile özelliklerine ilişkin algılamaları ile çeşitli ailesel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leibach, G. G., Trapp, S. K., Perrin, P. B., Everhart, R. S., Cabrera, T. V., Jimenez Maldonado, M., & Arango-Lasprilla, J. C. (2014). Family needs and TBI caregiver mental health in Guadalajara, Mexico. *NeuroRehabilitation*, *34*(1), 167-175.

Leske, J. S., (2002). Interventions to decrease family anxiety. *Critical Care Nurse, 22,* 61-65.

Luterman, D. & Kurtzer-White, E. (1999). Identifying hearing loss: Parent's needs. *American Journal of Audiology*, *8*(1), 13-18.

Marcenko, M. O. & Meyers, J. C. (1991). Mothers of children with developmental disabilities: Who Shares The Burden? *Family Relations*. (40) pp: 186-190.

Maxwell, K.E., Stuenkel, D., Saylor, C., (2007). Needs of family members of critically ill patients: a comparison of nurse and family perceptions, *Heart Lung*; 36(5), 76- 367.

MEB (2018). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2019/'20) https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf

Mert, E. (1997). *Farklı engel grubunda çocuğu olan anne ve babaların gereksinimlerinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., and Bakermans-Kranenburg, M. J. (2012). Unequal in opportunity, equal in process: Parental sensitivity promotes positive child development in ethnic minority families. Child Development Perspectives, 6(3), 239–250.

Meyer, D. J. & Vadasy, P. F. (1994). Baltimore: Sibshops: Workshops for siblings of children with special needsPaul H. Brookes.

Molter, N. (1979). Needs of the critically ıll: a descriptive study, *Heart and Lung, 8*, 332 339.

Moore, C. (1993). Maximizing family participation in the team process. In L. Küpper (Ed.), Second National Symposium on Effective Communication for Children and Youth with Severe Disabilities: Topic papers, reader's guide, and videotape (pp. 43–54). McLean, VA: Interstate Research Associates. (Quotation from page 49)

Most, T. & Zaidman-Zait, A. (2003). The needs of parents of children with cochlear implants. *The Volta Review*, *103*(2), 99-113.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine Report (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*. Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/21868.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine; Division of Behavioral and Social Sciences and Education; Board on Children, Youth, and Families; Committee on Supporting the Parents of Young Children; Breiner H, Ford M, Gadsden VL, editors. Washington (DC): National Academies Press (US); 2016, 21.

Nicholas, A. L. (2006). An examination of the needs of mothers with ınfants in the neonatal intensive care, Dissertation Abstracts International.

Oğul, G. (2019). Çocuğu yoğun bakım ünitesinde yatan annelerin gereksinimlerinin, kaygı düzeylerinin ve başetme tarzlarının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Okçabol, R. (1986-1987). Needs assesment in adult education", *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi 12*: 59-71.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf (20.06.2021).

Özen, A. (2018). Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri. Özel Gereksinimli Aileler içinde, Tekin İftar, E., (Ed). s. 72-88. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özşenol, F., Işıkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi, 45*(2),156 – 164

Palisano, R. J., Almarsi, N., Chiarello, L. A., Orlin, M. N., Bagley, A. & Maggs, J. (2010). Family needs of parents of children and youth with cerebral palsy. *Child: Care, Health and Development*, *36*(1), 85-92.

Piştav Akmeşe, P., Kayhan, H. N., Kirazli, G., & Kirazli, T. (2020). 0-3 Yaş arası işitme kayıplı çocukların eğitimine ilişkin odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanları görüşleri. Presented at the 10. Ulusal Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Kongresi, İzmir.

Robinson, C. C., Rosenberg A. S. ve Beckman, P. S. (1988). Parent Involvement in Early Childhood Special Education: Birth to Three". Eds.: J.B. Jordan and J.J. Gallagher, P.L. Hutinger and M.B. Karnes,. Cunningham, C. (1985). Training and education approaches for parents of children with special needs. *British Journal of Medical Psychology 58:* 285-305.

Rodriguez, C.M. & Murphy, L.E. (1997). Parenting stress and abuse potential in mothers of children with developmental disabilities. *Child Maltreatment. 3: 245-252.*

Safe, A., Joosten, A. & Molineux, M. (2012). The experiences of mothers of children with autism: Managing multiple roles. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 37*(4), 294-302.

Sağıroğlu, N. (2006). *Özel gereksinimli bireylere sahip ailelerin çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden beklentileri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Serio, C. D., Kreutzer, J. S. & Witol, A. D. (1997). Family needsafter traumatic brain injury: A factor analytic study of the Family Needs Questionnaire. *Brain Injury,11*, 1-9.

Sola, C., & Diken, I. H. (2008). Gelisimsel gerilik riski altindaki prematüre ve düsük dogum *agirlikli çocuga sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. Ozel Egitim Dergisi, 9*(2), 21.

Sönmez Kartal, M. (2018). Aile Katılımı. Ed. Atilla Cavkaytar Özel Eğitimde Aile Eğitimi. s.111-127.

Sönmez, S., (2002). Pediatrik yoğun bakım ünitesinde çocuğu yatan ailelerin saptadıkları gereksinimlerin hemşireler tarafından algılanması. (doktora tezi), İzmir; Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Sucuoğlu. B. (2001). **Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi**. İstanbul: Zihinsel Engellilere Destek Derneği. Yayın no: 45.

UNICEF (2012). Supporting Child Health, Development, and Protection: Transforming Scientific Knowledge about Child Needs and Programmatic Lessons-Learned into Effective Community Nursing Programmes in the CEECIS. Unpublished Document.

UNICEF (2018). Revised Evaluation Policy (2018)

https://www.unicef.org/evaluation/documents/unicef-revised-evaluation-policy-brief-2018

Uslucan, G. (2015). **Çocukların otizm spektrum bozukluğu derecesi ile ebeveynlerinin stres ve gereksinim düzeylerinin incelenmesi**. (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Üskün, E., ve Gündoğar, D. (2010). The levels of stress, depression and anxiety of parents of disabled children in Turkey. *Disability ve Rehabilitation*, *32*(23), 1917-1927.

Türk Dil Kurumu (2021). https://sozluk.gov.tr/

Tüfekçioğlu, U. (2000). Çocuklarda işitme kaybının etkileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 1-45). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Van der Spuy, T. & Pottas, L. (2008). Infant hearing loss in South Africa: Age of intervention and parental needs for support. *International Journal of Audiology, 47*(1), 30–35.

Vural Yüzbaşı, D. (2018). Zihin engelli çocuğa sahip annelerin psikolojik iyi oluşlarının başa çıkma tarzları, aile gereksinimleri ve sosyal destek değişkenleriyle modellenmesi. (doktora tezi). İzmir: Ege Üniversitesi.

Waaland, P. K., Burns, C. & Cockrell, J. (1993). Evaluation of needs of high- and low-income families following paediatric traumatic brain injury. *Brain Injury, 7*(2), 135–146. https://doi.org/10.3109/02699059309008167.

Walker, D. K., Epstein, S. G., Taylor, A. B., Crocker, A. C., & Tuttle, G. A. (1989). Perceived needs of families with children who have chronic health conditions. *Children's Health Care*, *18*(4), 196-201.

Wallander, J. L., Varni, J. W., Babani, L., DeHaan, C. B., Wilcox, K. T. and Banis, H. T. (1989). *The Social Environment and the Adaptation of Mothers of Physically Handicapped Children. Journal of Pediatric Psychology, 14(3), 371–387.* doi:10.1093/jpepsy/14.3.371

Ward, K. (2001). Perceived needs of parents of critically ill infants in a neonatal intensive care unit (NICU). *Pediatr Nurs., 27*, 281-286.

Wong, S. Y.& Wong, T.K.S. (2003). An exploratory study on needs of parents of adults with a severe learning disability in a residential setting, *Mental Health Nursing 24*: 795–811.

Wong, S. Y., Wong, T. K., Martinson, I., Lai, A. C., Chen, W. J. & He, Y. S. (2004). Needs of Chinese parents of children with developmental disability. *Journal of Learning Disabilities*, *8*(2), 141-158.

Woodman, A.C. (2014). Trajectories of stress among parents of children with disabilities: A dyadic analysis. *Family Relations, 63*(1), 39-54.

Xu, Y. & Filler, J.W. (2005). Linking assessment and ıntervention for developmental/functional outcomes of premature, low-birth-weight children, *Early Childhood Education Journal 32*, 6.

Yıldırım Sarı, H. ve Başbakkal, Z. (2008). Zihinsel yetersiz çocuğu olan aileler için aile yükü değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11*(3), 8

14. BÖLÜM

MESLEKİ/GEÇİŞ BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Nilay KAYHAN - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
ORCID No: 0000-0002-0937-8013

ANAHTAR KAVRAMLAR

Mesleki beceriler ve geçiş becerileri, değerlendirilmesi, tanımı, önemi, Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan araçlar ve özellikleri

AMAÇLAR

İş, istihdama dayalı beceriler her bireyin bağımsız bir yaşam sürdürmesi açısından önem taşımakta, bu becerilerin kazandırılması özel gereksinimleri olan bireyler açısından toplumsal yaşama tam katılımlarını desteklemektedir. Mesleki ve geçiş becerilerine yönelik planlamalar yapılırken bireyin aile ortamı, devam edilen kurum özellikleri ve geçişin gerçekleşeceği kurumların özellikleri dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla ev ortamından kuruma, devam edilen kurumdan bir sonraki eğitim veya iş ortamına geçişte gereksinimler temel alınarak akademik, sosyal ve diğer gelişim alanlarında destekleyici düzenlemeler önem taşımaktadır. Mesleki becerilerin değerlendirilmesi bireye yönelik müdahale planlarının geliştirilmesi ile desteklerin planlanmasına fırsat oluşturmaktadır. Geçiş becerilerinin değerlendirilmesi ise özel gereksinimleri olan bireylerin mevcut durumda yeterliklerinin belirlenmesi, geçişin yapılacağı ortam-program-etkinlik için gerekli becerilere yönelik hedefler oluşturulabilmesini sağlamaktadır. Böylelikle aile, okul ve toplum yaşamına bağımsız ve tam katılıma hizmet eden destekler sunulmaktadır. Özel gereksinimleri olan bireyler için mesleki ve geçiş planlamalarına yönelik yasal düzenlemeler ve sosyal destekler, aynı zamanda öğretmen ve ebeveynler açısından da önem taşımaktadır.

Özel gereksinimleri olan bireyler için mesleki beceriler, geçiş becerileri, bu becerilerin tanımı, değerlendirilmesi, önemi ile Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan araçlar ve özelliklerinin ele alınacağı bu bölüm sonunda;

- Mesleki becerileri ve geçiş becerilerini tanımlayabilecek,
- Mesleki ve geçiş becerilerinin önemini açıklayabilecek,
- Mesleki ve geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ilkeleri ve değerlendirilme sürecinde izlenecek adımları açıklayabilecek,
- Mesleki ve geçiş becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Dünyada ve Türkiye'de yaygın olarak kullanılan araçlar ve özelliklerini ayırt edebilecek,
- Mesleki ve geçiş becerilerinin değerlendirilmesini dikkate alan uygulamaların özelliklerini açıklayabileceksiniz.

GİRİŞ

Her birey yaşamını, hakları ile sürdürür. Ulusal, uluslararası birçok sözleşme, anayasal madde, kanun metinleri ile korunan bu haklar bir bakıma bireye, eşitlik, özgürlük, seçim fırsatları ve tam katılım hakkı sağlamaktadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2005; Birleşmiş Milletler Engelliler Haklarına Dair Sözleşme, 2016; İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi 1948). Yasal düzenlemelerin varlığı, bireye özellikleri ve farklılıkları ile yaşamda bağımsızlık hakkını sunmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri bireysel bir amaçtan çok daha fazlasını içerir ve genel olarak seçim, kendi yaşam kontrolünü elinde bulundurma, özgürlük, eşitlik kavramları üzerine odaklanır. Bu anlamda özel gereksinimleri olan bireyler için de bağımsız yaşam becerilerinin önemi büyüktür. Çünkü bağımsız yaşam becerilerine yönelik yasal düzenlemeler, her bireyin içinde yaşadığı topluma tam katılımını temel alan, eğitim, sağlık, sosyal haklarından yararlanmasını kontrol eden ve güvence altına alan ilkeleri içermektedir. Bireyin iş, istihdam ve sosyal katılımını güçlendiren bu becerilerden biri de mesleki becerilerdir (Alonso, 2003; Frances, 2003; Weafer, 2010). Bireyin ilgi, istek ve yeterlikleri doğrultusunda bir işe/mesleğe yönelik almış olduğu eğitimin niteliği istihdam edilebilirlik düzeyinin ön koşuludur. Dolayısıyla her birey, nitelikli bir mesleki eğitim almak, bu eğitim sonucunda istihdam edilme hakkına da sahiptir (De Oliveira Silva ve diğ., 2019). İş yaşamı üretken olma, toplumsal kabul görme ile ilişkili olup, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama geçişle ilgili birtakım sorunlar yaşadıkları dikkati çekmektedir. Örneğin, meslek sahibi olamama, kalıcı bir şekilde istihdam edilememe durumları sorun olarak karşılarına çıkmaktadır (Cavkaytar, 2017). Özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarına dayanak oluşturan 7 Temmuz 2018 tarihli ve 30471 sayılı Resmi Gazate'de yayımlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde mesleki eğitime vurgu yapılmaktadır. Yönetmeliğe göre, özel gereksinimi olan bireylerin mesleki, teknik, sosyal, kültürel alanlara yönelik bilgi ve becerileri kazanmaları, üretken birer ferdi olarak topluma tam katılımları için yaygın eğitim hizmetleri düzenlenmektedir (MEB, 2018a). Türk Dil Kurumu'na göre meslek, 'sistemli bilgi ve becerileri içeren eğitim alınmasını, üretimi, hizmet vermeyi, karşılığında para kazanılması amaçlı kuralları belirlenmiş iş'i tanımlamaktadır. İstihdam, ise bireyin işe yerleşmesi ve o işi yapmaları amaçlı görevlendirilmesidir (Türk Dil Kurumu-Sözlük, 2021).

Özel gereksinimleri olan bireyler için ülkemizdeki yasal düzenlemeler incelendiğinde, Anayasa'da Madde-10'a göre kanun önünde her bireyin eşitliğine vurgu yapılmaktadır. Madde-50 Çalışma Şartları ve Dinlenme Haklarında yaş, cinsiyet ve güce uymayan işlerde kişinin çalıştırılmayacağı, çalışanların dinlenme hakkı bulunduğu ile çalışma şartları bakımından korunması gereken bireylerin haklarına, ücret, tatil ve yıllık izin düzenlemelerine, Madde-60'ta ise sosyal

güvenlik haklarına yer verildiği görülmektedir. Madde 70'e göre kamu hizmetine girmede görevin gerektirdiği yeterliklerle ilişkisine değinilmiş, başka hiçbir ayrım gözetilemeyeceği belirtilmiştir. Türkiye'nin de imzaladığı uluslararası bir sözleşme olan 159 Sayılı Mesleki Rehabilitasyon ve İstihdam Sözleşmesi (ILO) ise Uluslararası Çalışma Bürosu Yönetim Kurulu tarafından Haziran 1983 tarihinde kabul edilmiştir. Bu sözleşmede Birleşmiş Millletler Genel Kurulu tarafından 1981 yılında dikkat çekilen eşitlik, tam katılım ilkeleri ile mesleki rehabilitasyon ve istihdam kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. 22 Mayıs 2003'te kabul edilerek 10 Haziran 2003 tarihli 25134 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren 4857 sayılı İş Kanun'u Madde-30'a göre işverenlerin elli veya daha fazla sayıda işçi çalıştırmaları durumunda özel sektörde %3, kamuda ise %4 oranında engelli personel istihdamına yer verilmiştir. 30 Mayıs 1997 yılı kabul ve 6 Haziran 1997 tarihli 23011 Mükerrer sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin amacı da, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkelerine göre genel mesleki eğitim haklarının düzenlenmesi, bu kapsamda yapılacak çalışmaların esaslarının belirlenmesidir. Kararnamenin 9. Maddesinde bireyin ortaöğretimine özel eğitim okulları veya genel mesleki teknik ortaöğretim kurumlarında devam edebilecekleri belirtilirken; Madde-11'de işe ve mesleğe hazırlamak amaçlı, yaygın eğitim programları düzenlenmesine, özel gereksinimi olan bireyin ailesi, yakın çevresindeki bireylerin de süreçte yer almalarının yaşam becerileri açısından önemine değinilmiştir. Aynı düzenlemenin 19. Maddesinde özel gereksinimleri olan bireyleri iş ve mesleğe hazırlayıcı özel eğitim kurumlarına yer verilmiştir. 5 Haziran 1986 tarih ve 3308 sayılı Çıraklık Mesleki Eğitim Kanunu ile özel gereksinimleri olan bireylerin çırak öğrencilere sağlanan haklardan yararlanmalarına vurgu yapılmıştır. 7 Temmuz 2005 tarihli 25868 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (Özürlüler Hakkında Kanun ifadesi 25 Nisan 2013 tarihinde 6462 sayılı Kanunun 1 Maddesi gereğince Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik ifadesi "Engelliler"şeklinde değiştirilmiştir) Madde 13'te engellilerin meslek seçebilmeleri ve bu alana özgü eğitim alabilmeleri ve tedbirlerin alınması gerekliliğine, iş ve meslek analizi yapılarak mesleki habilitasyon, rehabilitasyon ve eğitim programları geliştirilmesi gerekliliğine yer verilmiştir. Madde 14'e göre ise engellilerin iş gücü piyasasında sürdürülebilir istihdamlarının sağlanması adına kendi işlerini kurmaları amacıyla, mesleki danışmanlık ve rehberlik çalışmaları yapılarak desteklenmeleri gerekliliği belirtilmiştir (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2005, Güneri, 2014; MEB, 1997, 2018).

Gerek ulusal yasal düzenlemeler gerekse taraf olunan sözleşmelerde de belirtildiği gibi her birey bir takım mesleki bilgi ve becerileri kazanacağı eğitim süreçlerinden geçmesi gerekmekte ve bu gereklilik bir hak olarak ifade edilmektedir. Çünkü işe yönelik yeterlikler, alınacak eğitim sonucu elde edilmektedir. Dolayı-

sıyla engelli bireylerin kendileri için en uygun işi seçebilmeleri ve bu işin gerektiği becerileri kazanarak, bağımsız hayata tam katılım sergileyebilmeleri amacıyla nitelikli mesleki eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Akçamete, 1989; Biswas ve Reddy, 2016; Cavkaytar, 2000; 2017; Özbey ve Diken, 2010; Malavi, 2020; MEB, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkmış, 2020). Bir bakıma iş istihdam, her bireyin en temel hakkı olarak işe yönelik becerilerin kazandırılması anlamında da eğitimde yasal düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır. Buna yönelik Uluslararası Çalışma Örgütü (International Labour Organization) hedefleri incelendiğinde hakların yaygınlaştırılması, kadın ve erkek bireylerin insan onuruna yakışır bir işte çalışmaları sonucu haklı kazanç sağlamalarına dönük politikalar geliştirilmesi, iş istihdam anlamında mesleki beceriler yönünden standart ve ilkelerin olması gerekliliği ile sosyal koruma ve dahil olma etkililiğine dönük güçlendirme başlıklarının öne çıktığı dikkati çekmektedir (ILO, 2021a,b). Dolayısıyla mesleki becerilerin her birey tarafından kazanımı önem taşımakta, buna yönelik yasal düzenlemeler de sosyal refah açısından ayırt edici bir etki oluşturmaktadır. 1919'da Versay Antlaşması ile imzalanan ve 187 ülkenin taraf olduğu ILO'nun Türkiye tarafından imzalanan maddeleri incelendiğinde, 59 sözleşmenin temel sözleşmeler bölümünde 8 madde, yönetişim sözleşmelerindeki 4 maddenin 3'ü ve 177 teknik sözleşmenin 48'inin imzalandığı dikkat çekmektedir. Bu sözleşme maddelerine işsizlik, haftalık dinlenme, ücretli iş bulma, asgari ücret belirleme, iş teftişi, örgütlenme özgürlüğü, eşit ücret, sosyal güvenlik, ayrımcılık (iş ve meslek), mesleki rehabilitasyon, istihdam politikası sözleşmeleri örnek verilebilir (ILO, 2021b, c). Yasalar engelli bireylerin haklarının korunması, toplumsal bütünleşmeye dahil edilmesi işe yönelik becerileri kazanmaları ile istihdamları yönünde kararları gerekçelendirse de 2017 yılında yapılan bir araştırmaya göre (World Employment and Social Outlook, 2018) dünya genelinde işsiz insan sayısında artış olduğuna vurgu yapılmakta; bu oran içinde engelli bireylerin daha dezavantajlı durumda kaldıklarına dikkat çekilmektedir (ILO, 2018). Oysa her birey gibi engelli bireylerin de geçimlerini sağlayabilmeleri için mesleki faaliyetlerde bulunmaları, işe yönelik beceri öğretimlerine erişerek, üretime katkı amaçlı istihdamda yer almaları temel bir haklarıdır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından 2010 yılında yayınlanan Toplu Temelli Rehabilitasyon Yönergelerinin hazırlık sürecinde Dünya Sağlık Örgütü, Uluslararası Çalışma Örgütü başta olmak üzere "İnsan hakları, engelli bireyler ve ailelerinin güçlendirilmesi, kanıta dayalı araştırmalar, durum analizi, planlama ve tasarım, uygulama, izleme değerlendirme"başlıklarında toplumsal yaşam ve bütünleştirme kavramları ele alınmıştır. Çoğunluğu düşük ve orta gelirli ülkelerden gelen 180'den fazla kişi ile yaklaşık 300 kuruluş temsilcisinin yer aldığı çalışma ekibi, Toplum Temelli Rehabilitasyon Yönergelerini;

- Toplum Temelli Rehabilitasyon (TTR), programlarının nasıl geliştirileceği ve güçlendirileceği konusunda rehberlik sağlamak;

- Engelli insanları içeren toplum temelli kalkınma için bir strateji olarak TTR'yi teşvik etmek;
- Engelli bireylerin ve ailelerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaları ve yaşam kalitelerini artırmaları için paydaşları desteklemek;
- Engellilerin ve ailelerinin güçlendirilmesini teşvik etmek şeklinde belirtmiştir (WHO, 2010).

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi, Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'ninde temelinde insan hakkı ve onuru gereği tüm yasal düzenlemelerin adil, tarafsız ve erişilebililirlik ölçüsünde düzenlenmesi esastır. Bu bakımdan Toplum Temelli Rehabilitasyon (TTR), Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'yi temel almaktadır. Dünya Sağlık Örgütü tarafından yayınlana raporda Toplum Temelli Rehabilitasyon'un 2004 yılında geliştirilen ***Sağlık, Eğitim, Geçim Kaynağı, Sosyal ve Güçlendirme*** bileşenleri olmak üzere beş temel bileşenden oluşan matrise ek olarak 2010 yılında iki bileşen daha eklendiğine vurgu yapılmıştır. Özellikle güçlendirme bileşeni her bireyin kalkınma sektörüne erişiminin sağlanması ve engellilerin yaşam kalitesinin insan haklarından yararlanma bağlamında iyileştirilmesi ilkesine yöneliktir. Güçlendirme kavramı, engelli birey için erken eğitimden, aile katılımına, sosyal modeli içeren bir bakışı yansıtmaktadır. Kapsayıcı programlara ve en önemlisi engelli bireyin yaşadığı aile ortamı, toplum özellikleri, güçlü yanları ile gereksinimlerinin dikkate alınarak eğitim programları oluşturulmasını hedeflemektedir. 2010 yılında TTR'ye "kendi kendini savunma dahil yetkilendirme ve sürdürülebilirlik"bileşenleri eklenmiştir (Thomas ve Thomas, 2003; WHO, 2010). Özetle, engelli bireylerin istihdama katılımları ve mesleki becerilerinin güçlendirilmesi amaçlı nitelikli öğretim programlarına ihtiyaç duyulmakta, bu programlarda uzman personel ve aile katılımının, işbirliğinin temel alınması önerilmektedir.

Ülkemizde 2016 yılında Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme Kapsamında Engelli Hakları Ulusal Göstergeleri Kılavuzunda sözleşmeye taraf devletlerin engelli bireyin yaşam boyu ayrımcılığa maruz kalmadan akranları ile eşit koşullar atında erişiminin önemine değinilmiştir. EHİS Madde 24'e göre genel eğitim, yükseköğretim ve mesleki eğitim bu kapsamdadır (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Madde 27'ye göre taraf devletler engeli olan bireylerin eşit koşullarda çalışmalarını kabul ederek, bütünleştirici ve erişilebilir bir iş piyasası oluşturmakla yükümlüdür. Engelli bireyin eğitim ve becerilerine yönelik işi tercih etme hakkı bulunmaktadır. Ayrıca çalışma yaşamında engelli olan birey dahil her çalışanın istihdama dönük çalışma hakları, güvence altına alınmıştır. Tablo 1'de Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Madde 27'de Çalışma ve İstihdam Hakkına ilişkin sorumluluklar yer

almaktadır (Kaynak https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5599/engellilerin-haklarina-ilişkin-sozlesme-kapsaminda-engelli-haklari-ulusal-gostergeleri-kitabi-turkce.pdf)

Tablo 1. Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Madde 27'de Çalışma ve İstihdam Hakkına İlişkin Sorumluluklar

İşe alım ve istihdam edilme koşullarında, istihdamın sürekliliği, kariyer gelişimi ve sağlıklı ve güvenli çalışma koşullarında engelliliğe dayalı ayrımcılığı yasaklar.
Fırsat eşitliği, eşit değerde işe eşit ücret ilkesi, tacizden korunma ve mağduriyetin giderilmesi,
Güvenli ve sağlıklı çalışma koşullarında adil ve uygun çalışma koşullarının sağlanmasına ilişkin haklarını korur.
Engellilerin iş ve sendikal haklarını diğer bireylerle eşit koşullar altında kullanabilmelerini sağlar.
Engellilerin genel teknik mesleki rehberlik programlarına, yerleştirme hizmetlerine, mesleki ve sürekli eğitime diğer bireylerle eşit koşullar altında erişimini sağlar.
İş piyasasında engellilerin istihdam olanaklarının ve kariyer gelişiminin desteklenmesi, iş arama, işe başlama çalışmaya devam etmesi ve işe geri dönmesine yardım eder.
Serbest çalışma, girişimcilik, kooperatif kurma ve kendi işini kurma konusundaki fırsatalrı geliştirir.
Engellileri kamu sektöründe istihdam eder. Olumlu eylem programları, teşvikler ve diğer tedbirleri de içerebilecek uygun politika ve önlemler alır.
Engellilerin özel sektörde istihdam edilmelerini destekler. Çalıştığı işyerlerinde makul düzenlemelerin yapılmasını sağlar.
Bireyin açık iş piyasasında iş deneyimi kazanmasını temin eder.
Engelliler için mesleki rehabilitasyon, işte kalma ve işe dönüş programları yürütür.
Engellileri zorla veya mecburi çalışmaya karşı diğer bireylerle eşit koşullar altında korur.

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Ülkemizde engelli bireylerin eğitim hakları ile ilgili yasal düzenlemeler ve iş, istihdam durumları arasındaki ilişki hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışınız.*

Mesleki Beceriler

Mesleki beceriler, bağımsız yaşam becerileri kapsamında değerlendirilmekte bu becerilerin dört temel alanından birini oluşturmaktadır. Cavkaytar (2000), bağımsız yaşam becerilerini ***başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, toplumsal uyum becerileri ve meslek öncesi ve mesleki beceriler*** şeklinde sınıflandırmıştır. Meslek öncesi ve mesleki beceriler başlığında işin farkında olmak, iş görüşmeleri ve iş formları doldurmak ile iş başında bilgilenme yer alırken; mesleki davranışlar mesleki performans ve üretim, çalışma alışkanlık ve tutumları, bir mesleğe ilişkin beceriler ile iş ilişkileri ve son olarak meslek becerilerini öğrenme ile değişik durumlarda kullanmadan oluşmaktadır. İşe uygun sosyal davranışların sergilenmesi de, meslek öncesi ve mesleki beceriler kapsamındadır (Cavkaytar, 2000; 2017). Dolayısıyla meslek öncesi ve mesleki becerilerin de içinde yer aldığı bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması, özel gereksinimi olan bireyler açısından önem taşımaktadır. Ancak bu becerilerin nasıl kazandırılacağı ne tür programlara göre eğitim öğretim planlamları yapılacağı, mevzuata göre düzenlenmektedir (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). 7 Temmuz 2018 tarihli 30471 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim haklarından yararlanmalarına dönük, usul ve esasların düzenlenmesinde temel dayanak oluşturmaktadır. Bu yönetmelik 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname hükümleri, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 6331 sayılı İş Sağlığı ve Güvenliği Kanunu, 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameler temel alınarak hazırlanmıştır. Akranlarına göre bireysel, gelişim özellikleri eğitim yeterlikleri açısından anlamlı düzeyde farklılık gösteren özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amaçlı, eğitim programları hazırlanarak uzman personel eşliğinde uygun eğitim ortamlarında yürütülen eğitim, özel eğitim olarak tanımlanmaktadır. III. Kademe Özel Eğitim Uygulama Okulunda iş becerilerine yönelik uygulamaların yapıldığı ortamlar **uygulama sınıfı** olarak belirtilmekte, özel gereksinimi olan bireyler için mesleki, teknik, sosyal veya kültürel alanlarda bilgi ve becerilerin kazandırılması, hayata hazırlanarak üretken birer birey olmaları amaçlı yaygın eğitim hizmetleri verildiğine

değinilmektedir (MEB, 2018a). Özel eğitim meslek okulu ya da özel eğitim uygulama okullarına (III. kademe) devam ederek, programı tamamlayan öğrenciler için takip edilen eğitim programına uygun diploma hazırlanmaktadır. Özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında MEB tarafından hazırlanan özel eğitim programları uygulanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim programları da bu programlar arasındadır. Özel eğitim meslek lisesinde atölye ve laboratuvarda işlenen uygulamalı meslek dersleri açısından sınıf mevcutları incelendiğinde, grupların en fazla 10 öğrenciden oluşturulma koşulu bulunmaktadır. Meslek alanları ile seçilen dala yönelik mesleki eğitim programı uygulamalarında meslek öğretmenleri, alan, bölüm atölye şeflerinin görev ve sorumlulukları da yine aynı yönetmelik ile belirlenmiştir. Bağımsız yaşam becerileri bakımından incelendiğinde Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretim Programı temel alınmaktadır. Okul öncesi, birinci, ikinci ve üçüncü kademe seviyelerinde birbirini tamamlayıcı şekilde Özel Eğitimin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan progamlardan biri olan Orta-Ağır Zihinsel Engeli ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin III. Kademeye yönelik Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretim Programıdır (MEB, 2018b). Bu program üçüncü kademeye yönelik diğer programlar gibi özel gereksinimleri olan bireylerin, birinci ve ikinci kademede kazanmış oldukları yetkinlikleri geliştirmelerini, çevresindeki diğer bireyler ile etkileşim kurarak toplumsal kurallara uyum sağlayabilen, içindeki yaşadıkları topluma tam katılım ve bağımsız bir yaşam sürdürebilen bireyler olmalarını sağlamalarını hedeflemektedir. Ayrıca Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) öğrencinin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hayata ve mesleğe hazırlayıcı, mesleki becerileri yönünden iş hayatından istihdam edilerek toplumda üretime katılmaları temel alınmaktadır. Bağımsız Yaşam Becerileri programının amaçları incelendiğinde öz bakım becerileri, aile ve yakın çevreyi tanıma, ev iç beceriler, bilinçli tüketici olma, toplumsal ortama uyum, serbest zamanı etkili kullanma ile Atatürk'ün hayatı ve belirli, gün haftalarla ilgili bilgileri kazanmaya yönelik ifadeler yer almaktadır (MEB, 2018b). Programdaki kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi, mesleki beceriler yönünden tam donanımlı birer mezun olarak hayata tam katılımları, programın uygulanması, görevli öğretmenlerin atölyelerde işe uygun mesleki becerilere yer verme düzeyleri, istihdam politikaları, iş yerlerinin niteliği, işverenlerin özel gereksinimleri olan bireylerin istihdamına yönelik olumlu tutum sergilemeleri, işe uygun becerilerin iş yerinde uygulamada öğretimi, kalıcılık ve genellemeye hizmet etmesi ile ilişkilidir (Baran, 2003; Baran ve Cavkaytar, 2007; Cavkaytar, 2017; Koçak, 2006; Özbey, 2015; Şahsuvaroğlu, 2014; Şen, 2018). Özellikle bağımsız yaşama hazırlanma noktasında ailelerin evde, çocuklarının yaşam becerilerini desteklemeleri önem taşımaktadır (Cavkaytar, 1999; 2017). Dolayısıy-

la bağımsız yaşam becerileri, mesleki becerilere yönelik ailelerin gereksinimlerinin bilinmesini, görüşlerinin alınmasını gerektirmekte; bu sonuçlar ise politikaların belirlenmesinde önemli bir ayrıntı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuda annelerin, özel gereksinimli çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamına yönelik görüşlerini inceleyen Uçar-Rasmussen ve Yıkmış (2020), annelerin çocuklarının istihdamı ile ilgili beklentilerinin yeterli oranda karşılanmadığını ve sorunlara yönelik çalışmaların artırılması gerektiğini düşündüklerine yer vermişlerdir. Araştırmaya katılan anneler mesleki eğitim, istihdam uygulamalarını yeterli verimli bulmadıklarına belirtmişlerdir. Dolayısıyla beceri öğretimine yönelik alınacak önlemler ile özel eğitim uygulama okullarında öğretilenlerin, iş yerleri ve işverenlerle birlikte uygulama becerisine dönüştürülmesine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Teknik Eğitim Müdürlüğü (MEGEP) tarafından ***beceri,*** hatırlanan ve anlaşılan bilgilerin uygulamada kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Bireyin kazandığı beceri, kas-zihin koordinasyonu araç-gereç-materyal, başkalarına aktarma, problem çözme ve uygulama basamaklarını içermektedir. Bu bağlamda özel gereksinimleri olan bireylerin mesleki becerileri işe hazırlık, mesleki davranışlar sergileme, iş yerinde sosyal davranışlar sergileyebilme, içinde bulunduğu topluma uyum sağlama anlamında kazanmış olmaları gerekmektedir (Cavkaytar, 2017; MEGEP, 2015). Ayrıca iş hayatı düşünüldüğünde kişilerin mesleki becerileri kazanmış olmaları ve bunları uygulama alanı olarak işlerinde kullanmaları gerekli görülmektedir (Kuzgun, 2003). Dolayısıyla mesleki becerilerin öğretimini sağlayan programlara ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu programlarda izleme değerlendirme yapılarak işe yönelik istihdam politikalarına dönüştürülmesi, yaşanılan çevrenin iş analizlerinin yapılarak gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Özbey 2015). Alanyazında gereksinimleri olan bireylerin mesleki eğitim süresindeki kazanımlarının işe yönelik beceriler bakımından yeterli olmadığı, kurum sayılarının az oranda olduğu, işverenlerin yetersizliği olan bireylerin istihdamına yönelik işbirliği beklentisinde oldukları, iletişim ve akademik becerileri kazanmış olmalarını bekledikleri, istihdamlarında olumlu tutum sergilemedikleri, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere mesleğe hazırlık, iş ve meslek becerilerinin yeterli oranda kazandırılmadığını, düşük ücrete tabi olup çalıştırıldıklarını ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır (Baran, 2003; Çoşgun-Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Güneş ve Akçamete, 2014; Guenther, Falk, Arnott, Lucardie ve Spiers, 2008; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Hasırcıoğlu, 2006; Koçak, 2006; Özbey ve Diken, 2010; Özbey ve Cavkaytar, 2020; Özdemir, 2008; Şahsuvaroğlu, Güneş, Aktaş, Konuk, 2013; Şahsuvaroğlu, 2014; Yılmaz, 2004).

Oysa gerek mesleğe hazırlık gerekse iş istihdama yönelik becerilerin kazandırılması, özel gereksinimi olan bireylerin tam bağımsızlığı için önem taşımaktadır.

Mesleki becerilerin kazandırılması okuldan toplum yaşamına tam katılım ve bağımsız yaşam açısından önem taşımakla birlikte, bu süreçte üç temel beceri alanı üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu beceriler ***işe/mesleğe hazırlık, toplumsal bağımsız yaşam becerileri*** ve son olarak ***işlevsel akademik beceriler*** şeklindedir. Özel gereksinimleri olan bireylerin etkili planlamalar ve beceri öğretiminin gerçekleştiği ortamlarda eğitim almaları önem taşımaktadır. Çünkü işe yerleşme anlamında korumalı, rekabetçi ve destekli işe yerleşme modellerinden yararlanarak hayata tam katılımlarının sağlanması, gerek özel gereksinimi olan öğrenci gerekse ailesi açısından büyük önem taşımaktadır (Bakkaloğlu, 2009). Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylere mesleki beceri öğretimine yönelik çalışmalar incelendiğinde Özbey (2015), ZY olan öğrencilerle eylem araştırması şeklinde planladığı araştırmada mesleki eğitim programı hazırlamış, erkek gömleği paketleme işinin öğretimine odaklanmıştır. Araştırmada dört ay sürede (iki ay atölye, iki ay fabrika deneyimi olmak üzere) öğrencilerin bağımsız çalışır hale geldiğine vurgu yapılırken; bir diğer çalışmada Gürsel ve Ergenekon (2000), özel gereksinimi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş geçiş planlarının geliştirilmesi, iş analizlerinin yapılarak işe yerleştirme ve destek hizmetlerin sağlanmasına vurgu yapmışlardır.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin okuldan iş yaşamına geçişlerinin incelendiği bir diğer araştırmada ise öğretmen ve yöneticilerin, engelli bireylerin okullarda iş ve meslek becerisini kazanmalarında bir takım sorunlar yaşandığı, okulların bulunduğu ile yönelik işgücü piyasası analizlerinin sağlıklı bir biçimde sistematik verilere dönüştürülemediği görüşü öne çıkmaktadır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Öte yandan durum saptama niteliğinde betimsel bir çalışma olarak 20 işverenden görüş alınan bir çalışmada Baran ve Cavkaytar (2007), işverenlerin zihin yetersizliği olan bireylerden uyum, teknoloji bilgisi, akademik beceri ve sorumluluk beklentisinde oldukları, özel gereksinimleri olan öğrenciler için işyeri deneyimlerinin artırılması gerektiği sonucuna vurgu yapılmıştır. Özel gereksinimleri olan bireylerin okuldan iş hayatına geçişlerinin ebeveyn görüşleri doğrultusunda incelendiği bir diğer araştırmada da Çoşgun Başar (2010) nitel araştırma yönteminde 8 ebeveynin görüşlerini almış, ebeveynlerin çocuklarının iş okullarından mezun olduklarında akademik olarak yeterli olmadıkları, bağımsız yaşam becerilerinde sınırlı olduklarına yönelik görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde engelli bireylerin iş yaşamına istihdamına ilişkin veriler incelendiğinde Toplumsal Haklar ve Araştırma Derneği tarafından yayımlanan Mevzuattan Uygulamaya Engelli Hakları İzleme Raporu'nda (2020), engelli bireylerin işgücüne katılım oranlarında toplumsal bir ayrışma gözlendiği dikkati çekmektedir Nitekim, Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2021 verilerine göre işgücüne

katılım oranları toplumun genel nüfusunda %53 iken (kadın%31,3; erkek %69); bu oranın engelliler açısından karşılığı toplam %22,1 (kadın%12,5; erkek%35, 4) olarak kalmıştır. Dolayısıyla engelli bireylerin gerek okul ortamında mesleki becerileri kazanmaları gerekse toplumsal yaşamında desteklenmelerini sağlayıcı iş meslek beceri öğretimlerinin önemi açıktır. Özel gereksinimleri olan öğrencilere beceri öğretimi ve iş istihdam konuları kapsamında gerçekleştirilen araştırmaşlar ile sivil toplum kuruluşları proje örnekleri incelendiğinde Cavkaytar ve diğerleri (2014) tarafından Yetişkin Engelli Bireylere Mesleki Eğitimde Bir uygulama Örneği olarak Montaj İşçiliği Mesleki Eğitim programı geliştirilirken; Orum-Çattık (2020), otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan üç genç yetişkinin özbelirleme becerilerini öğrenmelerini hedeflemiştir. Araştırmada Öz-Belirleme Öğrenme Modeli'nin (ÖZBÖM) bağımsız yaşama geçiş dönemi ve sürdürmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılar, hedeflenen öz-belirleme ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmışlar ayrıca bu becerileri uygulama tamamlandıktan 1, 3, 5 ve 8 hafta sonrasında da sürdürdürmüşlerdir. Yıldız (2020) zihin yetersizliği olan genç yetişkinlerin çalışma yaşamına hazırlanırken ihtiyaçlarını temel alan bilgilendirici ve destekleyici bir bağımsız yaşam eğitim programı geliştirmiş; 15'i deney, 15'i kontrol olmak üzere 30 birey ile çalışmıştır. Bulguları incelendiğinde, ZY olan genç yetişkin bireylerin çalışma yaşamına hazırlık süreçlerinde kendini yönetme, toplumsal kurallara uyum, istihdam edilebilmek için beceriler ile sağlık, cinsel eğitim gibi konularda destek gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından Kişisel Bakım ve Temizlik, Toplumsal Yaşama Hazırlık ile Sağlık ve Güvenlik modülleri oluşturularak, uygulama yapılmıştır. Her bir modülde ön test son test puanları incelendiğinde, deney grubu lehine etki büyüklüğüne sahip anlamlı farklılık gözlenmiştir. Mesleki beceriler, iş istihdam konusunda alan yazın taraması niteliğinde bir araştırma ise Özbey ve Diken (2010) tarafından zihin yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik gerçekleştirilmiştir. 1990-2010 zihin yetersizliği olan bireylerin iş-mesleki eğitim ve istihdamlarını konu alan 25 çalışmanın incelendiği araştırmada, iş öncesi becerilerin öğretimi, mesleğe hazırlık sürecinin öne çıktığı dikkati çekmektedir. Bağımsız yaşama katılımları ve bir işe yerleşmeleri için özel gereksinimli bireylerin işe mesleğe hazırlık becerilerini kazanmaları, istihdamlarını sağlayıcı, kolaylaştırıcı becerileri kazanacakları planlamalara dahil olmaları gerekmektedir (Güneş ve Akçamete, 2014; Özbey ve Diken, 2010). Ayrıca işe yerleşme ve istihdam açısından öğretilecek beceriler öncesinde, bireyin kazanacağı beceriler ile sonrasında işe yerleşme anlamında istihdamın açık ve ihtiyaç duyulan iş kollarının belirlenmesi de önemlidir (Gürsel ve diğ, 2007). Korumalı işe yerleştirme, destekli işe yerleştirme ve rekabetçi (korumasız) işe yerleştirme modelleri özel gereksinimleri olan bireylerin işe yerleşme süreçlerinde kullanılan modeller olarak sınıflandırılmaktadır (Değirmenci, 2010).

Dolayısıyla işe yerleşme anlamında mesleki becerilerin kazandırılması amaçlı uygulanan eğitim programlarında bu modellerin uygulanış şekli ve özel gereksinimleri olan bireylerin istihdama katılımları, işe yerleşme oranları hakkında araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Mesleki ve geçiş becerilerinin değerlendirilmesi ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın incelendiğinde, araştırmaların yasal mevzuatlarla ilişkili olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim ülkemizde geçiş hizmetlerinin planlamalarına yönelik doğrudan bir yasal düzenleme bulunmaması (Aktaş, Kot ve Yıkmış, 2020), özel gereksinimleri olan bireyler, aileleri ve devam edecekleri/ettikleri kurumları, personeli ve eğitim yaşamlarında akademik, sosyal becerilerinin gelişimi, takibi ve toplumsal yaşama geçişte mesleki becerileri kazanarak istihdama katılımları noktasında bir sınırlılık oluşturmaktadır. Resmi Gazete'de yayınlanarak özel gereksinimleri olan bireylerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmasını sağlayan düzenlemelere yer verilen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018), ikinci bölüm Eğitim Tür ve Kademelerindeki Özel Eğitim Hizmetlerinde Md.11/e, üçüncü bölüm Md.14/3, dördüncü bölüm Md.19, beşinci bölüm Md. 22., altıncı bölüm Md. 32. de mesleki eğitim amaçlı düzenlemelere yer verilirken; aynı yönetmeliğin Birinci Bölüm Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama esaslarında Md.5, İkinci Bölüm Kademeler Arası Geçişlerde Md.9., gibi geçiş süreçlerine yönelik ne gibi çalışmalar yapılması gerektiğine yer verilmiştir.

Sonuç olarak mesleki beceriler, her bireyin bağımsız ve üretken bir biçimde yaşadığı topluma katılımı için oldukça önemlidir. Engelli bireylerin bu becerileri yeterli bir biçimde kazanmaları, ilgi, yeteneklerine ve becerilerine uygun olarak istihdamları açısından kritik bir öneme sahiptir. Nitekim alan yazında engelli yetişkinlerin işe yönelik beceriyi nitelikli bir eğitim ölçüsünde almak kadar işe girmek ve işte kalmak konusunda da ciddi güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir (https://udservices.org/blog/job-skills-adults-with-disabilities/, 2020). Dolayısıyla engelli bireyler için iş öncesi hazırlık becerilerinin neler olduğu, bireyin hazırbulunuşluğu, mesleki eğitim programları ile işbirliğini temel alan eğitim kurumları ve iş kollarına dayalı hizmet veren işletmelerin birlikte planlamaları engelli bireylerin hem mesleki eğitimlerini yeterli bir biçimde sürdürmeleri hem de kazandıkları mesleki becerileri uygulayacakları işlerde istihdam edilmeleri açısından önem taşımaktadır.

DİKKAT: *Ülkemizde engelli bireylere ayrılan kadro planlamaları, denetimleri Devlet Personel Dairesi Başkanlığı; kamuda engelli işçi kadrolarının takip ve denetimi ise Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü'nce yapılmaktadır (Bknz. https://www.aile.gov.tr/sss/engelli-ve-yasli-hizmetleri-genel-mudurlugu/kamuda-memur-ve-isci-olarak-istihdam/)*

Kaynağa Git: *Birleşmiş Milletler Engellileri Dahil Etme Stratejisine yönelik eylem planları, Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme ilkelerini temel almakta; mesleki ve profesyonel rehabilitasyonunun sağlanması amaçlı işe yerleşme, işte kalma programlarını planlamaktadır (https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf)*

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *İlk, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında kaynaştırma eğitimine ve/veya özel eğitim okullarına devam eden özel gereksinimleri olan bireylerin, işe yönelik mesleki becerileri okullarda yeteri düzeyde kazanamamasına neden olan faktörler sizce nelerdir? Program, personel yeterlikleri, fiziki ortam, araç-gereç, materyal, istihdam politikaları, erişilebilirlik ilkelerini evrensel tasarıma dayalı düşünüp, tartışınız.*

Geçiş Becerileri

Küresel Engelli Hakları ve Kapsayıcılık Programı'nın beş odak noktasında bireyin performansını güçlendirme, toplumsal katılımını geliştirme ve istihdam, kültürlerarası işbirliği, engelli hakları ve küresel kapsayıcı eğitim konuları yer almaktadır. Bu alanlarda kapsayıcı eğitim bireyin gereksinimleri, dil, kültür, bilişsel özellikleri ne olursa olsun; tam katılım ve eğitim, sağlık, sosyal hizmetlerden adil bir biçimde yararlanmasını içermektedir (Institute on Community Integration (2021). Geçiş planlamaları, bu sürecin daha nitelikli ve tam kapsayıcı olması açısından önem arz etmektedir. Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri erken çocukluk yıllarından itibaren birçok ortamda geçiş yaşamaktadır. Ortam-durum ve roller arasında geçişleri ifade eden geçiş sürecinde hem birey hem de ailesi, yoğun bir stres ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu nedenle geçişlerin daha nitelikli ve daha katılımcı bir biçimde izlenmesi gerekmekte çocuklar, aileler, kurum personeli, idarecilerin işbirliğine dayalı planlamalar yapılması, doğru stratejilere yer verilmesi önerilmektedir. ***Geçiş,*** aynı zamanda özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri için oldukça karmaşık bir süreç olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla politika yapıcılar ve alan uzmanları tarafından, geçiş planlamalarının değerlendirilmesi, uygulamaların birey ve ailesindeki etkisine yönelik izleme verileri elde edilmesi önem taşımaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Rous, Myers ve Stricklin, 2007; Rous ve Hallam, 2011). Her insanın yaşamında bebeklikten yetişkinliğe kadar yaşam boyunca bir durumdan veya koşuldan diğerine geçişler mevcuttur. Anaokuluna başlamak, ilkokula geçmek, mezun olup ortaokula, orta öğretime devam etmek, iş yaşamına katılmak veya roller arası geçişlerden söz edilebilir. Bu geçişler çoğunlukla yoğun ve çeşitlidir (Daley, Munk ve Carlson, 2011). Özel gereksinimleri olan çocuklar bu geçişlerde daha yoğun bir desteğe gereksinim duyabilirler.

Geçiş becerilerinin desteklenmesi gerekliliğinin ilerleyen yıllar için de kritik bir durum olduğuna dikkat çekilmiştir (Gooden, 2021; Gooden ve Rous, 2018). Geçiş becerilerinin desteklenmesinde önemli rol aileye düşmektedir. Bu nedenle geçiş planlamalarına aileler dahil edilmeli bireyin gereksinimleri ile var olan performans düzeyi dikkate alınarak uygulamalar yapılmalı, kararlar alınmalıdır (Council for Learning Disabilities, 2012). Geçiş Hizmetleri ABD'de Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'na (Individuals with Disabilities Education Act) göre özel gereksinimi olan bir öğrenci için süreç özelliği taşıyan, koordineli bir faaliyetler dizisi anlamına gelmektedir. Bu faaliyetler aşağıda Tablo 2'de özetlenmiştir (Kaynak Bknz. IDEA-2017a, Sec. 300.43 Transition services; https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43).

Tablo 2. Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası Geçiş Hizmetleri Faaliyetleri

Ortaöğretim sonrası eğitimi, mesleki eğitim, istihdama katılım (desteklenen iş gücü istihdam dahil), yaşam boyu eğitim, yetişkin eğitimi hizmetleri, bağımsız yaşam ve toplumsal katılım
Bireyin güçlü yanlarını, tercih ve ilgi alanlarının dikkate alınması aynı zamanda bireysel gereksinimlerine odaklanılması
a) Yönergeler, b) İlgili hizmetler, c) Toplumsal katılım, akran deneyimleri, d) Okul sonrası işe yerleşme, yetişkinlikte bağımsız yaşam, e) Günlük yaşam becerileri ve mesleki beceriler için işlevsel değerlendirmenin sağlanması
Özel gereksinimi olan bireyin geçiş hizmetlerinden yararlanması, destek hizmetlerle bir bütünlük içerecek öğretim programlarının hazırlanması ve bu programlara ek olarak önemli bir katkı sağlamaktadır (IDEA, 2017)

Tablo 2'de de belirtildiği gibi (IDEA, 2017a) geçişler eğitim kurumlarını, hizmeti, programı, etkinlikleri içermektedir. Dolayısıyla bu geçişler birtakım becerilerin kazanımını, kuruma, ortama, duruma hazırlık süreçlerini gerektirmektedir. Geçişler yatay ve dikey geçişler olarak sınıflandırılmakta, ailesi ile birlikte çocuğun sistemler arası geçişleri dikey; yine aile ve çocuğun eş zamanlı olarak hizmetlere geçişi ise yatay geçiş olarak ifade edilmektedir (Bakkaloğlu, 2009). Özel eğitim hizmetlerinde öğrenciler için geçişlerin planlanması erken çocukluk itibariyle önem taşımaktadır. Çünkü bireyin gelişimi devam eden bir süreçtir ve aile ortamı ile eğitim hizmetlerine devam ederken kendisine sunulan fırsatların nitelikli olması, kapsayıcı bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Bakkaloğlu

(2009) okul öncesi dönemi temel alan bir sınıflamada gelişimsel geçişler, gelişimsel olmayan geçişler, sınıf içi etkinlikten etkinliğe geçişler ve son olarak günlük geçişler olmak üzere dört tür geçiş şeklinde sınıflandırmadan söz etmektedir. Hangi aşamada olursa olsun geçiş planlamaları, çocukların yaşama hazırlık, bağımsız ve tam katılım, uyum becerilerinin gelişimi için evrensel tasarıma uygun şekilde olmalıdır. Bütün bu sözü edilen uygulamalar bir süreç olup; birden fazla ortamda, çeşitli becerilerle her çocuk için doğru uyum programını, etkili müdahale veye desteği sağlamaya yöneliktir (Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi- Council for Exceptional Children, 2020; Torres, 2020).

Geçiş Hizmetleri ABD'de Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nın (Individuals with Disabilities Education Act) 1990 yılındaki kabulundan sonra BEP'lerde geçiş hizmetlerine yer verilmesi şeklinde yasal süreçlere girmiştir. 14 yaş sonrasını kapsayacak şekilde geçişe yönelik planlamaların öğrenci gereksinimleri dikkate alınarak yapılması, 16 yaşından geç olmamak üzere geçiş hizmetlerinin planlanarak periyodik olarak yıllık güncellenmesi, özel gereksinimi olan çocuklar için hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP), yanı sıra Bireyselleştirilmiş Geçiş Planının hazırlanması zorunluluğu getirilmiştir. Erken müdahaleye 1986'dan itibaren oldukça vurgu yapılan yasal hükümlerde daha önce her ne kadar özel gereksinimli çocuk ve ailesinin desteklenmesi sözkonusu ise de 3 yaşına kadar sağlanacak desteklerin zorunluluğu bu yıllarda kanunen tanınmıştır (PL99-457 Sayılı yasal düzenleme), 1990'da ise PL110-476 sayılı ulusal yasal düzenleme ile bir isim değişikliğine gidilerek IDEA-Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası şeklinde değiştirilmiş travmatik beyin zedelenmesi ve otizm tanıları eklenerek, bireyselleştirilmiş eğitim programına ek olarak öğrencinin lise sonrasında hayata geçişine yardımcı olmak amaçlı bireysel bir geçiş planı geliştirilmesi zorunluluğu getirilmiştir (Bakkaloğlu, 2009; IDEA, 1990; Wood, 1998). IDEA'da geçiş planlamaları her öğrenci için BEP'i temel alınarak uygun istihdam, okul sonrası yetişkinlik yaşamında hedeflerin belirlenmesi, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu destekleyici becerilerin kazanımı ve işe yerleşme, toplumsal katılımı destekleme noktasında planlamaları içermektedir (IDEA, 1990).

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *Eğitim kademeleri, geçiş planlamalarında önemli bir yer tutmaktadır. Alan yazındaki sınıflamalar ve bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi döneme ilişkin geçişler ile toplumsal yaşama geçişlerin önemli bir yer tuttuğu dikkati çekmektedir. Bu süreç hem dinamik hem de devam eden bir uyumu içermektedir. Buna göre bir eğitim kademesinden bir diğerine ve toplumsal yaşama katılım anlamında başarılı, kapsayıcı geçiş modellerinin hazırlanmasında dikkat edilecek ilkeler hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışınız.*

Bakkaloğlu (2009), hastaneden eve ve/veya erken eğitim programına geçiş, erken eğitim programından okul öncesi program geçiş ile okul öncesi programdan ana sınıfı ile ilkokula geçişleri, okul çağı öncesindeki önemli geçiş aşamaları olarak tanımlamıştır. IDEA'ya göre Amerika Birleşik Devletlerinde yeni doğan her çocuk için 0-3 yaş aralığını kapsayacak şekilde erken çocukluk müdahale hizmetleri planlanması yasal bir zorunluluktur. Aynı zamanda yasal düzenleme okul öncesi dönemdeki çocuklar için ve ailelere yönelik Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planlanmasını da (BAHP) zorunlu kılmıştır (IDEA, 2017b,c). ABD'de bireyselleştirilmiş aile hizmet planlarına göre ailelerle birlikte erken müdahale hizmetleri planlanmakta üç yaş altı çocuklar için bilişsel gelişim, fiziksel gelişim, dil konuşma gelişimi, sosyal ve duygusal gelişim alanlarının biri veya birden çok alanda uygun ve doğru bir değerlendirme sonucunda gelişimsel gecikme yaşadığı belirlenen çocuklar ile risk altındaki küçük bebekler için anaokulu ve ilkokula devam edinceye kadar devlet tarafından okula hazırlayıcı, okuma yazma, dil ve matematik becerileri bakımından destek eğitim sunulması kararı uygulanmaktadır (IDEA, 2017b,c,d). Geçiş planları belirli bir amaç için hazırlanmaktadır. Özellikle geçişin sistematik ve kapsamlı bir süreç olduğuna dikkat çeken Patton, Cronin ve Jairrels (1997) geçişi ilgilendiren aile, devam edilen kurum personeli, bir sonraki kurum personeli gibi paydaşların bilgileri doğu bir biçimde paylaşmalarının önemine vurgu yapmaktadırlar. Geçiş sürecinde bilgilerin kaybolması, gözden kaçırılmasının bireyin gelişiminin desteklenmesi, BEP'lerin planlanması için bir dezavantaj oluşturacağına dikkat çeken Patton ve diğ., (1997), bireyin eğitim aldığı ortam veya aile ortamında ne gibi gereksinimleri olduğunun gerçekçi bir biçimde belirlenmesinin kritik olduğunu ifade etmektedir. Geçiş planı hazırlanırken her çocuğun bireysel gereksinimlerinin dikkate alınmasına dikkat çeken Bakkaloğlu da (2009), geçiş planlarının hazırlanma amaçlarını, a) hizmetlerin sürekliliğinin sağlamak, b) aile ve çocuğuğun süreçte yaşanan değişime uyum sağlamalarına yardımcı olmak, c) çocuğun geçiş yaptığı programda daha işlevsel halde katılım göstermesine yardımcı olmak ve bu amaçla becerilerin belirlenmesi, kazandırılması, son amaç ise d) ABD'de belirtildiği gibi 0-3 yaş aralığındaki çocuklar için yasal bir zorunluluk olarak BAHP hazırlanmasına dayalı geçiş planlarının hazırlanması ve bu anlamda yasal bir gerekliliği yerine getirmek olarak ifade etmiştir. Geçişe yönelik ülkemizdeki sınırlı da olsa araştırmalar incelendiğinde, farklı kademeler arası geçiş, etkinlik, kurum geçişlerini temel alan araştırmalar dikkat çekmektedir. Yıldırım Hacıibrahimoğlu (2013) karma yöntemde gerçekleştirdiği ilköğretime geçişte yaşanan güçlüklerin belirlenmesini temel alan araştırmasında, özel gereksinimleri olan öğrencilerin en belirgin olarak yaşadıkları güçlüğün çocuk ve aile boyutunda olduğu, öğretmenlerin bu süreçte sınıfında özel gereksi-

nimli öğrenci olma, hizmet süresi ve görev yaptıkları ilçe değişkenine göre yaşanılan güçlüğe ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmiştir. Tuş (2011) ise özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime geçişte yaşadıkları güçlükler hakkında anne görüşlerini incelemiş, annelerin en önemli olumlu desteğin öğretmenlerden, olumsuz desteğin ise yöneticilerden geldiğine, çocuklarının kaynaştırmaya devam etmesinde özel eğitim öğretmenlerinin etkisine vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Tekinarslan ve Bircan (2009), zihin yetersizliği olan çocukların anasınıfna geçişlerinde aile gereksinimlerini inceledikleri çalışma bulgularında, ailelerin yoğun olarak bilgi gereksinimleri olduğuna vurgu yapmışlardır.

Sonuç olarak alan yazında geçişlerin aralıksız devam eden bir süreci kapsadığı, erken çocukluk dönemindeki geçişlerin bireyin ilerleyen yıllardaki bağımsızlığı için oldukça kritik ve önemli olduğu, kurumları, alınan hizmeti, aile üyelerini, öğretmenleri ilgilendirdiği ve destek hizmetler, programın niteliği ile daha birçok değişkenin geçiş üzerinde etkili olduğu, aileler için bu sürecin stresli ve kaygı oluşturabildiğine vurgu yapılmaktadır (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2016; Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994).

Mesleki Becerilerin ve Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesi

Gerek mesleki beceriler gerekse geçiş becerilerinin değerlendirilmesinde önemli olan, bireyin var olan performansı ve bir sonraki aşamada kendisine gereken becerileri kazanım düzeyinin incelenmesidir. Patton, Cronin ve Jairrels (1997), geçiş becerilerinde bir sonraki aşama için belirleyici olan faktörün, mevcut sürecin değerlendirilmesi olduğuna dikkat çekerken; Ergenekon (2016) geçiş planlarının niteliğine vurgu yapmış başarılı bir şekilde hazırlanan geçiş planlarının bireyin sonraki öğrenme süreçleri için önemine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla geçiş, erken müdahale programları, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş, yükseköğretim sonrası işe-mesleğe geçiş ve toplumsal yaşama geçişi de kapsayan bir süreçtir (Ergenekon, 2016). Ailelerin bu süreçte yer almaları, hem o ana ilişkin yaşadıkları stres, kaygının azaltılması hem de geleceğe yönelik çocuklarının yaşamları ile ilgili gereksinimlerinin karşılanması açısından önem taşımaktadır. Nitekim alanyazında Cavkaytar, Ceyhan, Adıgüzel, Uysal ve Garan (2012) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada zihin yetersizliği olan çocukların aile gereksinimleri incelenmiş, ailelerin en yoğun olarak çocuklarının gelecek yaşamları hakkında bilgi gereksinimleri olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu nedenle her bir aşamada bireyin kazanması hedeflenen becerilerin ne kadarına ulaşabildiği, aynı zamanda bir sonraki kurumda-programda-ortamda ne tür becerilere ih-

tiyacı olacağının ailelerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Torres (2020), geçiş planlamaları aşamasında nasıl bir değerlendirme yapılması gerektiğine dikkat çektiği yaklaşımda, ***I. Aşamada*** odak noktanın öğrenci için var olan BEP'lerin geriye dönük bir değerlendirmeyi içermesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çünkü her geçiş, bir önceki sürecin doğru bir haritasının çıkarılarak yeni sürecin ve beklentilerin birlikte ele alınmasıdır. İlk aşamada bu verilerin kayıt edilmesi gerekmekte; ***II. Aşamada,*** öğrenci, aile, devam edilen kurum yöneticileri ve BEP üyeleri ile bir toplantı yapılması, ardından geribildirimler sonucu aile ve öğrenci ile tekrar görüşülmesi önerilmektedir. Öğrencinin var olan sürece ilişkin kazanımları, beklentileri planın temelini oluştururken, aileden ve destek hizmetleri sağlayan BEP üyelerinden alınacak geri bildirimler geçiş planı için bir uzlaşı oluşturmakta. ***III. Aşamada,*** öğrencinin geçiş yapacağı kurumda öğretmen, okul rehberlik servisi, geçiş koordinatörü ve planlamaya dahil olacak BEP üyeleri ile sürecin değerlendirilmesi gerekir. Bu aşamada zaman planlaması, beceriler, kazanımlar, süreç, destek hizmetlerle ilgili tüm detayları içeren bir planın ortaya çıkarılmalıdır; ***IV. Aşamada*** ise öncelikle mevcut planın aile ve öğrenci ile paylaşıldığı ardından son aşamada nihai kararın verildiği belirtilmiştir. Geçişte, planlamalar ve hazırlık aşamalarının en önemli ögesi, öğrenci ve aile görüşlerinin alınmasıdır. Yeni bir ortam, durum, bir önceki veya evebeynlerin yanı sıra eğitim ortamında farklı yetişkinlerle biraraya gelmek özel gereksinimleri olan çocukların yaşamındaki bir dizi değişiklikler getirmektedir. Bu durum bir bilinmezliği doğururken, daha önce çocuğun kendisinden beklenilmeyen bir takım yeni davranışları da yapmasını gerektirir. Bu nedenle okul öncesinde geçiş çalışmaları aile, çocuk ve okuldaki personel ile yapılacak çalışmalar şeklinde sınıflandırılırken (Bakkaloğlu, 2009), okul öncesi dönemde geçişe yönelik çalışmalarda planlama ve destekleri içeren başarılı geçişlere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Bakkaloğlu, 2008a,b; 2009; Kargın Akçamete ve Baydık, 2001; Ulugöl ve Erbaş, 2020). Planlama ve etkili stratejiler ile desteklenme ihtiyacı olan öğrenciler, görevler ve/veya ortamlar arasında geçiş yapmakta zorluk çekebilirler. Ayrıca yeni başlayacakları bir okula, bir sınıfa veya programa geçiş gibi daha büyük geçişler için desteğe ihtiyaçları olabilir. Değişikliklerle karşılaştıklarında stres veya kaygı sergileyebilirler. Bu nedenle geçiş becerilerinin değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Geçiş değerlendirmesi, önceki uygulanan değerlendirme araçlarından elde edilen sonuçlar, planlama ve faaliyetlerden elde edilen mevcut bilgiler ile yeni planlanan hedefleri ve bir önceki sonuçları birleştirmek için kayıtların incelenmesi aşamalarından oluşmaktadır (Timmons, Podmostko, Bremer, Lavin ve Wills, 2005).

DİKKAT: *Amerika Bileşik Devletlerinde 1960'lı yıllarda başlayan geçiş, bir süreci ifade etmektedir. Özel eğitim açısından düşünüldüğünde geçiş kavraımı, bir hizmeti, bir durumu, bir ortam, bir program, bir etkinlikten bir diğerine geçişi ve bu geçişlerde özel gereksinimi olan bireyi, ailesini, sosyal çevresini de ilgilendiren bir süreç olma özelliği taşımaktadır. Dolayısıyla özel eğitimde geçiş hizmetleri planırken, kapsamlı, bütüncül bir değerlendirme ile devam edilen kurum ve geçiş yapılacak kurumu ilgilendirecek şekilde, bir çalışma takvimi oluşturulmalıdır. En önemlisi de bu planlar, çocuğun var olan performans düzeyi dikkate alınarak hazırlanmalıdır.*

Kaynağa Git: *Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Edt.). Otizm Spektrum Bozukluğu (içinde) (ss 257-283). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5616/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf)*

Artar, T. M. ve Ergenekon, Y. (2020). Yetişkinliğe geçişte ilk adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve kariyer eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 28 (5), 1902-1914. DOI: 10.24106/kefdergi.3892

DÜŞÜN VE TARTIŞ: *En az kısıtlayıcı ortam ilkesine dayalı planlamalar düşünüldüğünde yasal dayanaklar çerçevesinde özel gereksinimleri olan bireyler için geçiş planlamalarında bireyin ve ailesinin yaşamış olduğu stres, kaygı gibi faktörlerin azaltılması, önlenmesi için ne gibi düzenlemeler yapılmalıdır? Etkili bir geçişin bileşenleri sizce neler olmalıdır? Düşünüp tartışınız.*

Dünyada ve Türkiye'de Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri

Mesleki beceriler ve geçiş becerileri bireyin var olan performansının doğru belirlenmesi, birey ve aileye sağlanan destekler, araştırmalar, aile ve personelin bilgi, sosyal destek, eğitim gereksinimi ile ülkenin eğitim, istihdam ve sosyal yaşama ilişkin politikalarını ilgilendiren bir aşamadır. Bu bölümde öncelikle ulusal ve uluslararası alanda özel gereksinimleri olan bireylerin geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçme araçları, izleyen bölümde ise benzer şekilde mesleki becerilerin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçme araçlarına yer verilmiştir.

a) Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri

Geçiş değerlendirmesi alanyazında yaygın olarak *bireyin, mevcut ve gelecekteki öğrenme ve çalışma (iş) ortamlarında kendisinden (öğrenci-çalışanlardan) talepler dikkate alınarak güçlü yönleri, ihtiyaçları, tercihleri ve ilgileri hakkında bilgi toplanılan süreç* şeklinde tanımlanmaktadır. Bu süreç devamlılık gösterir elde edilen bilgiler, BEP'i ve öğrenci için geçiş planlama süreçlerini yönlendirmek amaçlı kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencinin akademik ve işlevsel performansını, ortaöğretim sonunda kariyer hedeflerini detaylandıran mezuniyet sonrası planlama belgesinin geliştirilmesine katkı sağlar (Sitlington, Neubert, Begun, Lombard ve Leconte, 2007). Geçiş değerlendirmeleri ***formal ve informal*** şekilde planlanabilmektedir. Formal değerlendirmelere örnek olarak akademik başarı testleri, tutum testleri, ilgi envanterleri, sosyal beceri envanterleri, mesleki değerlendirmeler, geçiş bilgisi ve becerileri envanterleri ile uyumsal davranış ölçekleri kullanılırken; evde toplum yaşamında, ebeveyn görüşlerini yansıtan gözlem raporları, bireyin nasıl öğrendiğine yönelik gözlem değerlendirme raporları, öğretmen-işveren-anne-baba gözlem raporları, öğrencilerle ve/veya anne-babalarla yapılandırılmış görüşme sonuçları, çevresel ve durumsal değerlendirmeler ise ***informal değerlendirmelere*** örnek oluşturmaktadır (Dunn, 1997; Akt. Bakkaloğlu, 2009). İnformal değerlendirmeler standart değildir ve gözlemleri, rekreasyon veya iş temelli değerlendirmeleri, envanter sonuçları ile bireyin kendisi, ailesi, öğretmenleri ile işverenlerinin görüşme sonuçlarını içerebilir. İnformal değerlendirmelerde müfredat tabanlı öğretmen yapımı kontrol listeleri, bağımsız yaşam dereceleme ölçekleri, durumsal değerlendirmelerin sonuçları yer almaktadır (Proje 10, Transition Education Network, 2021). Geçiş değerlendirmelerinin sonucunda raporun nasıl yazılması gerektiği ile ilgili Timmons, Podmostko, Bremer, Lavin ve Wills, (2005) değerlendirme sonuçlarının bireyin gerçek performansını yansıtması ve kendi kendini güçlendirmeye imkan tanıyacak, bilgi, hedefleri içermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca değerlendirmenin amaçları açık ve anlaşılır olmalı, çevresel faktörler gözönünde bulundurulmalı, rapor kolay anlaşılır, açık sade bir dil ile yazılmalıdır. Geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik standart değerlendirmeler incelendiğinde aşağıda alanyazında kullanılan Şekil-1 de yer verilen değerlendirme araçları örnek verilebilir *(Bkz. Kaynak: Güney Florida Üniversitesi tarafından geçiş değerlendirmelerinde kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarının arşivlendiği ilgili web sitesine http://project10.info/DPage.php?ID=146 adresinden ulaşılabilir.).* 19 Mart 2021 tarihinde güncel hali paylaşılan formal değerlendirme araçlarının amacı öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğini belirlemek, ayrıca güçlü yanlarına odaklanarak ihtiyaçlarının BEP'inde yer almasına imkan

tanımak, bir sonraki program, ortamda kişilerle etkileşimine yardımcı olacak toplumsal yaşamda planlamalarının yapılmasına hizmet etmektedir. Tablo 3 ve 4'te belirtildiği gibi geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik zeka testleri, başarı testleri, uyum, davranış ve bağımsız yaşam ölçekleri, yetenek ölçekleri ile geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ölçekler ile kariyer ve ilgi alanı envanterleri, bağımsız yaşam envanterleri, kendi kendini yönetme- karar verme değerlendirmeleri bunlara örnek verilebilir.

Açıklama: Tablo 3 ve Tablo 4'ün bölümün hazırlanmasına temel oluşturan kaynaklar aşağıda belirtilmiştir.

- Transition Assessment Chart http://project10.info/DPage.php?ID=146
- Council for Exceptional Children
- https://www.ccresa.org/Files/Uploads/221/DCDT_Fact_Sheet_age_appropriate_Transition_Assessm.pdf
- https://witig.org/wp-content/uploads/2017/10/Age-Appropriate-Assessment-Guide.pdf
- National Technical Assistance Center on Transition (NTACT) (2019) Monitoring Student Progress for Transition: A Toolkit for Collecting Student Level Transition-Related Data https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/c/professional-assessments#

Tablo 3. Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Formal Değerlendirme Araçları (Açıklama bölümünde yer alan kaynaklardan yararlanılarak 2021 yılında güncel olarak kullanılan ölçme araçlarının bir bölümüne yer verilmiştir)

Alan	Değerlendirme aracı
Zeka Testleri	**Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV)** Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-IV (WÇZÖ-IV) Bu araç zeka testi olarak uygulanmakta ve beş alanda (Tüm Alan, Sözel Kavrama Dönüştürülmüş puan, Çalışma Belleği, Algısal Akıl Yürütme, İşlemleme Dönüştürülmüş Puan) puan vermektedir. En önemli yeniliği çalışma belleği ve işlemleme hızı dönüştürülmüş puanın hesaplanmasıdır. 6-0 yaş ve 16 yaş 11 ay aralığındaki bireylere uygulanmaktadır.
	Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Ability-Third Edition (WJ-III COG) Woodcock Johnson Bilişsel Yetenekler Testi ve Başarı Testi III 1977 yılında ilk sürümü Richard Woodcock ve Mary Johnson tarafından yayınlanan testin 1989 ve 2000 yıllarında revizyonları yapılmıştır. Test iki bölümde ve alt testlerden oluşmaktadır. WJ-III bataryasında on üç test mevcuttur. Bazı alt testleri 2 yaş itibariyle uygulanmaktadır. Bilişsel yetenek ve akademik başarı alt testlerinden oluşmaktadır.
Başarı Testleri	**Kaufman Test of Educational Achievement, Third Edition (KTEA-3)** Temel akademik becerilerin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. 15-85 dakika aralığında uygulanmaktadır. 4.0-25.11 yaş aralığındaki bireylerde uygulanabilir.
	Stanford Achievement Test Series Akademik başarı değerlendirmelerinde kullanılan çoktan seçmeli bir başarı testidir. 2.25.-5.5 saat aralığında uygulanabilmektedir. Okuduğunu anlama, matematik dil, dinlediğini anlama alanlarını da kapsayan son SAT10 sürümü yayınlanan testte, Form A ve Form D şeklinde iki form bulunmaktadır.
	Woodcock-Johnson IV Tests of Achievement WJIII ve WJ IV Başarı Testleri akademik başarı ile bilişsel gelişimi değerlendiren 22 alt bölümden oluşan başarı testleridir. 2 yaşından itibaren yetişkinliğe kadar olan çocuklar için uygulanabilir. WJIV versiyonu 2014 te revize edilmiştir.

Tablo 3. (devam)

Alan	Değerlendirme aracı
Uyum davranış ve Bağımsız Yaşam Ölçekleri	**Brigance Transition Skills Inventory Brigance (TSI)** Geçiş Becerileri Envanteri Akademik Beceriler (öğretim sonrası eğitim veya öğretim için planlamayı desteklemek amaçlı), Ortaöğretim Sonrası Fırsatlar (hem istihdamı hem de eğitim/öğretimi içerir), Bağımsız Yaşam (beslenme, giyim, barınma ve finans dahil olmak üzere çok çeşitli konuları kapsamaktadır), Son olarak Toplumsal Katılım (toplumla nasıl etkileşim kurulacağı iyi vatandaşlık becerileri) olmak üzere 4 temel beceri alanı içermektedir.
	Vineland Adaptive Behavior Scales, Third Edition Doğum ve 90 yaş aralığını kapsayan uyum davranış ölçeğinin Görüşme ve Ebeveyn/Bakıcı Formu. 3-21 yaş: Öğretmen Formu bulunmaktadır. Ülkemizde Vineland Uyum Davranış Ölçeği-II Araştırma Formu'nun doğumdan 8 yaşa kadar olan Türk çocukları için norm, güvenirlik ve geçerlik çalışması Akçakın tarafından yapılmış proje raporu 2008 yılında yayımlanmıştır (Bknz https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/41440)
	Bennett Mechanical Comprehension Test IIBennett Mekanik Anlama Testi öğrencilerin teknik bilgi becerilerini değerlendirmek amaçlı kullanılan bir testtir. Öğrencilerin mekanik akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlı geliştirilen bu testte 55 soru bulunmaktadır. Örneğin satış temsilcisi, kurulum, bakım, onarım, otomativ/uçak tamiri gibi alanda beceriler değerlendirilir. Test 25 dakikada tamamlanmaktadır, teknik rollerde işe alımlarda ön koşul olarak aranılır.
	Supports Intensity Scale (Desteklerin Yoğunluğu Ölçeği) Bu ölçek ile bireyin gereksinimleri, ilgi ve tercihleri belirlenerek, nasıl bir destek sunulacağı planlanmaktadır. Çocuk versiyonu SIS-C_2015; Yetişkin versiyonu ise SIS-A-2016 yılında yayınlanan ölçekte yetişkinler için 16 yaş ve üzeri zihin yetersizliği, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ortaöğretim sonrası destek ihtiyaçlarının başarılı bir şekilde belirlenmesi için kullanılmaktadır (Bknz.https://www.aaidd.org/sis)
Yetenek Ölçekleri	**O*NET Ability Profiler (AP)** ABD Çalışma Bakanlığı İstihdam ve Eğitim Dairesi tarafından kullanılan yetenek ölçekleri, bireylerin neyi yapmaktan hoşlandıkları, tercihleri, iş yerinde kendilerinden beklenilen ve iş dünyasında kendileri için önemli olan ölçtülerin belirlenmesi ile güçlü oldukları alanların belirlenmesine için kuşşanılmaktadır (https://www.onetcenter.org/dl_tools/AP_zips/AP-UG-deskp.pdf)
	Occupational Aptitude Survey & Interest Schedule (OASIS-3) Mesleki yetenek Anketi ve İlgi Envanteri (OASIS-3) OASIS-3'ü 8 ila 12. Sınıflardaki öğrencilerin ve yetişkinlerin kariyer gelişimine yardımcı olmak için kullanabilir. OASIS-3 bireysel veya gruplar halinde uygulanabilmektedir. Her testin uygulanması 30 ila 45 dakika sürer ve elle puanlanabilir veya dijital puanlanabilir.

Tablo 3. (devam)

Alan	Değerlendirme aracı
Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Geliştirilen Ölçekler	**Florida Standards Assessment (FSA)** Eyalete bağlı okul, bölge değerlendirme sonuçlarını içeren bu değerlendirme standartları öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesi, izlenmesinde kullanılmaktadır (Standartlara ilşkin detaylar için https://fsassessments.org/ bknz)
	Florida Standards Alternate Assessment (FSAA) Florida Standartları Alternatif Değerlendirmesi (FSAA), dil, matematik, fen diğer alanlarda engelli öğrencilerin değerlendirmeleri ile ilgili uyarlamaların düzenlendiği bir sistemdir. FSAA programı iki bileşenden oluşur. Florida'nın en önemli bilişsel engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için sürekli bir değerlendirme sistemi oluşturulması ve var olan performansın doğru bir biçimde belirlenmesidir (https://www.fldoe.org/accountability/assessments/k-12-student-assessment/fl-alternate-assessment.stml)
	Helpful Entry Level Skills Checklist (Byrd ve Rous tarafından geliştirilen **Giriş Düzeyi Becerileri Kontrol Listesi** ile sosyal, duygusal akademik becerilerinin değerlendirilmesi gerçekleştirilmektedir. Okul öncesi öğretmenleri için geliştirilen aracın amacı, özel gereksinimleri olan öğrencilerin ilkokullara başarılı bir biçimde geçiş yapabilmeleri için ne tür becerilere gereksinimleri olduğunun değerlendirilmesidir. Katılım, sıra alma, rutinler, ve sınıf kurallarını takip etme, iletişim, sosyal davranış, davranışsal becerilerle ilgili bir değerlendirme sunmaktadır.
	Nonacademic Skills Useful For Transition Into Kindergartens Checklist, Anasınıfına Girişte Kullanılan Akademik Olmayan Beceriler Kontrol Listesi (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994) hazırbulunuşluk, oyun, bağımsız iş yapma, sosyal etkileşim, akran iletişim düzeyi değerlendirilmektedir.
	College Entrance Test Lise öğrencilerinin girdiği Kolej Giriş Sınavları, hem konu alanlarına göre testler hem de yabancı dil bilgisi gibi değerlendirmeleri içermektedir. Örneğin ACT (American College Test) dört bölümden oluşan ve çoktan seçmeli soruların yer aldığı İngilizce, Matematik, Okuma ve Bilim alanlarından oluşmaktadır. Yazma beceri alanı isteğe bağlıdır. Sınav toplam 2 saat 55 dakika sürmektedir eğer aday yazma bölümünü de alırsa toplam 3 saat 35 dakikadır. Her bölüm 1-36 ölçeğinde puanlanmaktadır. Bileşik puanınız, en yüksek puan 36 olan dört bölümün ortalamasıdır. Yazma bölümünde alınabilecek en yüksek puan 12'dir. İsteğe bağlı Yazma bölümü, bileşik puanı etkilemez. Kolej Giriş Sınavlarına örnek olarak SAT (Scholastic Assessment Test), SAT Subject Tests (formerly SAT II), CLT (Classic Learning Test), AP Test (Advanced Placement Test), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), GED (General Education Development) verilebilir.

Tablo 3. (devam)

Alan	Değerlendirme aracı
Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Geliştirilen Ölçekler	**Preliminary Scholastic Aptitude Test (PSAT)** Ön skolastik yetenek testi öğrencinin liseye başladığına ikinci sınıfından sonra girebileceği okuma, yazma ve matematik performansını değerlendiren bir testtir. Öğrencilerin üniversiteye hazır olma durumlarını değerlendiren bir testtir.
	College Placement Test (CPT) Yükseköğretime yerleştirme sınavı şeklinde uygulanmaktadır. Cümle tamamlama, okuduğunu anlama, aritmetik, temel geometri konularından olaşn alt testler bulunmaktadır.
	Wisconsin Transition App Wisconsin Geçiş Uygulaması engelli bireylerin geçiş hizmetlerinin değerlendirilmesi için geliştirilmiştir. Ailelerin ve öğrencinin desteklenmesi amaçlı çalışmalar içermektedir. https://wifacets.org/events/event/wisconsin-transition-app
	Transition Planning Inventory (TPI3) Geçiş Planlama Envanteri (3.Vers.) Patton ve Clark tarafından geliştirilmiştir.14-21 yaş aralığında bireysel olarak uygulanan, yaklaşık 15-30 dakikada tamamlanan bu değerlendirme hem öğretmenlere, hem de öğrenci ile öğrencinin ebeveynlerine kritik geçiş planlamaları için sistematik bir veri sağlar. 2004 IDEA gereği TPE-3,geçiş ihtiyaçlarının belirlenmesine temel oluştuırmaktadır. Öğrenci Tercih ve İlgi Formları (Temel ve İleri), Ev Tercihleri ve İlgi Alanı Formu, Öğrenci, Ev ve Okul Temel Derecelendirme Formu, Profil ve İleri Değerlendirme Öneri Formu, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) veya diğer önemli destek gereksinimleri olan öğrenciler için değiştirilmiş form, Mezuniyet Performans Formu olmak üzere 5 alt form raporu hazırlanmaktadır.
	The Arc's Self-Determination Scale Dr. Michael Wehmeyer ve ark. tarafından öğrencilerin kendi güçlü yanlarını keşfetmelerine yardımcı olmak amaçlı, kendine olan inançlarını destekleyerek özerklik, psikolojik güçlendirme, kendini gerçekleştirme süreçlerine yönelik bir değerlendirme ortaya koymak amaçlı geliştirilmiştir. Eğitim ve öğretime öğrencilerin katılımını desteklemeyi amaçlayan öğrencinin kendisi hakkında karar almasına odaklanılan ARC uygulanırken, öğrenci değerlendirmeyi tamamladıktan sonra kendi kendini yönetme, kendisi hakkında karar verme becerileri hakkında toplam puan ve dört alt alan puan verir. Bunlar Özerklik, Öz Düzenleme, Psikolojik Güçlendirme, Kendini Gerçekleştirme, Toplam Kendi Kendini Yönetme, Kendisi Hakkında Bir Karar Verme puanlarıdır. Özellikle hafif düzeyde ZY olan öğrencilere yöneliktir.

Tablo 3. (devam)

Alan	Değerlendirme aracı
Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesine Yönelik Geliştirilen Ölçekler	**Transition Assessment and Goal Generator** Geçiş planlamalarında akademik olmayan beceriler için geliştirilmiştir. Lise sornası mesleki eğitime devam edecek öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında (BEP) yer alan geçiş amaçlarından akademik özellikteki olmayan becerilere yöneliktir. İstihdam ile ilgili davranışların belirlenmesinde dikkate alınmaktadır.
	Transition to Work Inventory (Edition-3) Liptak tarafından (2012) geliştirilen İşe Geçiş Envanteri, iş istihdam odaklı bir değerlendirme olup, 25 dakika sürede tamamlanan bireyin ilgi alanlarını, tercihlerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme aracıdır. 96 iş dışı aktivite tercihleri bireylerin 16 farklı iş kümesinde ne tür işlere ilgi ve yatkınlıkları olduğuna yönelik bir değerlendirme ortaya koyar.
	Enderle-Severson Transition Scale Enderle-Severson Geçiş Derecelendirme Ölçeği (ESTR Ölçeği) iş ve mesleki eğitim, rekreasyon ve serbest zaman, evde yaşam, topluma katılım, ortaöğretim sonrası eğitim öğretim alanlarına yönelik geçiş değerlendirme algısı ile geliştirilmiştir. 1991 de ilk versiyonu yayınlanan ölçeğin 2003 yılında revizyonu yapılmıştır. ESTR-III orta düzeyde özel gereksinimi olan, ESTR J 2003 yılından 84 maddeden 47 maddeye düşürülmüştür. Bu versiyonu hafif düzeyde özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik kullanılmaktadır. ESTR-R'nin güncellenmiş hali ESTR-III'tür (https://estr.net/)

Tablo 4. Geçiş Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Değerlendirme Araçları (Bir bölümüne yer verilmiştir)

Alan	Örnek
Görüşmeler	**Student Dream Sheet** Öğrencilerin kendi hayallerini yansıtacakları çalışma yaprakları kullanılır. (Bknz Örnek https://www.cves.org/wp-content/uploads/2015/08/Student_Dream_Sheet1.pdf)
Anketler	Öğrencilerin kişisel tercihlerini içeren anketler kullanılır, ilgi ve yetenekleri doğrultusundan bir eğitim-iş yaşamı planlanır
Doğrudan Gözlem	Öğrencilerin, okul, iş yaşamına ait ortamlarda doğrudan gözlem yaparak sağlanacak destekler planlanır.
Çevresel ve Durumsal Analiz	**Job Site Analysis Survey** İş analiz anketleri kullanılır.
Müfredat Temelli Değerlendirme	**Life Centered Career Education:** Kariyer eğitimleri düzenlenir, müfredat temelli değerlendirmeler yapılır.
Okul Performans Ölçümleri	Öğrencilere ait protfolyolar, öğretmen tarafından hazırlanan testler, ölçüt bağımlı ölçme araçları, ödevler
Kariyer ve İlgi Alanı Envanterleri	**California Career Zone: Quick Assessment** Kaliforniya Kariyer Değerlendirme sonucu öğrencinin ilgi, yetenek ve güçlü yanlarını temel alan realist, araştırmacı, sosyal, sanatsal, girişimci, geleneksel isimli profilde bir kariyer değerlendirme ifadesi sunmaktadır (Bknz. https://www.cacareerzone.org/quick). Öğrenci, kendisine uygun olduğunu düşündüğü altı alandan tercihlerde bulunur. İlgili mesleklere yönlendirme yapılan sistem üzerinden mesleki bilgiler alınmaktadır. **Interest Profiler; Skills Profiler and Work Importance Profiler** İlgi beceri ve işe yönelik önem profili oratya koyar. Bu değerlendirmede birey için bir işte önemli olan nedir? Sahip olunan becerilerinize göre ne tür işler bulunmaktadır? gibi soruların yanıtları aranmaktadır.
	Career Beliefs Inventory Kariyer İnanç Envanteri **Career Decision Scale** Kariyer Karar Ölçeği
	Career Interest Inventory – Pictorial Version Kariyer İlgi Envanteri-Resimli Versiyon
	Career Clusters Interest Survey Kariyer Kümeleri İlgi Anketi

Tablo 4. (devam)

Alan	Örnek
Kariyer ve İlgi Alanı Envanterleri	**Job Search Attitude Inventory (JSAI)** İş arama tutum envanteri
	Interests & Preferences – List of Inventories İlgi alanı ve tercihler, Envanter Listesi
	O*NET Interest Profiler (IP) O*NET ilgi envanteri değerlendirme sonucunda, altı tür mesleki ilgi alanına yönelik bir sonuç ortaya koymaktadır. Bu alanlar gerçekçi, araştırmacı, sanatsal, sosyal, girişimci ve geleneksel alanlardaki mesleklere yöneliktir. 10-30 dakikada tamamlanabilmektedir. Web tabanlı, kağıt kalem, mobil uygulama sürümleri geliştirilmiştir.
	Picture Interest Career Survey Resim ilgisi Kariyer Anketi özellikle okuma becerilerinde sınırlılık yaşayan öğrenciler için ve özel gereksinimleri olan bireylerin kariyerlerine yönelik ilgi alanlarının keşfedilmesinde tercih edilmektedir. Metin tabanlı ögeler yerine, görsellerde meslği tanıtıcı içeriklerin yer aldığı resimler kullanılarak değerlendirilmektedir.
	Reading-Free Vocational Interest Inventory (Third Edt) Resimli mesleki ilgi envanteri
Bağımsız Yaşam Envanteri	**Life Skills Inventory Yaşam becerileri envanteri** **Personal Preference Indicators Kişisel Tercih Göstergeleri**
Kendi Kendini Yönetme- Karar verme	Choice Maker Self-Determination Assessment Seçim ve kendini yönetme kendi kararlarını vermeye yönelik değerlendirme sonuçları kullanılmaktadır. Hafif ve orta düzeyde engeli olan ortaokul ve lise öğrencilerinin kendi kendini yönetme karar verme becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılır.
	AIR Self-Determination Assessments Öğrenci formu, ebeveyn formu ve eğitimci formu bulunmaktadır. Kapasite ve Fırsat olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Kapasite, öğrencinin kendi geleceği hakkında karar vermesine izin veren bilgi, yetenek ve algıları ifade eder. Fırsat, öğrencinin bilgi ve yeteneklerini kullanma şansını ifade eder.

Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı

Ülkemizde geçişle ilgili yapılan araştrmalar incelendiğinde geçiş becerilerinin değerlendirilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları olduğu gibi yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri elde edilen aile, ebeveyn görüşlerini içeren araştırmalar da mevcuttur (Bakkaloğlu, 2008; Çoşgun Başar, 2010). Kargın, Akçamete ve Baydık (2001), tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul öncesi yaş grubundaki işitme engelli çocukların anasınıfına geçiş süreçlerindeki gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yaş aralığı 3 ile 5 yaş olan çocukların ebeveynlerinden oluşan katılımcı grubunda 94 ebeveyn yer alara likert tipi 3'lü dereceleme ölçeği olarak geliştirilen **Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Aracı**'nı yanıtlamışlardır. Verdikleri yanıtlar araştıramnın verilerini oluşturmaktadır. 24 maddenin yer aldığı araçta ifadeler, "Evet", "Hayır", "Kararsızım" şeklinde derecelendirilmiştir. Araştırma sonucunda ailelerin işitme engelli çocuklarının anasınıfına geçişte nasıl hazırlayacakları, sürece nasıl karar verip personel ile işbirliğini sağlamak adına yapılacak çalışmalar hakkında bilgi gereksinimleri olduğuna dikkat çekilmiştir (Kargın, Akçamete ve Baydık, 2001).

Okulöncesi Geçiş Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (OGBDÖ)

Bakkaloğlu (2008) tarafından, 3-6 yaş aralığındaki çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirilen bu aracının hedef kitlesi, gelişimsel geriliği olan ve olmayan okulöncesi dönemdeki çocuklardır. 24 maddenin yer aldığı ölçekte, beceri ifadeleri 1 (*Tamamen Yardımla Yapar*); 3 (*Bazen Yardımla Yapar)*; 5 (*Tamamen Yardımsız Yapar)* derecelendirmeleri ile değerlendirilmektedir. Araç, gelişimsel geriliği olan ve olmayan çocukların geçiş becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek, geçerli güvenilir bir araçtır.

Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı

Özel gereksinimleri olan bireylerin yetişkinliğe geçiş becerilerinin değerlendirilmesi amaçlı Cesur-Yakaboylu (2016), "Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı" geliştirmiştir. Araç, 7 faktörde ve 29 maddeden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri İstanbul, Ankara ve Eskişehir illerinde Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezlerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 11-12. sınıf düzeyinde eğitim alan 413 öğrencinin katılımı ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada ölçü aracının geliştirilmesi aşamalarının ilkinde alan yazın taraması yapılarak İngilizce dilinde 40 bileşenli 6 alanda madde havuzu oluşturulmuştur. Ardından ABD ve Türkiye'de geçiş çalışma alanında 23 uzmanın görüşleri alınmış, 7 alanda 43 madde olarak düzenlenmiştir. 3'lü likert tipindeki ölçü aracı 48 özel gereksinimli öğrenci ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur.

b) Mesleki Becerilerinin Değerlendirilmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Araçlar ve Özellikleri

Her bireyin yaşamını bağımsız sürdürebilmek ve toplum yaşamına katılabilmek için bir takım becerileri kazanması gerekmektedir. Bu beceriler arasında akademik, sosyal beceriler olduğu gibi iş, meslek, günlük yaşam, iletişim, uyum, kendini yönetme, karar verme ile ilgili beceriler de yer almaktadır. İş yaşamı, yetişkinlik döneminin merkezidir. Kişinin kendi ilgi ve yeteneklerine uygun iş bulması, istihdamı ve bu işte çevresi ile uyumu, iletişimi de bir o kadar önemlidir. Dolayısıyla özel gereksinimi olan olmayan her bireyin, erken çocukluk eğitimi dahil olmak üzere nitelikli, disiplinlerarası bir mesleki eğitime ihtiyacı bulunmakta; bu sürecin planlanmasında değerlendirme ve sürdürülebilirlik önemli görülmektedir (Levinson ve Palmer, 2005). Mesleki becerilerin değerlendirilmesi, tüm alanlarda olduğu gibi bireyin kendisini tanıması, ilgi ve yeterliklerini keşfetmesi, farkındalık oluşturması, karar vermeden önce ne gibi desteklere ihtiyacı olduğunun belirlenmesi nedeniyle önemli bir aşamadır. Özel gereksinimi olan bireylerin de mesleki becerilerinin değerlendirilmesi işe yönelik becerileri kazanmalarını destekleyici eğitime erişimleri, desteklenmeleri, doğru bir mesleki rehberlik yapılabilmesi açısından zorunludur. Çünkü engelli öğrencilerin çoğu kez eğitim ortamlarında akranları ile eşit fırsatlarda eğitime erişimleri sınırlı kalmakta, yetişkinlikte ise akranlarına göre daha düşük ücretlerle çalıştırılmakta ya da istihdama katılamamaktadırlar. Bu nedenle sistematik olarak mesleki bir değerlendirme yapılması, sonuçlara göre eğitimlere katılımlarının sağlanarak beceri kazandırma programlarına dahil edilmeleri; iş analizleri kapsamında mesleki eğitimler düzenlenmesi yaşadıkları çevrede kendilerine uygun işlerde istihdamlarının sağlanmasına katkı sağlayacaktır (Heron, 2005; Özbey ve Diken, 2010). Alanyazında mesleki değerlendirme süreci üç aşamalı bir değerlendirme ile ifade edilmektedir. **Düzey I:** mesleki bir planlamaya karar vermenin ilk basamağını oluşturan bu aşamada görüşmeler, işlevsel değerlendirmeler, standart testler, aile ve öğretmenlerle, öğrencinin kendisi ile mesleki kariyerine yönelik görüşmeler ve mevcut durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Öğrencinin ilgi, yetenek ve yeterliklerinin belirlenmesi sonuçları gözlem ve davranış kontrol listelerinin sonuçları ile biraraya getirilmektedir. **Düzey II,** mesleki ilgi ve becerilerin daha derinlemesine incelendiği bir aşamadır. Mesleki rehberlik, standart test değerlendirmeleri, beceri analizleri, iş ve meslek becerisi ilgi eşleştirme sonuçlarına dayalı çalışılmalar yapılan bir aşamadır. Yetenek, başarı ve ilgi envanterleri, işe hazırlık becerilerinin değerlendirmesi, işle ilgili davranış envanterleri, öğrenme stili envanterleri ile öğrencinin çalışmaya hazırlık becerilerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin değerlendirilmesi söz konusudur. **Düzey III** ise, bireyin mesleki gelişimi ile kariyerine karar verilmesine yar-

dımcı olan sonuç aşamasıdır. Bu süreç, iş örneklerini, durum değerlendirmelerini, gerçek veya simülasyon ortamında işe yönelik davranışsal gözlem sonuçlarını, toplum temelli değerlendirme, iş başında beceri analizi sonuçlarını içermektedir. Bu aşama bir bakıma birey için iş deneyiminin temel alındığı aşamadır. Kontrollü veya yarı kontrollü bir iş ortamında, bireyin işle ilgili davranışları gözlemlenerek durum değerlendirmesi yapılmaktadır. Mesleki beceri değerlendirme süreci bireyin bilişsel yetenekleri, duyusal ve motor becerileri, algı, dikkat koordinasyon becerisi, öğrenme stilleri ile ilgi, yetenek ve yeterliklerinin işe yönelik gelişimini içermektedir (Lightner, 2021). Özel gereksinimleri olan bireylerin de mesleki becerilerinin değerlendirilmesi işe yönelik becerilerinin var olan performansları ölçüsünde belirlenmesi, ilgi, yeterlik ve öğrenme stillerinin tespit edilerek ona uygun iş-istihdam analizleri dahilinde mesleki eğitim verilmesi açısından önem taşımaktadır. Çoğunlukla kariyer ve ilgi envanterleri, meslek becerisine yönelik (örneğin teknik anlamda bir meslek için) beceri analizleri, kontrol listeleri, yetenek testleri, standart testler, iş deneyimi değerlendirmeleri, gözlem, durum değerlendirmeleri, toplum temelli iş ortamında çevresel değerlendirmeler, işlevsel değerlendirmeler, başarı testleri, psikometrik testler, mizaç değerledirmeleri gibi birçok formal ve informal değerlendirme verisi kullanılmaktadır. Mesleki beceri değerlendirmeleri işbirliğini gerektiren bir süreçtir. Bu sürece bireyin kendisi, aile, öğretmenleri, rehberlik servisi, destek hizmetlerde görev alan personel, işverenler, iş güvenliği uzmanları, psikolog, sosyal hizmet uzmanları ve iş analizinden sorumlu, engelli bireylerin iş ve mesleki istihdamı konularında çalışmalar yapan uzmanlar katılmalıdır (NICHCY, 1990). Ülkemizde de MEB tarafından 11 Aralık 2013 tarihinde yayınlanan, Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Sınıf Rehberlik Programı'na göre öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel sosyal gelişimlerini desteklemek amaçlanmıştır (MEB, 2020a). Hazırlanan program ile öğrencilerin okul ve çevreye aktif katılımları, uyumlarının desteklenmesi temel alınmış; kendilerini tanımaları, toplumsal rollerinin farkında olmaları ve çevrelerindeki bireyler ile olumlu ilişkiler kurarak, üretken, mutlu bağımsız bireyler olmalarını sağlayacak hedefler belirlenmiştir. Hedefler, özel gereksinimleri olan öğrencilerin yapmaktan hoşlandığı etkinliklerin farkında olması, bir işi zaman planlaması yaparak tamamlaması, iş yerinde kurallara uygun davranışlar sergilemesi ve bir iş başvurusunda bulunurken gerekli becerileri kazanmalarına yöneliktir. Bu becerilerin değerlendirilmesinde kontrol listeleri, çevresel durum değerlendirme, gözlem, görüşme sonuçları, etkinlik değerlendirme formları, öğrenci değerlendirme formları gibi değerlendirme araçları kullanılabilir (MEB, 2013). Özel eğitim meslek okulu programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020 yılında yayımlanmıştır. MEB İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Öğretim Programı incelendiğinde programın 4 yıllık

tasarlandığı 9. Sınıfta meslek alanlarının tanıtımı, öğrencilerin ilgi, istek yeteneklerine göre ilgili meslek alanlarına yönlendirilmelerini sağlayacak becerilere yer verildiği; izleyen üç sınıfta (10, 11 ve 12. Sınıflar) ise öğrencinin 9. Sınıf sonunda yönlendirildiği alanla ilgili yeterliliklerin kazandırılması ile ilgili modüllerin yer aldığı dikkati çekmektedir (MEB, 2020b). Ülkemizde özel eğitim meslek okullarında modüler şekilde hazırlanan program uygulanmaktadır. Tekstil, inşaat teknolojisi, yiyecek içecek hizmetleri gibi 18 farklı alanda 27 dal, 582 modül ve 43,740 ders saatine karşılık gelmektedir. Dokuzuncu (9.) sınıf sonunda öğrencinin alana yerleştirilmesi sürecinde ilk olarak öğrencinin temel becerilere ilişkin performansı, ilgi, isteği ile ailesinin görüşü dikkate alınarak; rehberlik servisinin de görüşüne göre yerleştirme kararı, BEP kurulu tarafından verilmektedir. Mesleki becerilerin değerlendirilmesinde bilgi, beceriler kolaydan zora doğru sıranalarak; beceri analizi, ölçüt bağımlı ölçü araçları ile değerlendirilmektedir. Öğrencinin ilk değerlendirmesi özel eğitim ve alan öğretmeni tarafından yapılmakta; ara değerlendirmelerle gelişimi takip edilmektedir. Portfolyo değerlendirmeleri, gözlem, kontrol listesi, çevresel durum değerlendirmeleri, atölye çalışmalarında beceri kontrol listeleri, ilgi envanterleri gibi değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Bknz. Tablo-5. MEB 2020, İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı'ndan alınmıştır).

Tablo 5. Gözlem/Faaliyet Kontrol Listesi

Alan	**Adı Soyadı**			**Adı Soyadı**		**Adı Soyadı**	**Adı Soyadı**		**Adı Soyadı**		**Adı Soyadı**	
Dal/referans Alınan Dal												
Yeterlilik												
Modül												
İşlem/Faaliyet												
Değerlendirmeyi Yapan Öğretmen												
	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih	Tarih
	BD	AD	SD	BD	AD	SD	BD	AD	SD	BD	AD	SD

B.D: Başlangıç Değerlendirmesi A.D: Ara Değerlendirme S.D: Son Değerlendirme

Alan yazında mesleki becerilerin değerlendirilmesi amaçlı kullanılan değerlendirme araçlarının bir bölümüne Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Becerilerinin Değerlendirilmesinde Kullanılan Değerlendirme Araçları (Bir bölümüne yer verilmiştir)

Alan	Değerlendirme aracı
Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları	**Brigance Transition Skills Inventory Brigance (TSI) olarak** isimlendirilen geçiş becerileri envanteri Akademik Beceriler (öğretim sonrası eğitim veya öğretim için planlamayı desteklemek amaçlı), Ortaöğretim Sonrası Fırsatlar (hem istihdamı hem de eğitim/öğretimi içerir), Bağımsız Yaşam (beslenme, giyim, barınma ve finans dahil olmak üzere çok çeşitli konuları kapsamaktadır), Son olarak Toplumsal Katılım (toplumla nasıl etkileşim kurulacağını ve ayrıca iyi vatandaşlıkla ilgili beceriler) olmak üzere 4 temel alandaki becerileri içermektedir.
	Bennett Mechanical Comprehension Test II Bennett Mekanik Anlama Testi öğrencilerin teknik bilgi becerilerini değerlendirmeleri amaçlı kullanılan bir testtir. Mekanik akıl yürütme becerilerinin değerlendirilmesi amaçlı geliştirilen bu testte 55 soru bulunmakta örneğin satış temsilcisi, kurulum, bakım, onarım, otomativ/uçak tamiri gibi alanlarda yeterlikler irdelenmektedir. Test 25 dakikada tamamlanmaktadır, tekinik rollerde işe alımlarda ön koşul olarak aranılır.
	O*NET Ability Profiler (AP) ABD Çalışma Bakanlığı İsithdam ve Eğitim Dairesi tarafından kullanılan yetenek ölçekleri, bireylerin neyi yapmaktan hoşlandıklarını, tercihlerini, iş yerinde kendilerinden beklenilen ve iş dünyasında kendileri için önemli olan ölçtülerin belirlenmesi ile güçlü oldukları alanların belirlenmesine himzet etmektedir (https://www.onetcenter.org/dl_tools/AP_zips/AP-UG-deskp.pdf)
	Occupational Aptitude Survey & Interest Schedule (OASIS-3) Mesleki yetenek Anketi ve İlgi Envanteri (OASIS-3) OASIS-3'ü 8 ila 12. Sınıflardaki öğrencilerin ve yetişkinlerin kariyer gelişimine yardımcı olmak için kolayca kullanabilir. OASIS-3 bireysel veya gruplar halinde uygulanabilmektedir. Her testin uygulanması 30 ila 45 dakika sürer ve elle veya dijital puanlanabilir.
	Preliminary Scholastic Aptitude Test (PSAT) Ön skolastik yetenek testi öğrencinin liseye başladığına ikinci sınıfından sonra girebileceği okuma, yazma ve matematik performansını değerlendiren bir testtir. Öğrencilerin üniversiteye hazır olma durumlarını değerlendiren bir testtir.

Tablo 6. (devam)

Alan	Değerlendirme aracı
Mesleki Becerilerin Değerlendirilmesinde Kullanılan Ölçme Araçları	**Transition Planning Inventory (TPI3)** Geçiş planlama envanteri (3. Versiyonu) Patton ve Clark tarafından geliştirilmiştir. 14-21 yaş arasında bireysel olarak uygulanan, yaklaşık 15-30 dakika süren bu değerlendirme hem öğretmenlere bir veri sunar, hem de öğrenci ile ailesine kritik geçiş planlamaları için sistematik bir veri sağlar. 2004 IDEA gereği TPE-3, geçiş ihtiyaçlarının belirlenmesinde ana araç olarak hizmet edebilir. Öğrenci Tercih ve İlgi Formları (Temel ve İleri), Ev Tercihleri ve İlgi Alanı Formu, Öğrenci, Ev ve Okul Temel Derecelendirme Formu, Profil ve İleri Değerlendirme Öneri Formu, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) veya diğer önemli destek gereksinimleri olan öğrenciler için değiştirilmiş form, Mezuniyet Performans Formu olmak üzere 5 alt form raporu hazırlanmaktadır.
	Transition Assessment and Goal Generator Geçiş planlamalarında akademik olmayan beceriler için geliştirilmiştir. Lise sonrası mesleki eğitime devam edecek öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarında (BEP) yer alan geçiş amaçlarından akademik özellikteki olmayan becerilere yöneliktir. İstihdam ile ilgili davranışların belirlenmesinde dikkate alınmaktadır.
	Transition to Work Inventory (Edition-3) Liptak tarafından (2012) geliştirilen İşe Geçiş Envanteri, iş istihdam odaklı bir değerlendirme olup, 25 dakika sürede tamamlanan bireyin ilgi alanlarını, tercihlerini belirlemeyi amaçlayan bir değerlendirme aracıdır. 96 iş dışı aktivite tercihleri bireylerin 16 farklı iş kümesinde ne tür işlere ilgi ve yatkınlıkları olduğuna yönelik bir değerlendirme ortaya koymaktadır.
Açıklama	Bu bölümün hazırlanmasına temel oluşturan kaynaklar aşağıda belirtilmiştir. Transition Assessment Chart http://project10.info/DPage.php?ID=146 Council for Exceptional Children, https://www.ccresa.org/Files/Uploads/221/DCDT_Fact_Sheet_age_appropriate_Transition_Assessm.pdf https://witig.org/wp-content/uploads/2017/10/Age-Appropriate-Assessment-Guide.pdf, National Technical Assistance Center on Transition (NTACT) (2019) Monitoring Student Progress for Transition: A Toolkit for Collecting Student Level Transition-Related Data https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/c/professional-assessments#

ÖZET

Ulusal, uluslararası birçok sözleşme, kanun metinleri ile korunan haklar bir bakıma bireye, eşitlik, özgürlük, seçim fırsatları ve tam katılım hakkı sağlamaktadır. Bağımsız yaşam becerileri bireysel bir amaçtan çok daha fazlasını içerir ve genel olarak seçim, kendi yaşam kontrolünü elinde bulundurma, özgürlük, eşitlik kavramları üzerine odaklanır. Bu yüzden özel gereksinimleri olan bireyler için önemi büyüktür. Çünkü bağımsız yaşam becerilerine yönelik yasal düzenlemeler, her bireyin içinde yaşadığı topluma tam katılımını temel alan, eğitim, sağlık, sosyal haklarından yararlanmasını kontrol eden ve güvence altına alan ilkeleri içermektedir. Bireyin iş, istihdam ve sosyal katılımını güçlendiren bu haklar kapsamındaki becerilerden biri de mesleki becerilerdir. Mesleki becerilerin kazandırılması okuldan toplum yaşamına tam katılım ve bağımsız yaşam açısından önem taşımakla birlikte, bu süreçte üç temel beceri alanı üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bu beceriler ***işe/mesleğe hazırlık, toplumsal bağımsız yaşam becerileri*** ve son olarak ***işlevsel akademik beceriler*** şeklindedir. Bu becerilerin öğretimi için özel gereksinimleri olan bireylerin etkili planlamalar dahilinde eğitim almaları önem taşımaktadır. Çünkü işe yerleşme anlamında korumalı, rekabetçi ve destekli işe yerleşme modellerinden yararlanarak hayata tam katılımlarının sağlanması, gerek özel gereksinimi olan öğrenci gerekse ailesi açısından büyük önem taşımaktadır. Mesleki beceriler, bağımsız yaşam becerileri kapsamında değerlendirilmektedir. Bağımsız yaşam becerileri ***başarı için gerekli temel beceriler, uyum için gerekli beceriler, toplumsal uyum becerileri ve meslek öncesi ve mesleki beceriler*** şeklinde sınıflandırılmıştır. Meslek öncesi ve mesleki beceriler başlığında işin farkında olmak, iş görüşmeleri ve iş formları doldurmak ile iş başında bilgilenme yer alırken; mesleki davranışlar mesleki performans ve üretim, çalışma alışkanlık ve tutumları, bir mesleğe ilişkin beceriler ile iş ilişkileri, meslek becerilerini öğrenme ve bu becerileri kullanmadan oluşmaktadır. İşe uygun sosyal davranışların sergilenmesi de meslek öncesi ve mesleki beceriler kapsamındadır.

Küresel Engelli Hakları ve Kapsayıcılık Programı'nın beş odak noktasında ***bireyin performansını güçlendirme, toplumsal katılımını geliştirme ve istihdam, kültürlerarası işbirliği, engelli hakları ve küresel kapsayıcı eğitim*** konuları yer almaktadır. Bu alanlarda kapsayıcı eğitim bireyin gereksinimleri, dil, kültür, bilişsel özellikleri ne olursa olsun; tam katılım ve eğitim, sağlık, sosyal hizmetlerden adil bir biçimde yararlanmasını içermektedir. ***Geçiş planlamaları***, bu sürecin daha nitelikli ve tam kapsayıcı olması açısından önem arz etmektedir. Özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri erken çocukluk yıllarından itibaren birçok ortamda geçiş yaşamaktadır. Ortam-durum ve roller arasında geçişleri ifade eden geçiş sürecinde hem birey hem de ailesi, yoğun bir stres ile karşı karşıya kalmak-

tadır. Bu nedenle geçişlerin daha nitelikli ve daha katılımcı bir biçimde izlenmesi gerekmeke çocuklar, aileler, kurum personeli, idarecilerin işbirliğine dayalı planlamalar yapılması, doğru stratejilere yer verilmesi önerilmektedir. ***Geçiş***, aynı zamanda özel gereksinimleri olan çocuklar ve aileleri için oldukça karmaşık bir süreçtir. ***Geçiş değerlendirmeleri*** formal ve informal şekilde planlanabilmektedir. ***Bu değerlendirmelere örnek olarak*** akademik başarı testleri, tutum testleri, ilgi envanterleri, sosyal beceri envanterleri, mesleki değerlendirmeler, geçiş bilgisi ve becerileri envanterleri ile uyumsal davranış ölçekleri verilebilir. Evde toplum yaşamında, ebeveyn görüşlerini yansıtan gözlem raporları, bireyin nasıl öğrendiğine yönelik gözlem değerlendirme raporları, öğretmen-işveren-anne-baba gözlemi, öğrencilerle ve/veya anne-babalarla yapılandırılmış görüşme sonuçları, çevresel ve durumsal değerlendirmeler ise ***informal değerlendirmelere*** örnek oluşturmaktadır. İnformal değerlendirmeler standart değildir ve gözlemleri, rekreasyon veya iş temelli değerlendirmeleri, envanter sonuçları ile bireyin kendisi, ailesi, öğretmenleri ile işverenlerinin görüşme sonuçlarını içerebilir. İnformal değerlendirmelerde müfredat tabanlı öğretmen yapımı kontrol listeleri, bağımsız yaşam dereceleme ölçekleri, durumsal değerlendirmelerin sonuçları da yer almaktadır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2005). 5378 Engelliler Hakkında Kanun. 7.07.2005 tarih 25868 sayılı resmi gazete https://kms.kaysis.gov.tr/Home/kurum/24301121?AspxAutoDetectCookieSupport=1

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2016). Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme Kapsamında Engelli Hakları Ulusal Göstergeleri. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5599/engellilerin-haklarina-ilişkin-sozlesme-kapsaminda-engelli-haklari-ulusal-gostergeleri-kitabi-turkce.pdf

Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanması. *Çağdaş Eğitim, 14*(143), 25-31

Aktaş, B., Kot, M., & Yıkmış, A. (2020). Özel eğitimde geçiş planlama ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(1), 149-170. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.441254

Alonso, J. V. G. (2003). El Movimiento de Vida Independiente, Experiencias Internacionales (The Independent Living Movement: International Experiences." In Spanish, PDF, 1.46 MB)

Bakkaloğlu, H. (2008a). Etkinliğe dayalı müdahale programı'nın 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(2), 355-406.

Bakkaloğlu, H. (2008b). Okul öncesi geçiş becerilerini değerlendirme ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 293-314.

Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. Sucuoğlu, B. (Ed.). *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. (8. Bölüm). ss.292-348. Ankara: Kök Yayıncılık

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 311-327.

Baran, N. (2003). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online, 6*(2), 213-225

Biswas, K.A. & Reddy, S. (2016). Including Persons with Disabilities in Technical and Vocational Education and Training A Guide for Administrators and Instructors to Disability Inclusion, International Labour Organization 2016. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---asia/---ro-bangkok/---ilo-dhaka/documents/publication/wcms_543304.pdf

Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (1), 115-121

Cavkaytar, A. (2017). Yetişkinliğe geçiş. (s.369-389). Editör: A. Cavkaytar. *Özel eğitim*. Vize yayıncılık.

Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O.C., Uysal, H., ve Garan, O. (2012). Investigating education and support needs of families who have children with intellectual disabilities. *The Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI), 3*(4), 83-10.

Cavkaytar,A., Tomris G., Yıldız G., Tuna D.M., Uluyol M., Kurtça V.E. & Acungil A.T. (2014). Yetişkin engelli bireylere mesleki eğitimde bir uygulama örneği: Montaj işçiliği mesleki eğitim programı (Mimep). 1. Uluslararası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları Ve Çözüm Önerileri Kongresi.

Cesur-Yakaboylu, G. (2016). Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi. *Yüksek lisans tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çoşgun-Başar, M. (2010). Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.

Council for Exceptional Children (2020). 4 Step for Transition Planning: Valuing the Process. https://exceptionalchildren.org/blog/4-steps-transition-planning-valuing-process

Council for Learning Disabilities (CDL-2012). What ise transition https://council-for-learning-disabilities.org/transition-planning-for-individuals-with-learning-disabilites/

Daley, T. C., Munk, T., & Carlson, E. (2011). A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 26*, 409-419. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.11.001

De Oliveira Silva, J.H., De Sousa Mendes, G.H., Ganga, G.M.D., Mergulhão, R.C. and Lizarelli, F.L. (2019). Antecedents and consequents of student satisfaction in higher technical-vocational education: evidence from Brazil. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, pp. 1-23.

Değirmenci, H. D. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve bu süreçteki hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Edt.). Otizm Spektrum Bozukluğu (içinde). (2. Baskı) (ss 257-283). Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5616/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf

Frances, H. (2003). Philosophy of independent living https://www.independentliving.org/docs6/hasler2003.html%232%20

Gooden C., Rous B. (2018). Effective transitions to kindergarten for children with disabilities. In: Mashburn A., LoCasale-Crouch J., Pears K. (eds) *Kindergarten Transition and Readiness*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90200-5_6

Gooden, C. J. (2021). The roles of early childhood educators in young children's transition to primary school. In S. Tatalović Vorkapić, & J. LoCasale-Crouch (Eds.), Supporting Children's Well-Being During Early Childhood Transition to School (pp. 189-204). IGI Global. http://doi:10.4018/978-1-7998-4435-8.ch009

Guenther, J.C., Falk, I., Arnott, A., Lucardie, D., & Spiers, H. (2008). Examining learning partnerships in northern Australia. Adelaide, SA: A National Vocational Education and Training Research and Evaluation Program Report. National Centre for Vocational Education Research (NCVER).

Gündoğdu, A. (2010). Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneri, H. (2014). Türkiye'de engelli istihdamı: 4857 Sayılı İş kanunu'nda yer alan engellilere ilişkin kota uygulaması" çalışma ve sosyal güvenlik bakanlığı çalışma genel müdürlüğü. Uzmanlık Tezi. https://ailevecalisma.gov.tr/media/34043/hande-gu-neri-uzmanlik-tezi-son.pdf

Güneş, N. ve Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin meslekî istihdamı Çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(3), 1-15.

Gürsel, O. ve Ergenekon, Y. (2000). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 54-7.

Hasırcıoğlu, A. (2006). İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Heron, R. (2005). Job and work analysıs guidelines on ıdentifying jobs for persons with disabilities. Switzerland: International Labour Office. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---ifp_skills/documents/publication/wcms_111484.pdf

ILO (International Labour Organization) (2018). World employment socıal outlook trends 2018 https://ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_615594.pdf

ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) (2021a). ILO'nun görevi ve hedefleri Ankara. https://www.ilo.org/ankara/about-us/WCMS_372872/lang--tr/index.htm

ILO (International Labour Organization) (2021b). About the ILO. https://www.ilo.org/global/about-the-ilo/lang--en/index.htm

ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü) (2021c). Türkiye'nin Onayladığı ILO Sözleşmeleri. https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/lang--tr/index.htm

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA-1990). A History of the ındividuals with disabilities education act. https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History#1980s-90s

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA-2017a). Sec. 300.43 Transition services; https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.43

IDEA (2017b). Sec. 300.24 Individualized family service plan. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.24

IDEA (2017c) Sec. 300.25 Infant or toddler with a disability. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.25

IDEA, (2017d). Sec. 300.25 Infant or toddler with a disability. https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.25

Institute on Community Integration (2021). Transition. https://ici.umn.edu/program-areas/educational-policy-and-practice/transition

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948). http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=26053&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Kargın, T., Akçamete, G. & Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3* (01), DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000057

Koçak, E. (2006). Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Kuzgun, Y. (2003). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.

Levinson, E., & Palmer, E.J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool life. https://my.vanderbilt.edu/specialeducationinduction/files/2011/09/Transition-Planning1.pdf

Lightner, L. (2021). What is an IEP vocational assessment an important part of IEP transition.

https://adayinourshoes.com/vocational-assessment/

Malawi, L. (2020). STEP empowers people with disabilities through skills training. https://en.unesco.org/news/step-empowers-people-disabilities-through-skills-training

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname https://www.aile.gov.tr/eyhgm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanun-hukmunde-kararnameler/ozel-egitim-hakkinda-kanun-hukmunde-kararname/

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Sınıf Rehberlik Programı http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/18025329_memrehberlk-programison.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı (2015). Beceri Nedir? http://megep.meb.gov.tr/beceriplan/?page=Beceri Nedir

Millî Eğitim Bakanlığı (2016). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü İş Eğitimi Ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_04/12015438_eitimivemeslekahlakereveprogram.pdf

Mili Eğitim Bakanlığı (2018a). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). Bağimsiz yaşam becerileri dersi öğretim programi III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. Sınıf). https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=971

Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). Sınıf rehberlik programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul Ve Ortaöğretim/Lise)http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_PROGRAMI_2020.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). İş eğitimi ve meslek ahlakı öğretim programı https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/03153236_HAFYF_ZYHYN_OTYZM_YY_VE_MESLEK.pdf

NICHCY (1990). Vocatıonal assessment: A guide for parents and professionals. national ınformation center for children and youth with disabilities washington, DC.6, https://transitionresponse.com/wp-content/uploads/2011/11/2011-11-14-Vocational-Assessment.pdf

Orum-Çattık, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri. *(Yayınlanmamış doktora tezi)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Özbey, F. & Diken, İ. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin iş-meslek eğitimi ve istihdamlarına yönelik Türkiye'de yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 11*(2) 19-42

Özbey, F. (2015). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi/Eylem Araştırması. *Yayımlanmamış Doktora Tezi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.

Özbey, F. ve Cavkaytar, A. (2020). Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere iş gücü piyasa analizine dayalı mesleki becerilerin öğretim sürecinin betimlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(1), 111-141.

Özdemir, S. (2008). Türkiye'de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitimi Programı

Patton, J.R., Cronin, M.E. & Jairrels, V. (1997). Curricular ımplications of transition life skills ınstruction as an ıntegral part of transition education. *Remedial and Special Education, 18*(5), 294-306. https://doi.org/10.1177/074193259701800505

Rous, B., Myers, C. T., & Stricklin, S. B. (2007). Strategies for supporting transitions of young children with special needs and their families. *Journal of Early Intervention, 30*(1), 1-18. doi: 10.1177/105381510703000102

Rous, B.S., & Hallam, R.A. (2011). Transition services for young children with disabilities. *Research and Future Directions. 31*(4), 232-240. https://doi.org/10.1177/0271121411428087

Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning.* Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.

Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W. H., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (2007). *Assess for success: A practitioner's handbook on transition assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Şahsuvaroğlu, T. (2014). Zihinsel yetersizliği olan bireylere iş-meslek eğitimi veren kurumlara ilişkin verilerin gözden geçirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 34. 318-324.

Şahsuvaroğlu, N,T. & Güneş, H. & Aktaş, İ. & Konuk, Ö. (2013) Engelsiz Türkiye için: yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler, Sabancı Üniversitesi Yayınları, ISBN: 978-605-4348-46-6, İstanbul, Mart 2013

Şen, M. (2018). Türkiye'de engellilere yönelik istihdam politikaları: Sorunlar ve öneriler. *Sosyal Güvenlik Dergisi, 8*(2). 129-152

Tekinarslan, İ., & Bircan, Ö. (2009). Zihin engelli çocukların anasınıfına geçiş sürecinde ebeveyn gereksinimlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 63-74

Thomas, M. & Thomas, M.J. (2003). Manual For Cbr Planners. Community Based Rehabilitation History, Concepts & 1 Current Understanding. http://www.aifoeng.it/archives/disability/apdrj/2003_manual_cbr_planners.pdf

Timmons, J., Podmostko, M., Bremer, C., Lavin, D., & Wills, J. (2005). *Career planning begins with assessment: A guide for professionals serving youth with educational and career development challenges.* Washington, DC: National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership. Available at http://www.ncwd-youth.info/career-planning-begins-with-assessment

Toplumsal Haklar ve Araştırmalar Derneği (TOHAD) (2021). *Mevzuattan uygulamaya engelli hakları izleme raporu-2020.* Anıl Ankara Reklam Turizm Sanayi.

Torres, V.M (2020). 4 Steps for transition planning: Valuing the process. https://exceptionalchildren.org/blog/4-steps-transition-planning-valuing-process

Tuş, Ö. (2011). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul öncesi eğitime geçişte karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine göre belirlenmesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.* Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü.

Türk Dil Kurumu-Sözlük (2021). https://sozluk.gov.tr/

Uçar-Rasmussen, M. ve Yıkmış A. (2020). Annelerin özel gereksinimli çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Egitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 324-345. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.14m

Ulugöl, F. & Erbaş, E. (2020). Özel gereksinimi olan öğrencilerin okul dönemi geçişleri: Yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(2), 444-459.

United Nations (2016). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html

U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2016). Economic news release: Employment status of the civilian noninstitutional population by disability status and selected characteristics, 2016 annual averages. http://library.nmu.edu/guides /userguides/style_apa_un100careerresources.htm

Weafer, J.A. (2010). Weafer research associates ındependent and community living - the views of people with disabilities families and frontline staff: Focus Group Consultation Report http://nda.ie/Publications/Health/Health-Publications/Independent-and-Community-Living-the-views-of-people-with-disabilities-families-and-frontline-staff-Focus-Group-Consultation-Report.html

WHO (2010). Community-Based Rehabilitation: CBR Guidelines. Geneva: World Health Organization; Khasnabis C, Heinicke Motsch K, Achu K, et al., editors. 2010. Available.

Winter, S. M., & Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education, 84*(5), 260-266

Wood, J.W. (1998). *Adapting ınstruction to accommodate students in inclusive settings* (Third Edition). Merrill/Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

Yıldırım Hacıbrahimoğlu, B. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerin ilköğretime geçişte yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi *(Yayınlanmamış doktora tezi).* Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldız, G. (2020). Zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri istihdama hazırlamada bağımsız yaşam eğitim programının etkililiği *(Yayınlanmamış doktora tezi).* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Z. (2004). Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *Öz-veri Dergisi, 1*(2),153- 375.

İnternet Kaynakları

- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).
- İş Kanunu (2003). https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf
- https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2709&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5
- 159 No'lu Mesleki Rehabilitasyon ve İstihdam (Sakatlar) Sözleşmesi (1983).
- https://www.ilo.org/ankara/conventions-ratified-by-turkey/WCMS_377302/lang--tr/index.htm

- 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/18152030_DAYANAK.pdf
- 5378 Engelliler Hakkında kanun https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf
- Enderle-Severson Transition Scale https://estr.net/
- Florida Standards Assessments (FSA) https://www.fldoe.org/accountability/assessments/k-12-student-assessment/fsa.stm
- Kaufman Test of Educational Achievement Third Edition (KTEA™-3) https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Academic-Learning/Reading/Kaufman-Test-of-Educational-Achievement-%7C-Third-Edition/p/100000777.html
- O*NET Ability Profiler (AP) (https://www.onetcenter.org/dl_tools/AP_zips/AP-UG-deskp.pdf
- Reading-Free Vocational Interest Inventory (Third Edt) Resimli mesleki ilgi envanteri https://www.proedinc.com/Products/14244/rfvii3-readingfree-vocational-interest-inventory-third-edition.aspx
- Supports Intensity Scale (Desteklerin Yoğunluğu Ölçeği https://www.aaidd.org/sis
- The Woodcock-Johnson Tests of Cognitive Abilities https://www.tests.com/Woodcock-Johnson-Testing
- Vineland uyum davranış ölçeği-II https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/41440
- http://project10.info/DPage.php?ID=146
- https://www.downturkiye.org/is-koclugu-ve-down-sendromlu-genclerin-istihdami
- https://www.downturkiye.org/bidown-down-turkiye-kariyer-ve-bagimsiz-yasam-akademisi
- https://toad.halileksi.net/olcek/yetiskinlige-gecis-becerileri-olcme-araci
- https://www.tests.com/
- https://witig.org/wp-content/uploads/2017/10/Age-Appropriate-Assessment-Guide.pdf
- https://www.naset.org/index.php?id=vocassess2
- https://functionallivingskills.com/about-fls/authors/

YAZARLAR HAKKINDA

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Prof. Dr. Tevhide Kargın, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı'nda lisans eğitimini tamamladıktan sonra aynı Fakültede Özel Eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladı. 2000 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde yardımcı doçent, 2005 yılında doçent, 2010 yılında ise profesör unvanını aldı. 2017 yılına kadar Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde Merkez Müdürlüğü, senatörlük, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Bölüm başkanlığı ve Dergi Editörlüğü gibi birçok görevi sürdüren Prof. Dr. Tevhide Kargın, 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim üyesi olarak göreve başladı. Ulusal ve uluslararası dergilerde birçok makale yayınlayan ve yine ulusal ve uluslararası birçok projede yürütücü olarak görev yapan Prof. Dr. Tevhide Kargın, eğitsel değerlendirme, kaynaştırma, öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık ve okuma konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

tkargin@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-1243-8486

Dr. Öğr. Üyesi Hilal GENGEÇ

Dr. Hilal Gengeç, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan 2009 yılında mezun oldu. Aynı yıl Bitlis 100. Yıl Atatürk İlköğretim Okulu'nda sınıf öğretmenliği görevine başladı. 2012-2017 yılları arasında Gaziantep Latife Özmimar İlkokulu'nda sınıf öğretmenliği görevine devam eden Gengeç, 2017 yılında sınıf öğretmenliği görevinden ayrılarak, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başladı. 2021 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde doktora eğitimini tamamlayan Dr. Hilal Gengeç değerlendirme, öğrenme güçlüğü, okuma ve erken okuryazarlık konularında çalışmalarına devam etmektedir.

gengechilal@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-8723-6857

Doç. Dr. Birkan GÜLDENOĞLU

Doç. Dr. İ. Birkan Güldenoğlu, 2004 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2008 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans; 2012 yılında ise yine aynı bölümde doktora eğitimini tamamladı. 2005 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak başladığı görevini 2018 yılından beri doçent olarak sürdürmektedir. Ulusal ve uluslararası birçok projede araştırmacı olarak görev yapan Doç. Dr. Birkan Güldenoğlu, akademik becerilerin desteklenmesi, öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık, okuma, okuma güçlükleri, erken matematik ve matematik becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

birkanguldenoglu@yahoo.com, ORCID No: 0000-0002-9629-1505

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR

2012 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden yüksek onur öğrencisi olarak mezun oldu. Aynı yıl, eğitim bilimleri alanında ilgili alan türünde birinci olarak ataması yapılarak Kütahya'da ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaya başladı. 2013 yılında Gaziantep Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak göreve başlayan Demir, Üniversitesi tarafından yüksek lisans ve doktora eğitimini yapması için Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görevlendirildi. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nden 2014 yılında yüksek lisans ve 2019 yılında doktora programından mezun oldu. Uygulama ve teorinin birbirini destekleyen ve birbirinden ayrılamayacak kadar girdişik olduğuna yönelik düşüncelerinden dolayı lisansüstü eğitimi boyunca akademik görevlerinin yanı sıra farklı yetersizliklerden etkilenmiş öğrencilerle bireysel ve grup ortamında delile dayalı yöntemleri uyguladığı ve disiplinler üstü takım yaklaşımını temel aldığı uygulama çalışmalarına da ağırlık vermiştir. Doktora tez aşamasında Gaziantep Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne geri dönen araştırmacı aynı bölümde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaya ve birçok dersi yürütmeye devam etmektedir. Demir'in birincil çalışma alanı özel gereksinimli öğrencilere okuma becerisinin ve sosyal becerilerin öğretilmesidir. Araştırmacı ayrıca, aile eğitimi ve aile danışmanlığı alanında da çalışmalarını sürdürmektedir. Demir'in ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanan ve bilimsel toplantılarda sunulan çok sayıda çalışması bulunmaktadır.

fatihemrahdemir@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-4964-087X

Doç. Dr. Ahmet BİLDİREN

1999 yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak göreve başlamıştır. 2001 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik bölümünde yüksek lisans eğitimine başlamış, 2003 yılında mezun olmuş ve aynı yıl İzmir ilinde Bilim ve Sanat merkezinde göreve başlamıştır. 2003-2012 yılları arasında Bilim ve Sanat Merkezinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Birim Başkanı olarak görev yapmış ve üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimleri üzerine çalışmalarını sürdürmüştür. Bu yıllar arasında üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarında görev almış, makaleler yayınlamış, ulusal ve uluslararası kongrelerde bildiriler sunmuştur. "Üstün Yetenekli Çocuklar" ve "Üstün Zekâlı Öğrencilerin Eğitimi ve Eğitsel Bilim Etkinlikleri" kitaplarını yayınlamıştır. 2012 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında doktora eğitimine başlamıştır. 2016 yılında "Proje Temelli Yaklaşıma Dayalı Hazırlanan Erken Müdahale Programının Üstün Yetenekli Çocukların Problem Çözme Becerisine Etkisi" adlı tezi ile doktora eğitimini tamamlamıştır. 2017 yılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Özel Yetenekliler Eğitimi Anabilim Dalında Yardımcı Doçent olarak göreve başlamıştır. 2017 yılında YÖK tarafından ilk kez verilen Sosyal ve Beşeri Bilimler alanında Yılın Doktora Tezi Üstün Başarı Ödülü'nü almıştır. 2019 yılında Doçent unvanını almıştır. Üstün yetenekli çocukların erken gelişim özellikleri, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi, eğitimi, tanılama ölçekleri ve zekâ testleri, öğretmen eğitimi konularında çalışmaları bulunmaktadır. Halen Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim Bölüm Başkanlığını sürdürmektedir.

ahmetbildiren@gmail.com, ORCID No: 0000-0003-3021-4299

Arş. Gör. Sevinç Zeynep KAVRUK

2018 yılında Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Lisans ve Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü Yandal Programlarından mezun olmuştur. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. 2020 yılından itibaren Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır.

zeynep.kavruk@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-8611-492X

Dr. Nuray ÖNCÜL

1977 yılında Afyon'un Sandıklı ilçesinde doğmuştur. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nden 2000 yılında lisans, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Anabilim Dalı'ndan 2003 yılında yüksek lisans ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan 2015 yılında doktora derecesini almıştır. Yazar aynı zamanda 2003 yılı itibari ile Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Dr. Nuray Öncül 2017 yılı itibari ile öğretim üyesi olarak atanmıştır. Öğretmenlik Uygulaması, Zihin Engellilere Günlük Yaşam ve Sosyal Becerilerin Öğretimi, Sosyal Becerilerin Öğretimi lisans derslerini, Sosyal Yeterlik, Aile Eğitimi ve Öğretim Yöntemleri lisansüstü dersleri yürütmektedir.

noncul@anadolu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-0099-0326

Doç. Dr. Şeyda DEMİR

Dr. Şeyda Demir, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji Bölümü'nde 2005 yılında lisans, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda 2009 yılında yüksek lisans, 2016 yılında aynı anabilim dalında doktora eğitimini tamamlamıştır. 2007 yılından 2016 yılına kadar Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olmuş 2018-2021 yılları arasında Dr. Öğretim Üyeliği yapan Dr. Demir 2021 yılından itibaren ise aynı bölümde Doçent olarak görev almaktadır. Bilimsel ilgi alanları arasında otizm spektrum bozukluğu, sosyal beceri öğretimi, okul öncesi kaynaştırma ve öğretmen eğitimi yer alan Dr. Demir, ulusal projelerde de bursiyer ve araştırmacı olarak görev almıştır.

sedemir@ankara.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-7344-7853

Prof. Dr. Özlem DİKEN

Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği programında lisans eğitimini tamamladıktan sonra aynı üniversitenin Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Dil ve Konuşma Terapistliği programında 2004 yılında yüksek lisans, 2009 yılında da doktorasını tamamlamıştır. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde 2011 yılında yardımcı doçent olan yazar 2015 yılında da Doçent unvanını, 2020 yılında Profesör ünvanını almıştır. Ulusal ve Uluslararası birçok projede araştırmacı olarak görev yapan Prof. Dr. Özlem Diken ebeveyn-çocuk etkileşimi, gelişimsel yetersizlik ve dil, iletişim, konuşma özellikleri ve dili değerlendirme ve müdahale konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

odogramaci@anadolu.edu.tr, ORCID No: 0000-0003-1676-7989

Arş. Gör. Merih TOKER

Arş. Gör. Merih Toker, 2011 yılında psikoloji bölümünü tamamlamıştır. Aynı yıl rehabilitasyon merkezinde Psikolog olarak göreve başlayan yazar 2013 yılında görevinden ayrılarak, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak göreve başlamıştır. Klinik Psikoloji Yüksek Lisans programını 2016 yılında tamamlayan Toker, 2019 yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde doktora eğitimine başlamıştır. Arş. Gör. Merih Toker dil gelişimi, dilin değerlendirilmesi, dil bozuklukları, otizm konularında çalışmalarına devam etmektedir.

merih.toker@hku.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-2794-308X

Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Dr. Ufuk Özkubat, 2007 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2010 yılında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans eğitimini ve ardından aynı üniversite ve bölümde 2019 yılında doktora eğitimini tamamladı. 2007 ile 2013 yılları arasında çeşitli illerde resmi ve özel özel eğitim kurumlarında özel eğitim öğretmeni olarak görev yaptı. 2013 yılından itibaren Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapmaktadır. Özkubat, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimleri, bu öğrencilere yönelik etkili strateji öğretimi, matematik problemi çözme süreçlerinin incelenmesi, problem çözmenin bilişsel ve üstbilişsel stratejiler bağlamında değerlendirilmesi ve öğretmen yetiştirme konularında araştırmalarını sürdürmektedir. Ulusal ve uluslararası hakemli dergilerde yayımlanmış makaleleri, kitap bölümleri ve kongrelerde sunulmuş sözlü bildirileri bulunmaktadır.

ufukozkubat@gazi.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-9626-5112

Doç. Dr. Latife ÖZAYDIN

Yüksek Lisans ve Doktora eğitimlerini sırasıyla 1995 ve 2006 yıllarında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde tamamlamıştır. Özaydın, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatında uzman öğretmen, program uzmanı ve şube müdürü olarak görev yapmıştır. Gazi Üniversitesi Ankara Meslek Yüksek Okulu'nda 2008 yılında Yardımcı Doçent olarak göreve başlamıştır. 2015 yılında Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü ve Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezinin kuruluşunda görev yapmıştır. 2018 yılında Doçent unvanını alan Özaydın halen aynı üniversitede Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi ve Özel Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkez yöneticisi olarak görevini sürdürmektedir. Erken müdahale, rutinlere dayalı müdahale, erken çocukluk özel eğitimi, okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamaları, kaynaştırma eğitiminde destek hizmetler ve sosyal etkileşim becerileri öğretimi konusunda yayınları ve çalışmaları bulunmaktadır.

latife.ozaydin@hku.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-2975-1620

Arş. Gör. Şeyda YILDIRIM PARLAK

2014 yılında Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde lisans eğitimine başlamış ve 2018 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Bütünleşik Doktora programına başlamıştır. Halen doktora eğitim süreci devam etmektedir. Ocak 2019 yılından beri Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Erken çocukluk özel eğitimi, aile eğitimi, rutinlere dayalı görüşme, olumlu davranışsal destek alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

seyda.yildirim@hku.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-1139-2447

Arş. Gör. Sevim KÜÇÜK KARAHAN

2005 yılında Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne lisans eğitimine başlayarak 2009 yılında mezun oldu. 2009- 2014 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim okullarında görev aldı. 2014 yılında ÖYP kapsamında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde 2 yıl boyunca görev aldı. 2016 yılında çalışmaya başladığı Hasan Kalyoncu Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak görevine devam etmektedir. Aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümü'nde 2016 yılında başladığı yüksek lisansını 2019 yılında tamamlayarak mezun oldu. 2019 yılında başladığı doktora eğitimine halen devam etmektedir. Erken çocuklukta özel eğitim, aile eğitimi, sosyal beceri, rutinlere dayalı müdahale alanlarında çalışmaları bulunmaktadır.

sevim.karahan@hku.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-7753-4105

Doç. Dr. Nilay KAYHAN

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalından 2003 yılında mezun oldu, aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'nda sınıf öğretmeni olarak Diyarbakır İlinde göreve başladı. 2008 yılında Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden yüksek lisans derecesini, 2016 yılında ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden doktora derecesini aldı. 2009-2015 yılları arasında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olarak çalıştı. 2016 yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Öğretim Üyesi olarak başladı. 2020 yılında özel eğitim alanında Doçent unvanını alan Kayhan, halen aynı üniversitede öğretim üyesi olarak görev yapmakta; bölüm başkanlığı ve Engelsiz Üniversite Birim Koordinatörlüğünü yürütmektedir. Uzmanlık alanları öğretmen eğitimi, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, özel gereksinimli olan öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar, genel eğitim ve özel eğitim ortamlarında etkili öğretim uygulamaları, Türk İşaret Dili ve Yükseköğretimde engellilik çalışmalarıdır. Yazarın ulusal ve uluslararası yayınevlerine ait kitap bölümleri, kongrelerde sunulmuş bildiri ve alan indekslerince yayımlanmış makaleleri bulunmaktadır.

nilaykayhan@gmail.com, ORCID No: 0000-0002-0937-8013

Arş. Gör. Kübra DEMİRÖZ

Yazar 1992 yılında Gaziantep ilinde doğmuştur. Aynı ilde eğitim-öğretimine devam etmiş, 2016 yılında Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Mezuniyeti sonrası üç yıl süre ile işitme yetersizliği olan çocukların yoğunlukta olduğu, il merkezinde yer alan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapmıştır. 2018 yılında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Özel Eğitim programında yüksek lisans eğitimine başlamış, bilimsel hazırlık döneminin ardından ders dönemini tamamlamış, erken çocukluk döneminde aileler ve uzmanların işbirliği deneyimlerini temel alan tezini 2021 yılında tamamlamıştır. 2019 yılında, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Görevine aynı kurumda devam eden yazarın çalışma alanları; erken çocukluk özel eğitimi, özel eğitimde iş birliği, özel gereksinimli çocukların aileleri ve işitme yetersizliği olan çocuklardır.

kubra.ozgan@hku.edu.tr, ORCID No: 0000-0002-6054-0901