

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ
PERSONELİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
OLAN BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLME
SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Zülal ÇAKMAK
Eskişehir 2017**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ PERSONELİNİN
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN
DEĞERLENDİRİLME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

Zülat ÇAKMAK

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2017**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Zülal ÇAKMAK'ın "Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Değerlendirilme Süreçlerine İlişkin Görüşleri" başlıklı tezi 25.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	
Üye	: Prof.Dr. Atilla CAVKAYTAR	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Funda AKSOY	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Derya ATIK KARA	
Üye	: Yard.Doç.Dr. Mine SÖNMEZ KARTAL	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ PERSONELİNİN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN DEĞERLENDİRİLME SÜREÇLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Zülal ÇAKMAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs 2017

Danışman: Yard Doç. Dr. Özlem KAYA

Bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) personellerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Araştırma, öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve tanılama süreçleri ve bu süreçlere yönelik var olan durumun ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Eskişehir ilinde bulunan Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM ve Tepebaşı RAM'da toplam 12 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM'a başvurular gün geçtikte artmaktadır. Sayıdaki artışla birlikte öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde aksaklıklar yaşandığı görülmektedir. Yaşanan bu aksaklıklar genel olarak tıbbi tanılar ile eğitsel tanılar arasında tutarsızlıkların olması, fark edilme sürecinde ailelerin ve sınıf öğretmenlerinin farkındalığının az olması, RAM personelinin eğitim gereksinimi, değerlendirme formlarının yetersiz ve öğrenme güçlüğü olan bireyleri ayırt ediciliğinin düşük olması, kullanılan materyallerin standart olmaması, değerlendirme ortamlarının uygun olmaması, MEB'in öğrenme güçlüğü konusunda hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olması ve paydaşlar arasındaki iletişimin az olması noktalarında yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda sürecin daha sağlıklı hale getirilmesi için öneriler ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Öğrenme güçlüğü, Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması, Fark edilme süreçleri.

ABSTRACT

TO DETERMINE THE OPINIONS OF GUIDANCE AND RESEARCH CENTER STAFF ABOUT ASSESMENT OF THE INDIVIDUALS WITH LEARNING DISABILITY

Zülal ÇAKMAK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Education of Sciences, May 2017

Advisor: Assist. Prof. Dr. Özlem KAYA

The purpose of this study is to determine the views and suggestions of the Guidance and Research Center staff about noticing and educational diagnosis process of the individuals with learning disability. The design of the study is phenomenology, one of qualitative research methods, in an attempt to investigate the noticing and diagnosis process of the individuals with learning disability and the existing condition comprehensively. Within the study, semi-structured interviews was done with 12 participants, who Works in Odunpazarı İbrahim Kurşungöz and Tepebaşı Guidance and Research Centers in Eskişehir.

According to the findings of the study, consulting Guidance and Research Centers because of suspicion of learning disability increases day by day. In spite of this increase, there are problems about the diagnosis of the individuals with learning disability. These problems are in general about; contradictions between medical and educational diagnosis, low awareness of the families and classroom teachers about noticing process, need for education of the staff of Guidance and Research Centers, inadequate assessment forms which can't distinguish the individuals with learning disability, inappropriate assessment settings, insufficient in service trainings of National Education Ministry about learning disability, and poor communication among the stakeholders. In this regard, some suggestions have been made to maket he process much better.

Keywords: Guidance and Research Center, Learning disability, Diagnosis of the individual with learning disability, Noticing process.

TEŞEKKÜR

Gerçekleştirmiş olduğum tez çalışmamın her aşamasında yanımda olan, desteğini her zaman hissettiğim, güler yüzünü ve sabrını benden hiç esirgemeyen değerli tez hocam Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA'ya sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmanın ortaya çıkmasında değerli ve içten cevapları ile bana destek olan ve zaman ayıran 12 katılımcının her birine tek tek teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında zorlandığım her an yanımda olan A. Serhat UÇAR ve sevgili arkadaşım Kadriye UÇAR'a tüm desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Tüm bu süreç boyunca desteklerini esirgemeyen sevgili arkadaşlarım Hamdi GÖNÜLDAŞ, H. Ceren TUTUK, Yunus YILMAZ, M. Bahadır AYAS ve sevgili eşi Nimet AYAS, Caner KASAP, T. Mete ARTAR, Alihan ÖZKAYA ve Yusuf YILMAZ başta olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma ve geceleri okulda çalışırken yaptığı lezzetli yiyeceklerden dolayı sevgili arkadaşım Selin GÖKÇE ve biricik annesine teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde en büyük destekçilerim olan başta bir tanecik anneannem Zeynep YARDIMCI olmak üzere tüm aileme verdikleri bütün emekler için sonsuz teşekkür ve minnetlerimi sunarım.

Bu süreçte her daim yanımda olan ve tüm zorlukları beraber göğüslediğim sevgili eşim Mustafa ÇAKMAK'a hayatımda olduğu için teşekkür ederim.

Mayıs 2017

Zülal ÇAKMAK

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Zülal ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öğrenme Güçlüğü	1
1.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri	2
1.2.1. Öğrenme özellikleri	2
1.2.2. Bellek ve bilişsel özellikler	4
1.2.3. Alıcı ve ifade edici dil özellikleri.....	5
1.2.4. Sosyal ve duygusal özellikler	5
1.2.5. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite	6
1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	6
1.3.1. Genetik faktörler	6
1.3.2. Beyin hasarı ya da beyindeki fonksiyon bozuklukları	7
1.3.3. Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası ile ilgili faktörler	7
1.3.4. Çevresel faktörler	7
1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Fark Edilme Süreci.....	8
1.5. Dünyada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreci	9
1.5.1. Amerika Birleşik Devletleri	9
1.5.2. Avustralya	10
1.5.3. Almanya.....	12
1.5.4. Yunanistan	12
1.6. Türkiye’de Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreci.....	13
1.7. Gereksinim.....	21

1.8. Amaç.....	22
1.9. Önem	23
1.10. Sınırlıklar	23
2. YÖNTEM	24
2.1. Araştırma Modeli	24
2.2. Katılımcılar	25
2.3. Verilerin Toplanması.....	26
2.3.1. Görüşme sorularının oluşturulması.....	27
2.3.2. Görüşmelerde etik kurallar	28
2.3.3. Görüşmeler	28
2.3.4. Dökümanlar	29
2.4. Araştırma Süreci	29
2.5. Verilerin Analizi	30
2.6. Araştırmanın İnanırlılığı	31
3. BULGULAR.....	33
3.1. RAM’da Hizmet Verilen Yetersizlik Grupları ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Yönelik Demografik Özellikler	34
3.1.1. Hizmet verilen yetersizlik grupları	35
3.1.2. ÖG şüphesiyle gelen çocukların yaş aralığına yönelik görüşler.....	36
3.1.3. ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısına yönelik görüşler	36
3.1.4. ÖG tanısı olan bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik görüşler	37
3.2. RAM Personelinin Fark Edilme Sürecine Yönelik Görüşleri.....	37
3.2.1. Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşler	38
3.2.2. Okul rehber öğretmenlerine yönelik görüşler	39
3.2.3. RAM’a müracaat eden kişiler	40
3.2.4. Ailelerin sürece dahil olmaması	40
3.3. Tanılama Süreci	41
3.3.1. Eğitsel tanılama süreci	41
3.3.2. Eğitsel tanılama araçları	42
3.3.3. Tıbbi tanılama süreci	43
3.3.4. Veli görüşmeleri.....	44
3.4. Eğitsel Değerlendirmenin Ortam ve Süresine Yönelik Görüşler	44

3.4.1. Değerlendirme süreci	45
3.4.2. Değerlendirmenin ofiste yapılması	46
3.4.3. Değerlendirme ortamında bulunan kişiler.....	46
3.4.4. İdeal değerlendirme ortamı	47
3.5. Ölçme Araçlarının Ayırt Ediciliğine Yönelik Görüşler.....	47
3.5.1. Performans testlerine yönelik olumsuz görüşler	48
3.5.2. Zeka testlerine yönelik olumlu görüşler	48
3.5.3. Performans testlerine yönelik olumlu görüşler	49
3.6. Tanılama Sürecini Değerlendirme.....	49
3.6.1. Tanılama sürecinin güçlü yönleri.....	50
3.6.2. Tanılama sürecinin zayıf yönleri.....	51
3.7. Tanılamanın Bireyin Sosyal ve Okul Çevresine Etkilerine Yönelik Görüşler	53
3.7.1. Okul yaşantısına etkisi	54
3.7.1. Sosyal yaşantısına etkisi	55
3.8. Tanı Sürecinde Yer Alan Paydaşlara Yönelik Görüşler	55
3.8.1. Hastanelere yönelik görüşler	56
3.8.2. MEB'e yönelik görüşler	57
3.8.3. RAM'a yönelik görüşler.....	58
3.8.4. Alan uzmanlarına yönelik görüşler	59
3.9. RAM Personelinin Paydaşlara Yönelik Önerileri.....	59
3.9.1. Hastanelere yönelik öneriler.....	60
3.9.2. MEB'e yönelik öneriler	61
3.9.3. Okullara yönelik öneriler.....	63
3.9.4. Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler	64
3.9.5. Rehber öğretmenlere yönelik öneriler	64
3.9.6. RAM'a yönelik öneriler	64
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	66
4.1. Tartışma	66
4.1.1. Fark edilme ve RAM'a başvuru süreçleri.....	66
4.1.2. Tıbbi tanılama süreci	69
4.1.3. Eğitsel tanılama süreci	70
4.2. Öneriler	75

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	75
4.2.2. İleri araştırmalara öneriler	76
KAYNAKÇA.....	77
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 2.1. RAM'lara Göre Katılımcı Sayıları	24
Tablo 2.2. Katılımcı Özellikleri	27
Tablo 2.3. Görüşme Bilgileri	27
Tablo 3.1. Tema ve Alt Temalar	31
Tablo 3.2. RAM'da Hizmet Verilen Yetersizlik Grupları ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Yönelik Demografik Bilgiler	33
Tablo 3.3. RAM Personelinin Fark Edilme Süreçlerine Yönelik Görüşleri	36
Tablo 3.4. Tanılama Süreci	40
Tablo 3.5. Eğitsel Değerlendirmenin Ortam ve Süresine Yönelik Görüşler	46
Tablo 3.6. Ölçme Araçlarının Ayırt Ediciliğine Yönelik Görüşler	49
Tablo 3.7. Tanılama Sürecini Değerlendirme	51
Tablo 3.8. Tanılamanın Bireyin Sosyal ve Okul Çevresine Etkilerine Yönelik Görüşler	57
Tablo 3.9. Tanı Sürecinde Yer Alan Paydaşlara Yönelik Görüşler	58
Tablo 3.10. RAM Personelinin Paydaşlara Yönelik Önerileri	63

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AKBÖ	:	Akademik Benlik Kavramı Ölçeği
APA	:	American Psychological Association - Amerikan Psikiyatri Birliği
DDA	:	Disability Discrimination Act - Engelli Ayrımcılığı Yasası
EAHCA	:	Education for All Handicapped Children Act - Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası
EOBDA	:	Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı
EROT	:	Erken Okuryazarlık Testi
GEÇDA	:	Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı
IDEA	:	The Individuals with Disabilities Act - Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası
ITC	:	International Test Committee - Uluslararası Test Komisyonu
MCEETYA	:	Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
MS-PAS	:	Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği
NJCLD	:	The National Joint Committee on Learning Disabilities
ÖG	:	Öğrenme Güçlüğü
RAM	:	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RTI	:	Response to Intervention - Müdahaleye Yanıt
SLD	:	Specific learning difficulties – Özel Öğrenme Zorlukları
TKT 7-11	:	Temel Kabiliyetler Testi 7-11 Formu
USOE	:	United States Office of Education - Amerikan Eğitim Ofisi
Wisc-R	:	Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Revize Edilmiş Formu

1. GİRİŞ

Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerinin karşılanması için özel olarak eğitilmiş personel aracılığıyla bireylerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenen eğitimidir (Turnbull vd., 2013, s. 10). 1960'lı yılların başında henüz özel eğitim içerisinde yer almayan öğrenme güçlüğü kavramı, günümüzde özel eğitim içerisinde yer almakta ve günümüz kaynaklarında tanımlarına, tanımlanmalarına ve eğitimlerine sıklıkla rastlanmaktadır (Fletcher vd., 2013, s. 33; Melekoğlu, 2016, s. 15).

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Tarihsel bağlamda ilk defa 1962 yılında Samuel Kirk tarafından ortaya atılan öğrenme güçlüğü kavramı terimsel olarak farklılık gösterse de yapılan tanımlarda büyük oranlarda fikir birliğine varıldığı söylenebilir (Özyeşil, 2012, s. 24). Alanın disiplinler arası olmasından dolayı, öğrenme güçlüğü'nün farklı kurumlarca yapılmış çeşitli tanımlar bulunmaktadır (Fletcher vd., 2013, s. 33).

Öğrenme güçlüğü kavramını ilk kullanan kişi Samuel Kirk'tir. Samuel Kirk öğrenme güçlüğü'nün, beyindeki fonksiyon bozuklukları veya duygusal ve davranışsal bozukluklar sonucu oluşan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik süreçlerinin bir ya da birkaçında gerilik, bozukluk veya gelişimsel gecikmeye işaret ettiğini ifade etmiştir (Kirk, ve Bateman, 1962, s. 73). The National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) ise öğrenme güçlüğü'nü, matematiksel becerilerde, alıcı dil becerilerinin ediniminde ve kullanımında, konuşmada, okumada, yazmada, neden sonuç ilişkisi kurma veya önemli ölçüde zorluklarla ortaya çıkan ve hayat boyu devam eden, heterojen bir bozukluk grubu olarak ifade etmektedir (NJCLD, 1990, s. 4). Öğrenme güçlüğü'nü Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]) DSM-V'de, akademik becerileri öğrenme ve kullanmada, okuduğu şeyi anlamlandırmada, yazılı ifadelerde, hesaplama ve matematiksel işlemlerde ve sayısal akıl yürütmede yaşanan güçlükler, uygun olmayan, yavaş ya da güç okuma gibi durumlarda kendini gösteren ve en az altı ay süregelen güçlükler olarak tanımlamaktadır (DSM-V-TR, 2013, s. 66).

Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Act, [IDEA]) öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik hesapları yapma gibi temel psikolojik süreçlerin bir veya birkaçında görülen, beyin fonksiyonlarında bozukluk, disleksi gibi durumları içeren

bir güçlük olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004, s. 855). Ayrıca IDEA’da bir bireyin öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığını ortaya koyabilmek için bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterlerden ilki bireyin yazılı dili ve konuşma dilini anlamayı ya da kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında var olan bozukluklara sahip olmasıdır. Bu bozukluk, dinleme, düşünme, konuşma okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma şeklinde kendini gösterebilir. Bu bozukluk anlama yetersizliği, beyin zedelenmesi, yeti yitimi, disleksi veya gelişimsel afaziyi içerir. Bunlar kapsayıcı standartlar olarak açıklanabilir. İkinci kriter ise; öğrencinin öğrenme güçlüğü tanısı alması için sahip olduğu öğrenme problemlerinin görsel, işitsel ya da motor yetersizlik, zihinsel yetersizlik, duygusal bozukluk, çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajdan kaynaklanmamış olması gerekmektedir. Bunlar ise kapsayıcı olmayan standartlar olarak açıklanabilir (IDEA, 2004, s. 855).

1.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan bireyler heterojen bir gruptur (NJCLD, 1990, s. 4). Öğrenme güçlüğü ile ilgili ilk çalışmalara bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan bireylerin karakteristik özelliklerini ortaya koymaya çalışan bir grup uzman bu bireylerin 99 farklı karakteristik özelliğinin bulunduğunu belirtmiştir (Clements, 1966, s. 11-13). Bir birey matematik ve matematiksel akıl yürütmede başarılı iken alıcı ve ifade edici dil becerilerinde güçlük yaşayabilir. Bir başka birey motor beceriler, okuma ve alıcı dil becerilerinde güçlü iken matematik becerilerinde ve ifade edici dil becerilerinde zayıf olabilir (Lerner ve Johns, 2015, s. 14). Bu bireyler genel olarak ortalama veya ortalamamın üzerinde bir zekaya sahiptir (Clements, 1966, s. 9; Turnbull vd., 2013, s. 106). Her ne kadar ortalama ve ortalama üzeri zeka seviyesine sahip ve heterojen bir grup olsalar da öğrenme güçlüğü olan bireylerin çoğunlukla ortak olarak gözlenebilen özellikleri bulunmaktadır (Heward, 2013, s. 162). Bunlar; öğrenme ile ilgili özellikler, sosyal ve duygusal problemler ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite olarak sıralanabilir (Gargiulo, 2015, s. 217).

1.2.1. Öğrenme özellikleri

Birçok araştırmacıya göre öğrenme güçlüğü olan bireylerin en temel karakteristik özelliklerinden biri akademik performanslarında yaşanan güçlüktür (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 34; Hardman, Drew ve Egan, 2014, s. 159; Gargiulo, 2015, s. 217).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yetenekleri ve başarıları arasındaki farklılık ilkokula başladıkları andan itibaren ortaya çıkar (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s.34; Waber, 2010, s. 70). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik performanslarında yaşadıkları güçlükler ilerleyen paragraflarda açıklanmaktadır.

Okuma problemleri: Okuma, bireyler için bilgi alış verişinde en temel yoldur (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 34). Okumada yaşanan problemler öğrenme güçlüğü olan bireylerin en yaygın karakteristik özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır (Johnson, Humprey vd., 2010, s. 14; Heward, 2013, s. 162). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin neredeyse %90'ının okumada güçlük yaşadığı söylenebilir. Okuma güçlüğünde yaşanan bu problem çoğunlukla diğer akademik becerilerde yaşanan başarısızlığı da beraberinde getirir (Bender, 2007, s.180; Pierangelo ve Giuliani, 2002, s. 16). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin karşılaştığı okuma problemleri ağırlıklı olarak sözcük okuma/tanıma ve okuduğunu anlama becerilerinde görülürken, buna bağlı olarak akıcılık sorunları yaşanabilmektedir (Hallahan ve Kauffman, 2006, s. 183; Johnson vd., 2010, s.8; Turnbull vd., 2013, s. 107).

Matematik problemleri: Öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik performanslarında yaşadıkları en yaygın problemlerden ikincisi matematikte yaşanan problemlerdir (Hallahan ve Kauffman, 2006, s. 185; Hardman, Drew ve Egan, 2014, s. 163). Araştırmacılara göre, öğrenme güçlüğü olan neredeyse her dört bireyden biri matematikte yaşadığı problemlerden dolayı akademik destek almaktadır (Rivera,1997, s. 9). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşamış oldukları matematik problemleri her birey için kendine özgüdür (Gargiulo, 2015, s. 217). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin matematikte yaşadığı problemler kendine özgü olmakla birlikte temel olarak benzer bazı problemler yaşanmaktadır. Bu problemler, problem çözme, hesaplama, rakam yazma, matematiksel kavram ve sembollerini kullanma, uzamsal ilişki kurma gibi becerilerde yaşanmaktadır (Scheid, 1990, s. 11-12; Stock, Desoete, Roeyers, 2009, s. 251; Jitendra ve Star, 2011, s. 13; Gargiulo, 2015, s. 217-218). Erken çocukluk döneminde ise matematikte yaşanan problemler; yön duygusunda zayıflık, sağ-sol ayrımı yapamama, ardışık yönergeleri takip etmede zorluk, saymada yaşanan problemler, matematiksel sembollerini yazmada ve kopyalamada zorluk ve oyun oynamada yaşanan zorluklar olarak kendini gösterir (Gardner, 2011, s. 49).

Yazma güçlükleri: Yazma becerisi, el göz koordinasyonu gibi motor becerileri, sözel ve bilişsel becerileri içeren oldukça karmaşık bir süreçtir (Pierangelo ve Giuliani,

2006, s. 47). Öğrenme güçlüğü olan bireyler yetersizliği olmayan akranlarından oldukça farklı yazma performansı gösterir (Hardman, Drew ve Egan, 2014, s. 161). Araştırmalar, okul çağında yazma güçlüğü yaşayan bireylerin oranının %10 ile %30 arasında değiştiğini göstermektedir (Hamstra-Bletz ve Blöte, 1993, s. 690; Karlsdottir ve Stefansson, 2002, s. 626; Feder ve Majnemer, 2007, s. 312). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazmada yaşadıkları güçlükler genellikle, el yazısı (yavaş yazma, boşluk bırakmada sorunlar vb.), kompozisyon yazma (dilbilgisi kuralları çerçevesinde düşüncelerini ifade etmede yaşanan sorunlar) veya genel yazılı ifadelerde yaşanan zorluklar şeklinde görülmektedir (Overvelde ve Hulstijn, 2011, s. 540). Yazmada yaşanan güçlükler okuma ile çok yakın bir ilişki içerisinde. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okumada yaşadıkları problemler yazmada yaşadıkları güçlükler sebeptir (Hardman, Drew ve Egan, 2014, s. 161; Gargiulo, 2015, s. 218). Ayrıca yazma becerisi öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik performanslarında ve kendilerine öz güvenlerinde önemli bir yere sahiptir (Feder ve Majnemer, 2007, s. 311).

1.2.2. Bellek ve bilişsel özellikler

Bellek, bilgiyi öğrenmek, kodlama ve bu bilgileri işleme süreci olarak tanımlanabilir (Hardman, Drew ve Egan, 2014, s.163). Öğrenme güçlüğü olan bireyler, akademik ve akademik olmayan bilgileri hatırlamada ciddi güçlükler yaşamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 55; Gargiulo, 2015, s. 220). Araştırmalar öğrenme güçlüğü olan bireylerin bellekle ilgili yaşadıkları problemlerin kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve işleyen bellekte olduğunu ortaya koymuştur (Swanson, 1994, s. 34-36; Johnson vd., 2010, s. 9). Bir bilginin öğrenilmesinde bilgi ilk olarak kısa süreli belleğe atılır. Kısa süreli bellek, bilginin birkaç saniyelikliğine depolandığı ve bilginin yeniden hatırlanmasının zor olduğu bellektir. Kısa süreli bellekte yer alan bir bilginin yeniden hatırlanabilmesi için bu bilginin işleyen belleğe aktarılması gerekmektedir. İşleyen bellek bilginin işlenmesi ve tekrar kullanmak üzere depolanmasını ifade eder. İşleyen bellekte depolanan ve işlenen bilgiler son olarak uzun süreli belleğe aktarılır. Uzun süreli bellek ise edinilen bilginin daha sonra hatırlanmak üzere kalıcı olarak depolandığı yerdir (Swanson, 1994, s. 34-36; Kibby vd., 2004, s. 349-351; Swanson, Zheng ve Jerman, 2009, s. 260-262; Turnbull vd., 2013, s. 107). Bellekte yaşanan problemler sınıf içerisinde ve akademik becerilerde yaşanan problemlere sebep olabilmektedir (Johnson vd., 2010, s. 12-15).

1.2.3. Alıcı ve ifade edici dil özellikleri

İletişim, insanların birbirleriyle olan etkileşiminin temelini oluşturur. İnsanların birbirleriyle iletişim halinde olmaları dil ile mümkündür (Schoenbrodt, Kumin ve Sloan, 1997, s. 264). Öğrenme güçlüğü olan bireyler dil ile ilgili problemler yaşamaktadır. Dilde yaşanan problemler alıcı ve ifade edici dilde yaşanan problemlerdir. İfade edici dilde yaşanan problemler genellikle uygun sözcük seçimi, karmaşık cümle yapılarını anlama, sorulan sorulara cevap verme ve sözcükleri hatırlamada yaşanan problemler olarak sıralanabilir. Alıcı dilde yaşanan problemler ise genellikle söylenenleri yanlış yorumlama olarak karşımıza çıkar (Schoenbrodt, Kumin ve Sloan, 1997, s. 264; Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 47; Gargiulo, 2015, s. 218). Dil ile ilgili yaşanan bu problemler öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik başarılarında ve sosyal etkileşimlerinde yaşadıkları problemlerde doğrudan bir etkiye sahiptir (Schoenbrodt, Kumin ve Sloan, 1997, s. 266-267; Gargiulo, 2015, s. 218).

1.2.4. Sosyal ve duygusal özellikler

Sosyal beceriler başlığı altında toplanan davranış çeşitliliği nedeniyle bu kavramı teorik ve pratik açıdan tanımlamak oldukça zordur (Kavale ve Forness, 1996, s. 227). Ancak öğrenme güçlüğü olan bireylerin neredeyse %75'i akranlarına oranla sosyal becerilerde ciddi problemler yaşamaktadır (Kavale ve Forness, 1996, s. 233; Kavale ve Mostert, 2004, s. 31). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları problemlerin nedenleri; sosyal ipuçlarını yanlış anlamaları, başkalarının duygularını yanlış yorumlamaları, başkalarını ne zaman rahatsız ettiklerini bilmemeleri, davranışlarının başkalarının üzerindeki etkisinin farkında olmamaları ve empati kuramamaları olarak sıralanabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 58; Wiener ve Timmermanis, 2012, s. 105-110). Tüm bu nedenlerden dolayı öğrenme güçlüğü olan bireyler, yetersizliği olmayan akranları tarafından dışlanabilmekte ve arkadaşlık kurmada güçlük yaşayabilmektedir (Kavale ve Forness, 1996, s. 234; Wiener ve Timmermanis, 2012, s. 105-110). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları diğer problemler arkadaşları tarafından fazla bağımlı olarak görülme, çatışmaları çözme, grupla çalışma veya oynama, dinleme ve hayal kırıklıklarıyla başa çıkma problemleri olarak sıralanabilir (Kavale ve Forness, 1996, s. 233-235). Öğrenme güçlüğü olan bireyler akranlarına oranla öğrenmelerinde yaşamış oldukları zorluklara bağlı olarak daha düşük benlik algısı ve özgüvene sahiptir (Wiener ve Timmermanis, 2012, s. 92-97).

1.2.5. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite

Dikkat, öğrenmenin gerçekleşmesinde kritik bir beceridir (Commodari, 2012, s. 18). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin birçoğunda dikkat eksikliği ve hiperaktivite görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaklaşık %25 ile %40'ı dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu da göstermektedir (Smith ve Adams, 2006, s.102; Heward, 2013, s. 169; Lerner ve Johns, 2015, s. 16-18). Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite arasında ne tür bir ilişki olduğu henüz net olarak bilinmese de bununla ilgili çalışmalar halen devam etmektedir (Gargiulo, 2015, s. 222).

1.3. Öğrenme Güçlüğünün Nedenleri

Uzun yıllar yoğun bir şekilde araştırılmasına rağmen, öğrenme güçlüğünün nedeni ya da nedenlerine ilişkin kesin bir sonuca ulaşılamamıştır (Heward, 2013, s. 171; Deutsch-Smith, 2004, s. 110). Önceleri birçok araştırmacı nörolojik etmenlerin öğrenme güçlüğünün en önemli nedeni olduğundan şüphelenmişlerdir (Hallahan ve Kauffman, 2006, s. 176). Ancak günümüzde araştırma bulguları, öğrenme güçlüğünün nedenlerinin daha karmaşık ve çeşitli olduğunu ortaya koymuştur (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 4). Öğrenme güçlüğünün muhtemel birçok nedeni olmakla birlikte bazı durumlarda öğrenme güçlüğünün belirli bir türü de (disleksi, diskalkuli, vb.) çok çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir (Büttner ve Hasselhorn, 2011, s. 80; Miller ve McCardle, 2011, s. 2). Bir başka açıdan ise tek bir neden tek bir çocukta, örneğin hem öğrenme güçlüğü hem de hiperaktivite gibi farklı yetersizliklere yol açabilmektedir (Mangina ve Beuzeron-Mangina, 2009, s. 170; Stothers ve Cardy, 2012, s. 521). Öğrenme güçlüğüne neden olabileceği düşünülen nedenler genetik faktörler, beyin hasarı ya da beyindeki fonksiyon bozuklukları, doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası ile ilgili faktörler ve çevresel faktörler olmak üzere dört sınıfta ele alınabilir (Heward, 2013, s. 172).

1.3.1.Genetik faktörler

Genetik anormallikler, öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılan bir ya da birden çok güçlüğün nedeni olarak düşünülmektedir (Plomin ve Kovas, 2005, s. 592; Miller ve McCardle, 2011, s. 2). Raskind'e (2001, s. 141) göre okuma ve hecelemede yaşanan problemler tamamıyla genetik faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğünde genetik faktörler ile ilgili araştırmalar genellikle ikiz çalışmaları, kardeş çalışmaları ve ailesel kalıtım çalışmaları ile gerçekleştirilmiştir (Raskind, 2001, s. 142-143).

1.3.2.Beyin hasarı ya da beyindeki fonksiyon bozuklukları

Öğrenme güçlüğünün nedenlerinden bir diğeri de beyin hasarı ya da beyindeki fonksiyon bozukluklarıdır. Günümüzde yeni beyin görüntüleme teknolojileri sayesinde araştırmacılar insanların beyin aktivitelerini doğru bir şekilde inceleme olanağı bulmuşlardır. Yapılan bu incelemelerde öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan bireylerin beyin yapıları karşılaştırıldığında dil ve okuma ile ilgili olan bölümlerinde belli farklılıklar olduğu ortaya konmuştur (Pratt ve Patel, 2007, s. 368; Heward, 2013, s. 172). Beyin hasarı ya da beyindeki yapısal bozukluklar nedeniyle öğrenme güçlüğü olan bireyler daha yavaş ve daha düşük bir performansta öğrenme gerçekleştirmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 19-21).

1.3.3.Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası ile ilgili faktörler

Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası yaşanan travmalar öğrenme güçlüğünün nedenleri arasında gösterilmektedir. Doğum öncesi, doğum ve doğum sonrası yaşanan travmalar beyin hasarı veya beyinde fonksiyon bozukluklarına sebep olabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 24-28; Mercer ve Pullen, 2009, s.258-260). Doğum öncesi nedenlere bakıldığında annenin alkol, uyuşturucu ve sigara kullanımı anne karnındaki bebeğın öğrenme güçlüğünden etkilenmesine neden olabilir. Aynı şekilde doğumda; bebeğın oksijensiz kalması, erken veya düşük kiloda doğum, uzun süreli ya da zor doğum ve doğum sonrasında; bebeğın darbe alması, bir kaza veya düşme sebebiyle geçirilen beyin zedelenmesi, yüksek ateş ve menenjit bebeğın ileride öğrenme güçlüğüne sahip olmasına neden olabilir (Mercer ve Pullen, 2009, s. 258-260).

1.3.4.Çevresel faktörler

Her ne kadar öğrenme güçlüğünün birincil nedenleri arasında yer almasa da çevresel faktörler arasında yer alan düşük sosyo-ekonomik düzeyin özel eğitime gereksinimi olan birçok çocuğın yaşadığı öğrenme sorunlarına etkisi bulunmaktadır. Düşük sosyoekonomik düzey fiziksel, zihinsel ve dil gelişiminde yeteri kadar uyarana maruz kalamama gibi sebeplerden dolayı öğrenme güçlüğünün nedenleri arasında gösterilebilir (Blair ve Scott, 2002, s. 119; Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 21-22; Heward, 2013, s.173). Tüm bunların yanı sıra radyasyona maruz kalma, kurşun ve civa gibi zararlı metaller, annenin sigara ve uyuşturucu kullanımı ve stres olumsuz etkiye sahip

diğer çevresel nedenler olarak sıralanabilir (Dufault vd., 2009, s. 11; Anderko, Braun ve Auinger, 2010, s. 121).

1.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Fark Edilme Süreci

Bireyler gelişim ve öğrenme özellikleri bakımından birbirlerinden farklılaşırlar. Akranlarına oranla anlamlı derecede farklılık gösteren bireyler genel eğitim ortamlarından yararlanmakta zorlanırlar ve özel gereksinimi olan birey olarak adlandırılırlar (Aksoy, 2016, s. 268). Bireylerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre farklılaşan eğitime özel eğitim denilmektedir (Turnbull vd., 2013, s. 10). Özel eğitim süreci, yetersizliğinden şüphe edilen bireyin fark edilmesiyle başlar. Bu süreç gönderme öncesi süreç olarak da adlandırılır (Çuhadar, 2016, s. 7). Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin, yetersizliğinden şüphe duyulan bireyin mevcut yetersizliğini gidermek için çeşitli uyarılma çalışmaları yapması gerekmektedir (Gürsel, 2017, s. 40). Gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmeni, sınıfın fiziksel yapısında düzenleme yapma, bireye verilen ödevlerde bireyin özellikleri doğrultusunda basitleştirmeye gitme, bireye akran desteği sağlama gibi sınıf içi uyarılma çalışmaları yaparak bireyin eğitimini genel eğitim ortamlarından sürdürmesini amaçlar (Kargın, 2007, s. 6). Görgün (2017, s. 55) bu uyarlamaların istendik değişimi yapmaması durumunda gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin daha kapsamlı müdahale çalışması yapması gerektiğini bildirmiş ve bunları şu şekilde sınıflandırmıştır;

Öğretmenlerle ekip toplantısı yapma: Öğretmen, yetersizliği olan birey ile daha önce çalışmış öğretmenler ile görüşme gerçekleştirerek birey ve bireyin öğrenme özellikleri hakkında daha çok bilgi toplayabilir.

Aile görüşmesi gerçekleştirme: Öğretmen, yetersizliği olan bireyin akademik başarısızlığına sebep olabilecek ailevi problemlerin belirlenmesi adına (ölüm, boşanma, hastalık vb) aile görüşmeleri gerçekleştirebilir.

Tıbbi muayene: Öğretmen, bireydeki akademik başarısızlığın kaynağının sağlık sorunlarından olup olmadığını belirlemek için bireyin kapsamlı bir sağlık kontrolünden geçmesini talep edebilir.

Öğretim ve sınıf yönetimi teknikleri: Öğretmen, kendi sınıf yönetimi ve öğretim yöntemlerini gözden geçirebilir

Ek destek ortamları: Öğretmen, okuldaki boş sınıfları belirleyip uygun zamanlarda akademik başarısızlık yaşayan öğrencilere ek destek sağlayabilir.

Tüm bu müdahalelere rağmen birey hala akademik başarısızlık yaşıyorsa daha kapsamlı bir değerlendirme için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilir (Gürsel, 2017, s. 40).

1.5. Dünyada Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreci

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçleri incelendiğinde dünyada birçok farklı yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. İlerleyen paragraflarda dünyada öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılmasına ilişkin süreçlerden bahsedilmektedir.

1.5.1. Amerika Birleşik Devletleri

Yaklaşık 60 yıl öncesinde Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) öğrenme güçlüğü kavramı, temel eğitim hizmetlerinden yararlanamayan veya dışlanan çocukların eğitimleri için üretilmiştir. İlk defa Samuel Kirk tarafından ortaya atılan öğrenme güçlüğü kavramı, aslında farklı disiplinlerde birçok uzmanın bir araya gelerek nörolojik bozukluk ve algı-motor güçlükleri adı altında ortaya konulmuştur (Kirk, 1962, s. 263; Kirk ve Bateman, 1962, s. 75-77; Moats ve Lyon, 1993, s. 282). 1975 yılında Amerika'da Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nın (Education for All Handicapped Children Act, [EAHCA]) onaylanmasının ardından öğrenme güçlüğü bir yetersizlik türü olarak yasalarda yerini almıştır. Öğrenme güçlüğü kategorik olarak bu yasada yer almasına rağmen tanımı ya da tanılama süreci yer almamıştır. 1977 yılında Amerikan Eğitim Ofisi (United States Office of Education, [USOE]) öğrenme güçlüğü'nün tanımını ve tanılama sürecini ortaya koyarak tüm eyaletlerde kullanılabilecek bir boşluğu doldurmuştur (William vd., 2016, s. 221). USOE öğrenme güçlüğü'nün tanılmasında yetenek-başarı farklılığına (discrepancy model) bağlı kalınması şartını ortaya koymuştur. Ortaya konulan bu şart yetenek-başarı farklılığı olmaksızın düşük başarı gösteren çocuklar için davranışsal ve akademik ölçümlerde niteliksel farklılıkları ortaya koyma ve IQ'nun müdahaleye yanıtta düşük bir etkiye sahip olması açılarından birçok araştırmacı tarafından tartışılmıştır (Hoskyn, Swanson, 2000, s. 114-115; Stuebing vd., 2002, s. 510-511; Stuebing vd., 2009, s. 43-46).

2004 yılında ABD Kongresi IDEA'nın yeniden yetkilendirmesi sırasında öğrenme güçlüğü ile ilgili önemli değişiklikleri kabul etmiştir. Yıllar içerisinde değişmeyen tanılama süreci ile ilgili bu önemli değişiklikler, 1977 yılında kabul edilen tanılama kriterlerindeki değişimlerdir. IDEA'da 2004 yılında öğrenme güçlüğü'nün

tanılanmasının yetenek-başarı farklılığına bağlı kalmadan, farklı tanılama süreçlerinin kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bahsedilen bu yeni tanılama sürecinde, öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin müdahaleye yanıt yaklaşımıyla veya araştırmaya dayalı alternatif müdahalelerle tanılanması vurgulanmıştır (IDEA, 2004, s. 855).

Müdahaleye Yanıt (Response to Intervention, [RTI]), en genel anlamıyla, okulların ihtiyaçlara dayalı olarak öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda artan yoğunlukta hizmetler sağlanması amacıyla düzenlenen çok katmanlı bir eğitim yaklaşımıdır (Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman, 2003, s. 392; Ardoin, 2014, s. 101). Bu model, eğitimcilerin erken müdahale etmesini sağlayan, öğrencilerin akademik ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan, öğrencideki ilerlemelerin izlenmesinde ve alınacak kararlarda veriye dayalı karar vermeyi gerektiren bir modeldir (Fuchs vd., 2003, s. 159). Müdahaleye yanıtın birçok farklı modeli olmasına rağmen en yaygın kullanılan modeli üç aşamalı temel oluşumdur. Müdahaleye yanıtın birinci aşaması, birincil korunma olarak adlandırılır. Bu aşama sınıftaki tüm öğrencileri kapsayarak, sınıf öğretmeni tarafından etkililiği kanıtlanmış yöntemlerin uygulandığı aşamadır. İkinci aşama; sınıf arkadaşlarından daha düşük oranda performans gösteren öğrencilere kısa bir süre (yaklaşık 10 hafta), daha küçük grupla (yaklaşık 5-8 kişi), daha yoğun müdahale sunulmasını kapsar. Üçüncü aşama, akademik anlamda ikinci aşamada yeterince ilerleme gösteremeyen öğrenciler için, ikinci aşamaya göre daha yoğun müdahaleyi kapsamaktadır. Bu aşamada öğrenciler iki ya da üç kişilik daha küçük bir grup eğitimine ya da bireysel eğitime alınır. Tüm bu üç aşama sonrası ilerleme gösteremeyen öğrenci ya da öğrenciler özel eğitim hizmetleri kapsamında değerlendirilmek amacıyla resmi kurumlara yönlendirilir (Vaughn ve Fuchs, 2003, s. 138; Vaughn ve Fuchs, 2006, s. 60; Ardoin, 2014, s. 101-102).

1.5.2. Avusturalya

Avusturalya, 1901 yılında birkaç koloniden oluşan altı eyalet ve iki bölgesel bir ülke olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülke anayasası, İngiliz parlamenter sistemi ile Amerikan Federal yapısının harmanlanması ile oluşmuştur. Ülkede eğitim düzenlemeleri başlangıçta eyalet ve bölgelerin kendi sorumluluğunda iken günümüzde devlet, özellikle de okuma-yazma ve matematik alanları ve yetersizliği olan bireyler gibi belirli alanlara yönelik fonlarla eğitim düzenlemelerine katkıda bulunmuştur. Ülkede tüm eyalet ve bölgelerde üç çeşit okul tipi görülmektedir. Bu okullar, devlet tarafından finanse edilen

devlet okulları, ülkedeki tüm öğrencilerin dörtte birinin devam ettiği Katolik sistemli okullar ve diğer okullardan farklı statüye sahip bağımsız okullardır. Eyalet hükümetleri tüm okul aktivitelerini düzenleyen politika ve yönetmelikleri oluşturur (Andrews vd., 1979,s. 11-14; Hallahan, Keogh ve Cruickhank, 2001, s. 181-182). Bu politikalar ve yönetmelikler kapsamında Avusturalya’da eğitimin ilk hedefi ayrımcılıktan uzak, yetersizlik gibi dezavantajlı durumların etkisini azaltmak ve tüm öğrencilere ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerini ve geliştirmelerini sağlayan öğrenme deneyimi ve imkanı sunarak mükemmellik kültürünü teşvik eden kaliteli bir eğitim sunmaktır (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs [MCEETYA], 2008, s. 4-5). 1992 Engelli Ayrımcılığı Yasası’na (Disability Discrimination Act, [DDA]) göre bir yetersizlik, fiziksel, zihinsel, psikiyatrik, duyuşsal, nörolojik ve öğrenme güçlüğüdür yanı sıra fiziksel şekil bozukluğu ve vücutta hastalık yaratan organizmaların bulunmasını kapsar. Bu kanun kapsamında öğrenme güçlüğü olan bireyler eğitim alanındaki ayrımcılığa karşı korunur (Disability Discrimination Act, 1992, s. 5-6).

Avusturalya’da öğrenme engeli yerine öğrenme güçlüğü terimi kabul görmekte olup, bölgeler ve okullar arasında terimsel olarak farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğü genel olarak, öğrenmede ve okulda ilerleme kaydetmede kalıcı ve sürekli güçlük yaşayan öğrencileri tanımlamada kullanılır. Bu güçlükler içerisinde en yaygın olanı okuma olmasına rağmen (yaklaşık %80) sıklıkla bu güçlükler okuma yazma ve matematik alanlarında görülen zorluklardır (van Kraayenoord ve Elkins, 2004, s. 34-35; Al-Yong vd., 2013, s. 59; van Kraayenoord ve Chapman, 2016, s. 93-94). Her okul türü ve eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanınması genel olarak okullarda yapılmaktadır. Okuldaki öğretmenler müfredata dayalı olarak nelerin değerlendirileceğine karar verip daha sonra sunulacak öğretim ve müdahale türü için değerlendirme gerçekleştirirler. Gölge öğretmen, sınıf öğretmeni ve okuma-yazma, matematik veya pedagojik bir koçun da içerisinde olduğu okul ekibi, sınıf öğretmenin topladığı değerlendirme sonuçlarını gözden geçirerek, öğretim ve müdahaleler için önerilerde bulunur. Avusturalya’da öğrenme güçlüğü olan bireyler için uygulanan öğretim ve müdahale süreçleri Amerika’da da kullanılan müdahaleye yanıt modelidir (Hallahan, Keogh ve Cruickhank, 2001, s. 184-185; van Kraayenoord ve Elkins, 2004, s. 35-36; Al-Yong vd., 2013, s. 59-60; van Kraayenoord ve Chapman, 2016, s. 94-96). Müdahaleye yanıtın son aşamasında sınıf öğretmenleri bireyde öğrenme güçlüğünden şüpheleniyorsa, aileleri çocuklarının tanınması konusunda

bilgilendirmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireyler, diğer tüm yetersizlik türlerinde olduğu gibi kaynaştırma öğrencisi olarak kendi sınıflarında eğitimlerine devam etmektedir (Disability Standarts for Education, 2005, s. 42-44).

1.5.3. Almanya

Almanya’da öğrenme güçlüğü terimi (Lernbehinderung) Amerika’da kullanılan öğrenme güçlüğü ile tam olarak aynı anlama gelmese de, öğrenme güçlüğü, her ne sebeple olursa olsun tüm temel okul konularında başarısızlık yaşayan öğrenciler için kullanılan bir terimdir (Lauth vd., 2008’den aktaran Al-Yagon vd., 2013, s. 60). Almanya’da öğrenme güçlüğü’nün nedenlerine ilişkin olarak etnik yapı farklılığı ve düşük sosyo-ekonomik düzeyin etkili olduğu görüşü ağır basmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasının güç olduğu görüşü ile birlikte, yetersizliği olan bireylerin mevcut kaynaklardan sistematik olarak faydalanmalarını sağlamak amacıyla bu bireyleri tanımlamak ve tanılamak yasal bir zorunluluktur. Bu tanılama sürecinde tıbbi sağlık uzmanları, psikoterapistler veya sosyal hizmet uzmanları görev alır. Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin eğitimleri duygusal ve zihinsel güçlük yaşayan çocukların devam ettiği özel okullarda gerçekleştirilmektedir (Al-Yagon vd., 2013, s. 60).

1.5.4. Yunanistan

1980’lerin başında öğrenme güçlüğü terimi bir özel eğitim kategorisi olarak Yunan eğitim sisteminde yer almıştır. 1984 yılında öğrenme güçlüğü (learning disabilities) terimi özel öğrenme zorlukları (specific learning difficulties [SLD]) adı altında yasalarda yerini almış ve günümüzde halen bu terim kullanılmaktadır. Yunanistan’da öğrenme güçlüğü olan bireylerin belirlenmesinde NJCLD’nin 1990 yılında yapmış olduğu tanım izlenmektedir. SLD’nin Yunanistan’da tanılanması için kullanılan kriterlerin ve izlenen süreçlerin resmen onaylanmış ve kabul görmüş bir kılavuzu olmaması sebebiyle farklı uygulamalar görülmektedir. Yasal olarak, tüm tanılama hizmetlerinin çok disiplinli ekiplerin gözetiminde yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu ekipler öncelikle tutarsızlık modelini kullanan uzmanlardan (psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, konuşma terapistleri, vb.) oluşur. SLD olan bireyler Yunanistan’da hali hazırdaki özel eğitim yasaları gereği yetersizliği olan tüm bireyler gibi en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında yani kaynaştırma ortamlarında eğitim görürler (Al- Yagon vd., 2013, s. 61; Agalios, 2016, s. 63-67).

1.6. Türkiye’de Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreci

Doğru tanılama, hem öğrenme güçlüğü olan bireylere hem de yetersizliği olan tüm bireylere sağlanacak özel eğitim hizmetleri açısından oldukça önemlidir (Melekoğlu, 2010, s.94). Ülkemizde özel eğitim hizmetlerine ilişkin yasa ve yönetmelikler incelendiğinde ilgili hizmetlerin 1960’lı yılların sonuna kadar genel eğitim hizmetlerini düzenleyen kanun ve yönetmeliklerle yürütülmüştür (222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, m. 6; 6972 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun, m. 1, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 11162 sayılı Yönetmelik). 1968 yılına gelindiğinde ise özel eğitim hizmetleri ile ilgili Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği ve Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Yönetmeliği olmak üzere iki yönetmelik yayımlanmıştır. Bu iki yönetmelik ile özel eğitim hizmetleri genel eğitimden ayrı düzenlenmeye başlamıştır. 1975 yılında yayınlanan 15151 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik ile öğrenme güçlüğü olan bireyler ilk defa yasal olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte öğrenme güçlüğü, kültürel yoksunluğu olanlar ve diğer öğrenme güçlüğü olanlar olarak ikiye ayrılmıştır. 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile de özel eğitim hizmetleri artık kanun düzeyinde izlenmeye başlamıştır. 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu özel eğitim ile ilgili tanımlar, temel ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin belirlenmesi, yerleştirilmesi ve izlemesi ile ilgili süreçler açıklanmışken öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır.

1997 yılına kadar özel eğitim hizmetleri yukarıda sıralanan kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmiştir. 1997 yılında çıkan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 28. maddesi ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname özel eğitimin temel ilkeleri, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanılama- değerlendirme-yerleştirme süreçleri, eğitim ortamları ve özel eğitime destek sağlayan kurumlar ile ilgili süreçleri açıklamaktadır. 2000 yılına gelindiğinde Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yayınlanmıştır. Yönetmelik özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanımı, özel eğitime gereksinimi olan bireyleri belirleme ve başvuru, eğitsel tanılama, eğitsel tanılama izleme ve değerlendirme ekibi ve görevleri, yerleştirme ve izleme son olarak da eğitim-öğretimleri ile ilgili düzenlemeleri içermektedir. Bu yönetmelikte öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanımına da yer verilmiştir. Yönetmelikle öğrenme güçlüğü şu şekilde tanımlanmıştır:

Madde 4- (ö) Özel Öğrenme Güçlüğü, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000, m. 4).

2006 yılında yayınlanan, 2010 ve 2012 yıllarında güncellenerek son halini alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile 2000 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmış ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanımı şu şekilde yapılmıştır:

Madde 4 – (1) Özel öğrenme güçlüğü olan birey: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanır (MEB, 2012, m. 4).

Özel eğitim ile ilgili ülkemizde var olan yasa ve yönetmelikler incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan bireylerin de diğer tüm yetersizlik grupları ile aynı şekilde tanılandığı ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasına ilişkin herhangi farklı bir uygulamanın yer almadığı görülmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin tanılanma süreci iki aşamada gerçekleşmektedir. Tanılama sürecinde ilk aşama tıbbi tanılama değildir. Ülkemizde tıbbi tanılama sorumlu kuruluşlar devlet hastaneleri ya da eğitim araştırma hastaneleridir. Bu hastanelerde iç hastalıkları, göz hastalıkları, kulak-burun- boğaz, genel cerrah veya ortopedi, nöroloji veya ruh sağlığı uzmanları ve hastanede bulunması halinde fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanından oluşan özür (yetersizlik) sağlık kurulu, gerçekleştirdikleri değerlendirmeler sonucu bireyin özür (yetersizlik) oranını belirler. Tıbbi tanılama sonucu alınan raporların geçerlilik süresi verilen rapora yazılmaktadır. Bu sürenin dolması halinde hastanelerden yeniden randevu alınarak kurul raporu yenilenmektedir (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2013, m. 6-7).

Yapılan değerlendirmeler sonucu Özür (yetersizlik) Sağlık Kurulu tarafından bireyin özür (yetersizlik) oranı %20'nin üzerinde belirlendiyse eğitsel değerlendirme amacıyla RAM'a yönlendirilir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) 7. Maddesinin ikinci fıkrasında eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci şu şekilde açıklanmıştır:

Madde 7- (2) Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanılanması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine

uygun ölçme araçlarıyla yapılır. “Tanılamada; bireyin özürli sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır (MEB, 2006, m.7).

Yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda yapılacak olan eğitsel tanılama ve değerlendirme RAM’da oluşturulan özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir (MEB, 2012, m.7). Eğitsel değerlendirme amacıyla RAM’da oluşturulacak bu kurul Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) Madde 14’te şu şekilde açıklanmıştır:

(1) Eğitim-öğretim kurumlarındaki özel eğitim hizmetlerini düzenlemek, bu hizmetlerin eş güdümünü sağlamak, izlemek ve değerlendirmek üzere il millî ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinde özel eğitim hizmetleri kurulu oluşturulur.

(2) Özel eğitim hizmetleri kurulu; millî eğitim müdürünün görevlendireceği müdür yardımcısı veya şube müdürünün başkanlığında;

- a) Özel eğitim değerlendirme kurulu başkanı ya da birden fazla kurul başkanı olan illerde bir başkan,
- b) Bir özel eğitim okul veya kurum müdürü, özel eğitim okulu veya kurumu bulunmayan yerlerde ise kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim ya da ortaöğretim kurumlarından bir müdür,
- c) Bir rehber öğretmen,
- ç) Görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen,
- d) Bulunması hâlinde gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmenden” oluşur.

(3) Özel eğitim hizmetleri kuruluna gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere; bireyin velisi, özel eğitim alanında yetişmiş ilköğretim müfettişi, bireyin eğitsel değerlendirmesi ve tanınmasının yapıldığı RAM temsilcisi, bireyin yerleştirilmesi planlanan okul veya kurum temsilcisi, sınıf öğretmeni ve ilgili sivil toplum kuruluşu temsilcisi, bireyin yetersizlik türü ve özelliğine göre ilgili diğer meslek elemanının katılımı sağlanır (MEB, 2012, m.14).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012) 8. Maddesinin birinci fıkrasında eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeler şu şekilde belirtilmiştir:

(1) Eğitsel değerlendirme ve tanılamamanın ilkeleri şunlardır:

- a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama erken yaşta yapılır.
- b) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılır.
- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılır.

- ç) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır.
- d) Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin eğitim ihtiyacı ve gelişimi dikkate alınarak gerektiğinde tekrarlanır.
- e) Eğitsel değerlendirme ve tanılamada, bireyin öğrenme ortamları ile yeterli ve yetersiz olduğu yönler birlikte değerlendirilir.
- f) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde veli, okul ve uzmanlar iş birliği içinde çalışırlar.
- g) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde ailenin ve gerektiğinde bireyin görüşü alınır.
- ğ) Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili olarak birey ile ailenin görüş ve onayları alınmadan hiçbir açıklama yapılamaz. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonuçları sadece yasal ve eğitimle ilgili kararlar almak için kullanılır (MEB, 2012, m.8).

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde çeşitli ölçme aracı kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2012) 8. Maddesinde eğitsel değerlendirme ve tanılamaya yönelik bazı ilkelerden söz edilmektedir. Sözü edilen ilkelerde, birinci fıkranın “ç” bendinde değerlendirme yaklaşımındaki çeşitlilikten şu şekilde bahsedilmektedir. “Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin yetersizliğine göre birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak yapılır” (MEB, 2012, m.8). Yukarıda sözü geçen maddeler göz önünde bulundurulduğunda eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde hem değerlendirme sürecinde yer alan personel hem de kullanılacak ölçme araçlarında bireyin ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlilik göstermesi gerekliliğinin vurgulandığını söylemek mümkündür.

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasında kullanılan araçlarla ilgili son yıllarda çeşitli çalışmaların yapıldığı söylenebilir (Çakıroğlu, 2017, s. 17). Geliştirilen araçlardan ilki Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT), beş yaş çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş bir testtir. EROT; alıcı dil, ifade edici dil, genel isimlendirme, işlev bilgisi, harf bilgisi, ses bilgisel farkındalık ve dinlediğini anlama olmak üzere toplam yedi alt testten oluşmaktadır (Kargın, vd., 2015, s. 237-268). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik bir diğer çalışma Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye uyarlanması çalışmasıdır. Bu test, okulöncesi dönem çocuklarının ve birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş bir ses sınıflama çalışmasıdır. MS-PAS, aynı ve farklı sesleri sınıflama çalışmaları içeren 20 maddelik

ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda altı yaş çocuklarının fonolojik farkındalıklarını belirlemede etkili olduğu belirtilmiştir (Büyüктаşkapu, 2012, s. 509-518).

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı (EOBDA), okulöncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. EOBDA, ses bilgisel farkındalık becerilerini değerlendirme (53 madde), yazı farkındalığı (16 madde), öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazma öncesi becerileri değerlendirme (9 madde) olmak üzere beş alt test ve toplam 78 maddeden oluşmaktadır. Aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış olup, öyküyü anlama, görselleri eşleştirme ve yazı yazma öncesi becerileri değerlendirme alt testlerinde zayıf bir uyuma, diğer tüm maddelerin ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karaman ve Güngör- Aytar, 2016, s.516-541). Ülkemizde erken okuryazarlığın değerlendirilmesi dışında geliştirilen bir diğer ölçme aracı da 6-11 Yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuliye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak tarama aracıdır. Geliştirilen bu tarama aracı zamana dayalı testlerde yanıtlama süresinin hassas kaydedilebilmesi için tablet kullanılması tasarlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan testin ilk basamağı temel sayı işleme becerilerini geliştirmek amacıyla nokta sayılama (şipşak sayılama), sayı karşılaştırma, algısal tahmin ve zihinsel sayı doğrusu testi, ikinci basamağı ise aritmetik performans belirleme testi oluşturmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu hazırlanan tarama aracının belirlenen tüm alt testlerin ilkokul öğrencilerinin performanslarını yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Olkun, 2015, s. 1-69). Geliştirilen tarama araçları göz önünde bulundurulduğunda özellikle son yıllarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasına yönelik çalışmaların arttığı söylenebilir.

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri yasa ve yönetmeliklerce açık bir şekilde ifade edilmesine karşın, uygulamada çeşitli sıkıntıların olduğu ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 12). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tüm yetersizliği olan bireyler arasındaki oranına baktığımızda Amerika'da %40.1 civarındadır (U.S. Department of Education, 2014, s. xxiv). Türkiye'de bu oran yaklaşık olarak %3 civarındadır. Aradaki farkın bu denli yüksek olmasının sebebi Türkiye'de öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel tanılanmasında yaşanan problemlerdir (Melekoğlu, 2016, s.39; Çakıroğlu, 2017, s. 12; Güzel-Özmen, 2013, s.340). Ülkemizde, eğitsel tanılama ve değerlendirmenin yasal yürütücüsü olan

RAM'larda yapılan çalışmalar incelendiğinde; tanılamada yaşanan problemlerin varlığından bahsedilmiştir. Bu çalışmalardan ilerleyen paragraflarda bahsedilmiştir.

Maraklı (2016, s. 1-65) RAM'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında Ankara'da bulunan beş farklı RAM'dan 20 özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda zihin yetersizliği ve yaygın gelişimsel bozukluğu olan bireylerin tanılanması sürecinde yer alan modüllerin hem eğitsel değerlendirme ilkeleri açısından hem de içerik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yanık (2016, s. 1-140) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, işitme kayıplı çocukların kaynaştırma ortamlarına yönlendirilmesi ve yerleştirilmesi süreçlerini incelemiştir. Bu çalışma kapsamında Eskişehir ilinde bulunan Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'da çalışan 14 uzman ve 6 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada RAM çalışanlarının kaynaştırmaya karşı olumlu bir tutum içerisinde olduğu buna rağmen yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bulgular incelendiğinde yaşanan bu sorunların yasal düzenlemeler, Eskişehir'de özel eğitim hizmetlerinin işleyişi ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığı belirtilmiştir. Ailelerle yapılan görüşmeler sonucunda ise aileler ile süreçte yer alan paydaşlar arasında işbirliği eksikliği olduğu ve ailelerin RAM'ın işleyişine ilişkin bilgi yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir.

Yılmaz (2016, s. 1-108) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerini incelemiştir. Bu kapsamda Eskişehir ilinde bulunan Odunpazarı İbrahim Kurşungöz ve Tepebaşı RAM'da görev yapan 13 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde işitme kayıplı çocukların tüm bu süreçlerinde bir takım sorunlar olduğu ve bu sorunların işitme kayıplı çocuklar için kullanılan formların yetersiz oluşu, materyal eksikliği, işbirliğinde yaşanan sorunlar, izlemenin yılda bir çıkarılan formlarla yürütülmeye çalışılmasından kaynaklandığı belirtilmiştir. Ayrıca ortaya konan bu aksaklıklara ilişkin olarak çözüm önerileri yine çalışma kapsamında ele alınmıştır.

Dirlik (2013, s. 1-113) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testleri Amerikan Psikologlar Birliği (American Psychological Association, [APA]) tarafından yayınlanan Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları formu ve Uluslararası Test Komisyonunun (International Test Committee, [ITC])

hazırladığı Test Uyarlama Standartları açısından incelemiştir. Bu kapsamda incelemeye alınan testler Akademik Benlik Kavramı Ölçeği (AKBÖ), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA), Temel Kabiliyetler Testi 7-11Formu (TKT 7-11) ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Revize Edilmiş Formu (Wisc-R) dur. Çalışma sonucunda ABKÖ ve GEÇDA'nın uluslararası kabul görmüş ölçme standartlarını çok düşük düzeyde karşıladığı, TKT 7-11'in ITC'nin hazırladığı test uyarlama standartlarının neredeyse yarısını karşılamadığını ve Wisc-R'in ise ITC standartlarını karşılama yüzdesinin oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yurtsever (2013, s. 1-149) RAM personelinin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı sorunları belirlemeye yönelik yürüttüğü tez çalışmasında, İstanbul ilindeki 24 RAM da görevli 145 personelden anket yolu ile veri toplamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda RAM'larda; başvuru evraklarının eksik olması, kurumlara yapılan başvuru sayısının kurum kapasitesinin çok üzerinde olması ve bu sebeple verilen randevuların başvuru tarihinden çok ileri bir tarihe verilmesi, kurumların fiziki ortamlarındaki yetersizlik, değerlendirme ortamlarının yetersizlik türlerine göre farklılaşmaması, başvuru evraklarının özenli bir şekilde doldurulmaması, fark etme sürecine ilişkin öğretmen bilgisinin yetersiz olması, RAM ve hem eğitim kurumları hem de sağlık kurumları arasındaki işbirliğinin ve iletişimin yetersiz olması, sağlık raporlarının zamanında yenilenmemesi, ölçme araçlarının günümüz koşullarına uygun olmaması, standart başarı testlerinin geliştirilmesi ve uyarlanmasında yetersiz kalınması, ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersiz olması, yerleştirme yapılan kurum ve kapasite sayısının azlığı, ailelerin çocuklarının gelişimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, tarama ve izleme çalışmalarına yönelik RAM personelinin ulaşım giderlerinin karşılanmaması, kurumlarda resmi yazışma ve arşivleme gibi işlerde çalışacak memurların bulunmaması ve personel sayısının azlığı gibi sorunların olduğu belirtilmiştir.

Tiryakioğlu ve Avcıoğlu (2013, s. 13-29) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, RAM Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün sorunlarını ve bu sorunlarla ilişkili değişkenleri belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma kapsamında 190 RAM müdürüne araştırmacı tarafından hazırlanan toplam 93 soruluk anket gönderilmiştir. Araştırma sonucunda, RAM müdürlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları lisans programı, meslekteki kıdem, RAM müdürü olarak çalışma süreleri, kadro durumu, öğrenim durumu ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel özellikleri,

merkeze birey yönlendirilmesi, tıbbi tanılama, eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, kaynaştırma sorunları ile ilgili alt bölümlere verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Avcıoğlu (2012, s. 2009-2031) çalışmasında, RAM müdürlerinin tanılama, yerleştirme, izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin algıları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya toplam 116 RAM müdürü katılmıştır. Katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan anket gönderilmiş ve cevaplamaları istenmiştir. Araştırma sonucunda RAM müdürlerinin en çok erken tanılama ile ilgili genel tarama programlarının eksikliği veya yaygın olmaması, RAM'larda ölçme ve değerlendirme amacıyla kullanılan ortamların ses yalıtımı, ısı, ışık gibi özellikler yönünden uygun fiziksel düzenlemelerin yapılmamış olması, eğitsel tanılama ve değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarının güncel olmamaları gibi sorunlara değindiği belirtilmiştir. RAM müdürlerinin mezun oldukları alanın ya da kıdemlerinin bu sorunlara etkisi olmadığı görülmektedir. Tanılama sürecindeki sorunlarda cinsiyetin, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında yaşın, yerleştirme-izleme ve BEP geliştirmedeki sorunlara ilişkin ise RAM müdürlüğünde geçirilen sürenin etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bal (2011, s. 1-180) RAM'ın kuruluş amaçları, yapısı, işleyişi ve personelinin niteliksel durumunu incelemek ve örgütsel analiz yapmak amacıyla yürüttüğü tez çalışmasında, Ankara ilinde bulunan 15 RAM'da 14'ü yönetici 50'si uzman toplam 64 kişi ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları incelendiğinde özel eğitim hizmetlerinin ücretsiz olması sebebiyle RAM'ların tanılama görevine ağırlık verdiği, özel eğitim bölümüne yapılan personel aktarımından dolayı RAM'ların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevselliğinin geri plana atıldığı, RAM'ların eğitim kurumlarına çok sık ziyarette bulunmadığı, tarama çalışmalarında aktif olarak görev almadığı, RAM'ların konumlarının ve fiziki ortamlarının sorun teşkil edecek nitelikte olduğu ifade edilmiştir.

Bozkurt (2009, s. 1-172) gerçekleştirmiş olduğu tez çalışmasında, Eskişehir ilinde 2006-2007 yılları arasında zihin yetersizliği tanısı almış olan 103 öğrenci dosyasını ve tanılama sürecinde yer alan personellerin özlük dosyalarını incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgularda; zihin yetersizliği tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerinde bazı önemli problemlerin olduğu, yönetmeliklerde yer alan maddelere uyulmadığı

belirtilmiştir. Tanılama sürecinde yaşanan bu problemlerin tanılama sürecinin niteliğinin yanı sıra kapsam ve geçerliliğine ilişkin de sorun teşkil edebileceği ifade edilmiştir.

Tiryakioğlu (2009, s. 1-82) RAM müdürlerinin RAM'daki Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinin sorunları ve bu sorunlarla ilişkili değişkenleri belirlemek adına yürüttüğü tez çalışmasında 110 RAM müdüründen anket yolu ile veri toplamıştır. Araştırmada elde edilen bilgiler doğrultusunda RAM müdürlerinin RAM'da bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel özellikleri, merkeze birey yönlendirilmesi, tıbbi tanılama, eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı, kaynaştırma sorunları ile ilgili verdikleri cevaplarda; özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitime katılma, öğrenim durumu, kadro durumu, müdür olarak çalışma süresi, mesleki kıdem, mezun olunan lisans programı, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre bir farklılaşma olmadığını belirtmiştir.

Özak, Vural ve Avcıoğlu (2008, s. 189-206) tarafından altı RAM müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek yapılan çalışmada, yetersizliği olan bireylerin fark edilme-tanılama-izleme-yerleştirme-değerlendirme basamaklarına ilişkin süreçte çeşitli sıkıntılar yaşandığı ifade edilmiştir. Özellikle RAM'larda çalışan personel sayısının azlığından kaynaklı olarak değerlendirme için gelen bireye ayrılan sürenin yetersiz olması, bireyin yakın çevresinden birey hakkında yeterli bilginin alınamaması, bireyin öğretmeni ve ailesinin sürece dahil edilememesi, birey hakkında eğitim kurumlarından öğrenci tanıma dosyalarının özenli bir şekilde doldurulmaması gibi problemler bir bütün olarak tanılama yer alan başlıca problemler olarak belirtilmiştir.

Küçüker, Kargın ve Akçamete (2002, s. 101-113) "Özel Eğitim Gerektiren Bireyleri Tanıma Formatörlük Kursu" na katılan 57 RAM personeli ile gerçekleştirdikleri çalışmada, kurs sonunda personellerin BEP geliştirme ve aile eğitimi, eğitsel tanı ve değerlendirme ve ekip çalışması boyutlarında yeterlilik algılarında anlamlı ölçüde bir artış olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan katılımcılarda eğitsel tanı ve değerlendirme süreci boyutunda yönetmeliğe ilişkin olumlu yönde bir değişim olduğu ortaya konmuş ancak ekip çalışması, RAM ve en az kısıtlayıcı ortam boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir.

1.7. Gereksinim

Ulusal alanyazın incelendiğinde RAM personeli ile gerçekleştirilen araştırmaların ağırlıklı olarak özel gereksinimi olan bireylerin tarama, eğitsel tanılama, izleme ve

yerleştirme süreçlerine odaklandığı görülmektedir (Küçükler, Kargın ve Akçamete, 2002, s. 101-113; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008, s. 189-206; Tiryakioğlu, 2009, s. 1-82; Avcıoğlu, 2012, s. 2009-2031; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013, s.13-29; Yurtsever, 2013, s. 1-149). Rehberlik ve Araştırma Merkezi personelleri ile gerçekleştirilen araştırmaların dört tanesinin belirli bir yetersizlik grubuna odaklandığı görülmektedir (Bozkurt, 2009, s. 1-172; Maraklı, 2016, s. 1-65; Yanık 2016, s.1-140; Yılmaz, 2016, s. 1-108). Çalışmalardan bir tanesinin ise RAM da dahil olmak üzere kurumlarda kullanılan psikolojik testlerin uluslararası standartlara uygunluğunun belirlenmesine yönelik olduğu görülmektedir (Dirlik, 2013, s. 1-113). Alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin heterojen bir grup olması eğitsel tanılama sürecini güçleştirmektedir. (Melekoğlu, 2010, s. 94-95). Eğitsel tanılamamanın bireylerin eğitsel yaşamını ve buna paralel olarak tüm yaşamını biçimlendirdiği göz önüne alındığında uygun eğitsel tanılamamanın önemi anlaşılacaktır. Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel tanılama sürecinde yetersiz ve uygun olmayan tanılama araçları kullanılması ve tanı kriterlerinin belirgin olmaması öğrenme güçlüğü olan bireylerin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan birey olarak tanılanmasına neden olmaktadır. Tanılama araçlarındaki bu yetersizlik öğrenme güçlüğü olan bireylerin özel eğitim gereksinimlerinin karşılanamaması ile sonuçlanabilmektedir (Özyürek, 2015, s. 324-326; Güzel-Özmen, 2017, s. 37). ABD’de öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin tüm yetersizlik grupları içerisindeki oranının % 40.1 olduğu göz önüne alındığında çok sayıda bireyin özel eğitimden mahrum kaldığını söylemek mümkündür (U.S. Department of Education, 2014, s. xxiv). İfade edilen gerekçeler doğrultusunda öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerinde aktif rol sahibi RAM personellerinin sürecin işleyişi ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin belirlenmesi, ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin geleceği açısından oldukça önemlidir.

1.8. Amaç

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personelinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. RAM personelinin, öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin fark edilme süreçlerine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

2. RAM personelinin, öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin tanılama süreçlerine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
3. RAM personelinin, RAM'ın eğitsel tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?

1.9. Önem

Gerçekleştirilen araştırmanın önemi alanyazın, öğrenme güçlüğü olan bireyler, aileleri ve RAM açısından incelenebilir. İfade edildiği üzere ulusal alanyazında öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın öğrenme güçlüğü bağlamında ülkemiz alanyazında önemli bir boşluğun doldurulmasına hizmet ettiği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme eğitsel tanılama süreçlerinde yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve iyileştirmeye yönelik önerilerin geliştirilmesi, eğitsel tanılama süreçlerinin iyileştirilmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Gerçekleştirilen araştırma buna paralel olarak öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel olanaklarının iyileşmesine hizmet ettiği düşünülmektedir. Gereksinime dayalı olarak, sunulacak özel eğitim ile bireylerin yaşam kalitesinin artırılması, yaşamlarını bağımsız olarak idame ettirebilmelerini kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Bu durum öğrenme güçlüğü olan birey ailelerinin de kaygı ve stres düzeylerinin azalmasına hizmet edebilir.

1.10. Sınırlıklar

Araştırmanın ilk sınırlılığı, bu çalışmanın yalnızca Eskişehir ilinde hizmet veren iki RAM'da gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışmanın öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve tanılama süreçlerine yönelik gerçekleştirilmiş olmasıdır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma modeli, katılımcı seçimi, verilerin toplanması ve analizi ve raporlaştırılmasına ilişkin süreç açıklanmaya çalışılmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) çalışanlarının görüş ve önerilerinin belirlenmesine yönelik olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerine dayalı bir fenomenoloji çalışmasıdır.

Nitel araştırma; insanları ve oluşturdukları kültürleri ayrıntılı ve derinlemesine bir şekilde betimlemek, insanların olgu ve olaylara yükledikleri manaları ortaya koymak için çeşitli yöntem ve tekniklere dayanan bir eylemdir. Sosyal olanın bilgisinin bireylerin kendi ifade ve anlatılarından derlemeye çalışan nitel araştırmacılar bireylerle konuşarak, gözlem yaparak, onlar hakkında yazılı ve görsel dokümanları bir araya getirerek olabildiğince anlamlı bir bütün oluşturmaya çabalar (Merriam, 1998, s.5; Kümbetoğlu, 2005, s. 38-47; Bogdan ve Biklen, 2007, s. 2;).

Nitel araştırmacılar, eğitimden sosyal hizmetlere, antropolojiden yönetim bilimine kadar çok farklı alanlarda araştırmalar gerçekleştirmektedirler. Nitel araştırmaların bu oldukça geniş kullanım alanlarından dolayı, farklı disiplinlerden uzmanlarca farklı şekillerde isimlendirilebilmektedir (Merriam ve Tisdell, 2016, s. 22). Sosyal bilimlerdeki çeşitli ilke, kavram ve yaklaşımlardan etkilenen nitel araştırmalar farklı şekillerde desenlenmektedir. Ancak desenler arasındaki ayrım belirgin bir biçimde ortaya konamamaktadır (Yin, 2011, s. 15-16).

Nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji; gerçekliğin bireye göre farklılaştığını savunur. Bir olay, olgu veya kavrama ilişkin bireylerin yaşamış oldukları deneyimlerin ne anlama geldiği fenomenolojik araştırmaların temel amacıdır. Fenomenolojik araştırmalar, araştırmacı tarafından belirlenen araştıma konusunu daha önceden deneyimlemiş ve bu deneyimleri yansıtabilecek birey ya da gruplardan bilgi toplar (Creswell, 2013, s. 77-78; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78-80). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personelinin görüş ve önerilerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışma fark edilme ve tanılama

süreçlerinin ilişkin deneyimlerini ortaya koymak amacıyla fenomenolojik bir araştırma olarak desenlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen bazı kriterlere uygun bireylerin araştırmaya dahil edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 140). Bu bağlamda araştırma amacından hareketle katılımcılar, Eskişehir il merkezinde görev yapan RAM çalışanlarıdır. Araştırmacının Eskişehir ilinde görev yapması, Eskişehir’de iki ayrı üniversitede özel eğitim bölümünün bulunması ve hem ailelerin hem de öğretmenlerin özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalığının olması, Eskişehir’in bir sanayi kenti olması sebebiyle sosyo-ekonomik düzeyin nispeten yüksek olması ve diğer RAM’larda da benzer süreçlerin işlemesi sebebiyle araştırma Eskişehir ilinde gerçekleştirilmiştir. Eskişehir il merkezinde Odunpazarı İbrahim Kurşungöz ve Tepebaşı olmak üzere iki adet RAM bulunmaktadır. Katılımcılar gönüllülük esasına ve daha önce en az bir defa öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanma sürecinde aktif olarak yer alması şartına göre seçilmiştir. RAM’lara göre katılımcı bilgileri Tablo 2.1.’te verilmiştir.

TABLO 2.1. *RAM’lara Göre Katılımcı Sayıları*

İlçeler	Araştırmaya Katılan RAM’lar	Katılımcı Sayısı
Odunpazarı	İbrahim Kurşungöz RAM	9
Tepebaşı	Tepebaşı RAM	3
Toplam		12

Tablo 2.1.’de görüldüğü üzere araştırmaya Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM’dan dokuz, Tepebaşı RAM’dan üç olmak üzere toplam 12 çalışan katılmıştır. Tepebaşı RAM’da 10 özel eğitim öğretmeni ve yedi rehber öğretmen görev yapmaktadır. Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM’da ise 12 özel eğitim öğretmeni ve sekiz rehber öğretmen görev yapmaktadır.

Her iki RAM çalışanlarına da katılımcı bilgi formu doldurtulmuş ve formdan elde edilen katılımcı özellikleri Tablo 2.2.’de verilmiştir.

Tablo 2.2. Katılımcı Özellikleri

Kod	Yaş	Meslek Yılı	RAM'da çalışma süresi	Mezun Olduğu Alan
Yasemin	33	7	5 yıl	Zihin Engelliler Öğretmenliği
Sümevra	36	14	10 yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği
Semih	34	12	11 yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği
Selin	46	22	3 yıl	Zihin Engelliler Öğretmenliği
Osman	41	19	16 yıl	Eğitimde Psikolojik Hizmetler
Melis	24	1 yıl 6 ay	6 ay	İşitme Engelliler Öğretmenliği
Mehmet	32	7	3 yıl 6 ay	Zihin Engelliler Öğretmenliği
Hicran	40	16	2 yıl 6 ay	İşitme Engelliler Öğretmenliği
Haki	34	14	1 yıl 6 ay	Zihin Engelliler Öğretmenliği
Hikmet	38	16	4 yıl	İşitme Engelliler Öğretmenliği
Ebru	38	15	3 yıl	Zihin Engelliler Öğretmenliği
Ezgi	27	2 yıl 6 ay	1 yıl 6 ay	İşitme Engelliler Öğretmenliği

Tablo 2.2.'de yer alan katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde en az bir defa görev almıştır. Katılımcılardan beşi zihin engelliler öğretmenliği programından mezunken, altısı işitme engelliler öğretmenliği mezunu ve bir katılımcı da eğitimde sosyal hizmetler alanından mezundur. RAM'da çalışma süresi en kısa olan katılımcı Melis Öğretmen, en uzun çalışma süresi ise 16 yıllık tecrübesiyle Osman Öğretmen'e aittir.

2.3. Verilerin Toplanması

Veri terimi, araştırmacıların çalıştıkları evrende karşılıklarına çıkan işlenmemiş materyalleri ifade eder. Bu materyaller analizin temelini oluşturan hususlardır (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 117). Nitel araştırmalarda veriler araştırma amacına uygun olarak görüşme, gözlem, yazılı ya da görsel belge inceleme ya da saha notları şeklinde toplanabilir. Bireysel ya da odak grup olarak iki farklı türde yapılan "görüşme" kavramı en sade şekli ile amaçlı sohbeti ifade eder (Merriam, 1998, s. 70-71). Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Ek olarak görüşmelerden elde edilen verileri desteklemek amacıyla RAM'larda tanılama için kullanılan formlar toplanmış, görüşme öncesi, sırası ve sonrasına yönelik araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Veri toplama tekniklerine dair bilgiler aşağıda başlıklar halinde detaylandırılacaktır.

2.3.1. Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırmacı detaylı bir alanyazın taraması yapmış, tez danışmanı ile sürekli görüşülmüş ve soruların taslağını oluşturmuştur. Araştırmacı ve danışmanın oluşturduğu ana ve alt soruların yarı yapılandırılmış görüşmelere uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla beş uzmana e-posta yolu ile gönderilmiştir. Görüş istenen uzmanların dördü görüşme sorularına ilişkin düşüncelerini yine mail yoluyla iletirken, bir uzman maile cevap vermemiş ve görüş bildirmemiştir. Sorulara ilişkin görüş alınan uzmanların ilki özel eğitim alanında 12 yıllık tecrübeye sahip, daha önce RAM'lara yönelik akademik çalışmaları bulunan ve İşitme Engelliler Anabilim Dalında görev yapmakta olan öğretim üyesidir. İkinci uzman ise doktora tezini RAM'larda gerçekleştiren tanı süreçlerine ilişkin yazan, Zihin Engelliler Anabilim Dalında çalışmakta olan 19 yıllık tecrübeye sahip öğretim üyesidir. Diğer uzman ise nitel yaklaşımlar üzerine çalışmaları olan ve lisansüstü eğitimde nitel araştırmalar derslerini yürüten, sekiz yıldır Zihin Engelliler Anabilim Dalında çalışmakta olan öğretim üyesidir. Son uzman ise nitel araştırmalar alanında birçok çalışması olan 10 yıldır Sosyal Bilgiler Eğitimi alanında çalışmakta olan öğretim üyesidir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme soruları düzenlenip araştırma amacına hizmet edip etmediği ya da olası bir değişikliğe gereksinim olup olmadığını saptamak adına iki pilot görüşme gerçekleştirilmiştir.

Pilot görüşmeler için seçilen katılımcılardan biri, iki yıl RAM'da görev yapan üç yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip, işitme engellilerin eğitimi anabilim dalından mezundur. Diğer pilot görüşme ise RAM'da özel eğitim bölüm başkanı olarak görev yapmakta olan, üç yıllık tecrübeye sahip, öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinde yer alan, işitme engellilerin eğitimi anabilim dalında lisans eğitimini tamamlayan bir öğretmen ile yapılmıştır. Pilot görüşmeler sırasında sorulan sorulara katılımcıların öğrenme güçlüğü dışındaki yetersizlik gruplarına ilişkin de cevaplar verildiği görülmüştür. Bu nedenle pilot görüşmeler sonrası bazı soru köklerine öğrenme güçlüğü ifadesi eklenmiştir. Daha önce sorular hakkında görüşüne başvuru alan uzmanlardan birine soruların son hali gösterilerek onay alınmıştır. Böylece 10 temel sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular Ek 2'dedir.

2.3.2. Görüşmelerde etik kurallar

Araştırma gönüllülük ilkesi temellerine dayanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan her katılımcıdan gönüllü katılımcı formunu doldurmaları istenip araştırmanın tüm aşamalarında o formda beyan edilen durumlara sadakatle bağlı kalınmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmada yer alan katılımcılara verilen kod isim ile hitap edilmiş ve katılımcıların gerçek isimleri araştırmanın hiçbir aşamasında kullanılmamıştır. Katılımcılara araştırmanın herhangi bir anında hiçbir gerekçe göstermeden araştırmadan çekilme hakkının bulunduğu, görüşme öncesinde hem sözlü hem de gönüllü katılımcı formu ile yazılı bir şekilde ifade edilmiştir.

2.3.3. Görüşmeler

Görüşmeler öncesi anahtar kişilerden izin alınmış ve toplamda 12 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak Odunpazarı İbrahim Kuşungöz RAM sonra ise Tepebaşı RAM'daki çalışanlarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ilişkin kod isim, yer ve süre bilgileri Tablo 2.3'te belirtilmiştir.

Tablo 2.3. Görüşme Bilgileri

Kod	Görüşme Yeri	Süre
Yasemin	Yasemin Hanımın Odası	28 dk.
Sümevra	Sümevra Hanımın odası	49 dk.
Semih	Semih Beyin odası	30 dk.
Selin	Selin Hanımın odası	29 dk.
Osman	Osman Beyin odası	32 dk.
Melis	Melis Hanımın odası	19 dk.
Mehmet	Mehmet Beyin odası	46 dk.
Hicran	Hicran Hanımın odası	33 dk.
Haki	Haki Beyin odası	48 dk.
Hikmet	Hikmet Beyin odası	47 dk.
Ebru	Ebru Hanımın odası	39 dk.
Ezgi	Ezgi Hanımın odası	34 dk.

Tablo 2.3.'te görüldüğü gibi tüm görüşmeler katılımcıların RAM'larındaki kendi odalarında yapılmıştır. En uzun görüşme Sümeyra Hanım ile yapılan 49 dakika sürmüş olup, en kısa görüşme ise Melis Hanımla 19 dakika içerisinde gerçekleştirilmiştir.

2.3.4. Dökümanlar

Görüşmelere ek olarak, yapılan görüşmeleri desteklemek amacı ile yazılı dokümanlar toplanmıştır. Toplanan dökümanlar EK 6-7-8-9'da yer almaktadır. Dokümanlar içerisinde öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanı süreçlerinde kullanılan araçlar, formlar ve materyaller toplanmıştır. Formlar her iki RAM'dan da alınmıştır. Standart formların dışında Tepebaşı RAM'ın öğrenme güçlüğü olan bireyleri değerlendirmek için kurum içinde kullanmak üzere hazırladığı materyale ve aile görüşme formuna da ulaşılmıştır. Ek olarak Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'dan GESSEL (Gelişim Figürleri Testi) alınmıştır.

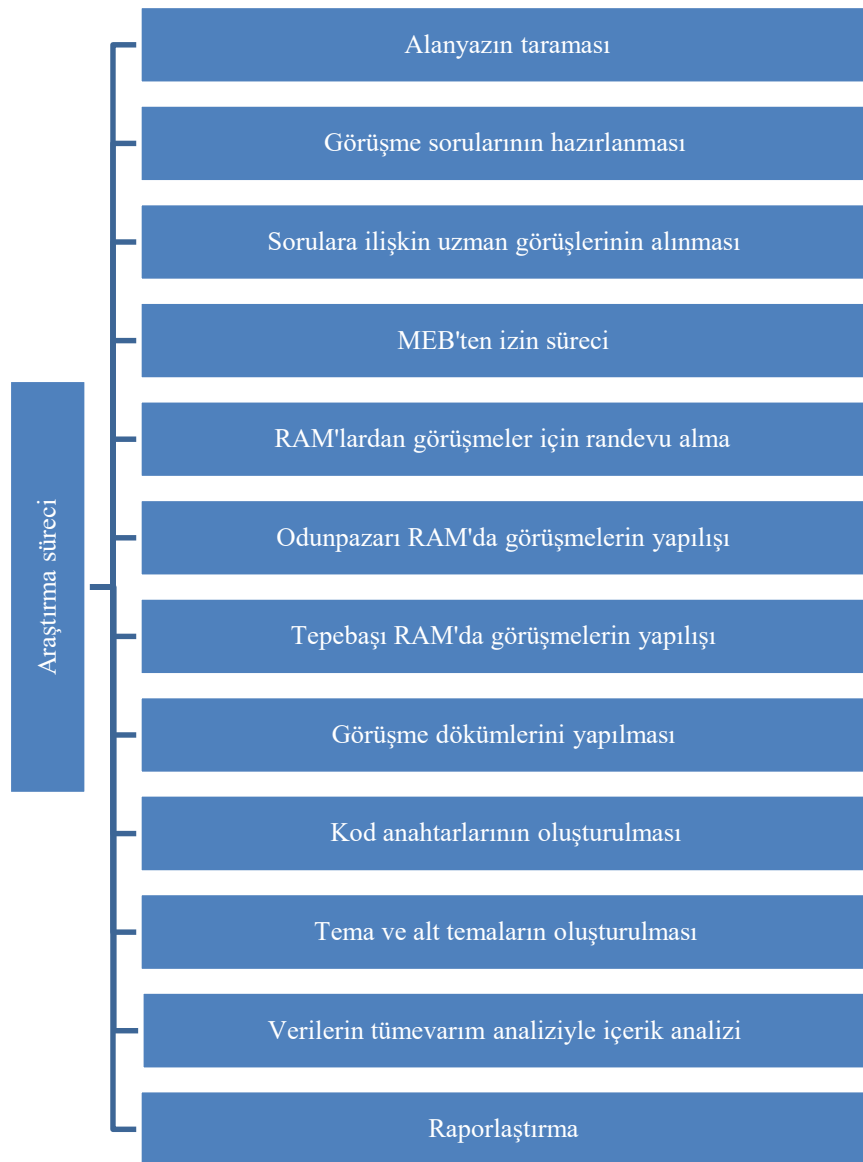
Araştırmacı araştırma süreci boyunca görüşme öncesi, sırası ve sonrasına yönelik notları içeren araştırmacı günlüğü tutmuştur. Görüşme öncesi günlüklerde yapılan hazırlıklar ve yapılacak görüşmeden beklentiler bulunurken, yaşanan olumlu ya da olumsuz olaylar, araştırmacının dikkatini çeken hususlar görüşme sırasındaki günlüklere yazılmıştır. Görüşmelerin ardından yapılanlar, verilerin nasıl kaydedildiği, beklentilere ne denli cevap bulunabildiği, bir sonraki adım için yapılması planlananlar ise görüşme sonrası günlüklere aktarılmıştır. Araştırmacı günlüğü ne şekilde tutacağı konusunda özgürdür. Dolayısıyla araştırmacının tercihi elle yazıp dosyalamak ya da bilgisayara kayıt yapmak olabilir (Glesne, 2014, s.96). Bu bağlamda araştırmacının tercihi elle yazıp dosyalamak olmuştur. Elle yazılan günlükler tarih, saat ve sayfa numaraları verilerek sıralanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması ve pilot görüşmelerin yapılması da dahil olmak üzere süreçte toplam 12 sayfa günlük tutulmuştur.

2.4. Araştırma Süreci

Gerçekleştirilen çalışmanın Eskişehir il merkezinde bulunan RAM'da yapıldığından dolayı Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan izinler sonrası katılımcılara çalışmanın amacı, elde edilen bilgilerin nerede ve ne amaçla kullanılacağı ve nasıl paylaşılacağına ilişkin bilgilerin yer aldığı gönüllü katılımcı formları imzalatılmıştır (EK 4). Görüşmelere ilk olarak Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'da başlanmıştır. Buradaki görüşmelerin

ardından Tepebaşı RAM’da görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Tüm bunlara ek olarak her iki RAM’den dökümanlar toplanmış, görüşme öncesi ve görüşme sonrası günlük tutulmuştur. Araştırmanın tüm aşamalarına ilişkin süreçler Tablo 2.4.’te yer almaktadır.

Tablo 2.4. *Araştırma Süreci*



2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında her iki RAM’da gerçekleştirilen görüşmelerin bilgisayar ortamında dökümleri yapılmıştır. Döküm sırasında araştırmacı katılımcıların söylediği

sözlere herhangi bir ekleme veya düzeltme yapmamıştır yalnızca yazım yanlışları düzeltilmiştir. Katılımcıların görüşleri olduğu gibi aktarılmıştır. Dökümü yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından dinlenip tekrar gözden geçirilmiştir. Dökümlerin bitirilmesinin ardından, dökümlerde herhangi bir yanlışlık olup olmadığı Zihin Engellilerin Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman tarafından kontrol edilmiştir.

Verilerin analizinde görüşme dökümleri NVİVO programına yüklenmiştir. Araştırmada veriler tüme varımsal analiz ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda görüşmelerden elde edilen verilerin kodlaması süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı kodlamaları bitiriktikten sonra Zihin Engelliler Eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir uzman ile birlikte kodlamalar kontrol edilmiş ve görüş birliğine varılmıştır. Kodlama sürecinin ardından oluşturulan kodlardan temalar oluşturulmuştur. Araştırmacının oluşturduğu temalar tez danışmanı ile birlikte kontrol edilmiş ve son haline kavuşturulmuştur. Araştırma kapsamında dokuz temaya ulaşılmıştır.

2.6. Araştırmanın İnanırcılığı

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik gerçekleştirilen çalışmanın inandırıcı, aktarılabilir, tutarlı, mantıklı ve güvenilir olması anlamına gelmektedir (Johnson ve Christencen, 2014, s. 264; Akar, 2016, s. 132-135). Çalışma kapsamında inandırıcılığı arttırmak ve geçerliği sağlamak amacıyla bir takım önlemler alınmıştır.

- Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü gibi birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır.
- Görüşme soruları üçü alan uzmanı biri de nitel araştırmalar konusunda deneyimli dört uzmana gönderilerek geçerliği sağlanmıştır.
- Yapılan tüm yarı yapılandırılmış görüşmeler kayıt altına alınmış ve herhangi bir düzeltme ve değişiklik yapılmaksızın dökümleri yapılmıştır. Yapılan dökümler hem araştırmacı hem de başka bir uzman tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Görüşme dökümleri aynı zamanda tez danışmanına gönderilip onayı alınmıştır.
- Araştırmacı tarafından düzenli olarak hem görüşme öncesi hem de görüşme sonrası günlükler tutulmuştur.

- Elde edilen temalar, kodlar, kayıtlar ve dökümanlar iki uzman tarafından kontrol edilerek araştırmacı çeşitilmesi yapılmıştır.
- Elde edilen verilere ilişkin bulgularda doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazınla desteklenerek tartışılmıştır.
- Elde edilen veriler farklı veri kaynakları ile desteklenerek sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personellerinin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaçla Eskişehir ilinde bulunan Tepebaşı ve İbrahim Kurşungöz RAM’da görev yapmakta olan personel ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda dokuz tema ve bu temalara ait alt temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucu elde edilen tema ve alt temalar Tablo 3.1’deki gibidir.

Tablo 3.1. Tema ve Alt Temalar

RAM’da hizmet verilen yetersizlik grupları ve öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik demografik özellikler
<ul style="list-style-type: none">• Hizmet verilen yetersizlik grupları• ÖG şüphesiyle gelen çocukların yaş aralığına yönelik görüşler• ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısına yönelik görüşler• ÖG çocuğu olan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik görüşler
RAM personelinin farkedilme süreçlerine yönelik görüşleri
<ul style="list-style-type: none">• Ailelerin sürece dahil olmaması• Okul rehber öğretmeninin rol ve sorumlulukları• RAM'a müracaat eden kişiler• Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşler
Tanılama süreci
<ul style="list-style-type: none">• Eğitsel tanılama süreci• Eğitsel tanılama araçları• Tıbbi tanılama• Veli görüşmeleri
Eğitsel değerlendirme ortam ve süresine yönelik görüşler
<ul style="list-style-type: none">• Değerlendirme süresi• Değerlendirmenin ofiste yapılması• Değerlendirme ortamında bulunan kişiler• İdeal değerlendirme ortamı
Ölçme araçlarının ayırt ediciliğine yönelik görüşler
<ul style="list-style-type: none">• Zeka testlerine yönelik olumlu görüşler• Performans testlerine yönelik olumsuz görüşler• Performans testlerine yönelik olumlu görüşler

[Tablo 3.1. (Devam) Tema ve Alt Temalar]

Tanı süreçlerinin değerlendirilmesi
<ul style="list-style-type: none">• Tanılama sürecinin güçlü yönleri• Tanılama sürecinin zayıf yönleri
Tanılamanın bireyin sosyal ve okul çevresine etkilerine yönelik görüşler
<ul style="list-style-type: none">• Okul yaşantısına etkisi• Sosyal yaşantısına etkisi
Tanı sürecinde yer alan paydaşlara yönelik görüşler
<ul style="list-style-type: none">• Hastanelere yönelik görüşler• MEB'e yönelik görüşler• RAM'a yönelik görüşler• Alan uzmanlarına yönelik olumsuz görüş
RAM personelinin paydaşlara yönelik önerileri
<ul style="list-style-type: none">• Hastanelere yönelik öneriler• MEB'e öneriler• Okullara öneriler• RAM personeline öneriler• Rehber öğretmenlere öneriler• Sınıf öğretmenlerine öneriler

3.1. RAM’da Hizmet Verilen Yetersizlik Grupları ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Yönelik Demografik Özellikler

Yapılan görüşmelerin analizi sonucu RAM’larda hizmet verilen yetersizlik grupları ve öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik demografik bilgiler temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ilişkin alt temalar, kategoriler ve frekanslar Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. RAM'da Hizmet Verilen Yetersizlik Grupları ve Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylere Yönelik Demografik Özellikler

Alt Tema	Frekans
Hizmet Verilen Yetersizlik Grupları	
Zihin yetersizliği	12
Özel öğrenme güçlüğü	11
Bedensel engel	10
İşitme yetersizliği	10
Otizm	10
Dil ve konuşma bozukluğu	7
Görme yetersizliği	7
Dikkat eksikliği ve Hiperaktivite	5
Süregelen hastalıklar	4
Down Sendromu	1
ÖG Şüphesiyle Gelen Çocukların Yaş Aralığına Yönelik Görüşler	
İlköğretim	12
Okulöncesi dönem	7
Ortaöğretim	2
ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısına yönelik görüşler	
Sayıdaki artışa yönelik görüşler	5
ÖG Tanısı Olan Bireylerin Ailelerinin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Yönelik Görüşler	
Orta	11
Yüksek	5
Düşük	4

3.1.1. Hizmet verilen yetersizlik grupları

RAM tüm okul kademelerinde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürütmekle görevlidir (MEB, 2012, s.20). Tablo 3.2 incelendiğinde RAM'larda hizmet verilen yetersizlik gruplarına ilişkin katılımcılar 10 yetersizlik grubuna hizmet verdiklerini belirtmişlerdir. Hizmet verilen yetersizlik gruplarına ilişkin Sümeyra Öğretmen,

“Rehberlik araştırma merkezlerinde engel gruplarına hizmet veriyoruz. İşte işitme engeli, görme engeli, zihin engeli, dil konuşma güçlüğü, bedensel engel, ı özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu işte süregelen hastalık hani bu tanıları olan çocuklar rehberlik araştırma merkezlerine müracaat edip işte okullarında gerekli eğitsel tedbirlerin alınması yönünde bizden inceleme talep edebiliyorlar.”

şeklinde ifade etmiştir.

3.1.2. ÖG şüphesiyle gelen çocukların yaş aralığına yönelik görüşler

RAM’da hizmet verilen yetersizlik gruplarından biri de öğrenme güçlüğü olan bireylerdir. Öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM’a başvurusu alınan çocukların yaş aralığına ilişkin alt temaya bakıldığında katılımcıların tümü gelen bireylerin genellikle ilköğretim çağında olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Haki Öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ee ilköğretim çağında diyebilceğimiz öğrenciler sekizinci sınıfa kadar olan düzeyde yoğun olarak geliyolar ama özellikle ee ilkokul birinci sınıfa başladıkları başlayan öğrenciler arasında ve ikinci sınıfta daha yoğun olarak bize geliyolar daha önce tanısı konulmamışsa ilk defa tanısı konulacak olursa ilkokula başladıkları dönemde ve yahut da ikinci sınıf düzeyinde daha yoğun olarak bize başvurduklarını düşünüyorum.”

Katılımcılar öğrenme güçlüğü şüphesiyle başvurusu alınan bireylerin nadir de olsa okul öncesi ve orta öğretim döneminde yönlendirildiğini ifade etmişlerdir. Okulöncesi dönem başvuruları hakkında Hikmet Öğretmen

“benim geldiğim dönemde dört yıl önce buraya dört yıl önce geldim anasınıfındayken tanılanmış bir kız öğrenci vardı birinci ikinci sınıftaki kaynaştırma birinci sınıftaki kaynaştırma kararını yenilediğimiz oldu ama bir tane denk geldi yani bana sadece.”

sözleriyle ifade etmiştir. Aynı şekilde ortaöğretim döneminde öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerle ilgili alınan başvurulara yönelik de Ezgi Öğretmen “Yani ortaokul, lise. Ortaokulda da gelen olmuştur ama lise döneminde çok hatırlayamıyorum gelen olmadı sanırım.” ifadelerinde bulunmuştur.

3.1.3. ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısına yönelik görüşler

Öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM’a başvurusu alınan bireylerin tüm yetersizlik grupları arasındaki oranına bakıldığında özellikle son altı aylık dönemde ciddi bir artışın olduğu belirtilmiştir. Bu konuda Selin Öğretmen,

“Benim gözlemlediğim şu ... özel öğrenme güçlüğü şurada bi son altı ayda çok fazla tanılamaya başladık burada. Bu süreçte çoğaldı. Hani zihinsel engellinin yanında artık iş özel öğrenmeye döndü, yapılan test ve alınan performanslara göre sanki böyle son altı ay.”

şeklinde bir görüş belirtmiştir. Yine aynı şekilde Mehmet Öğretmen, “Önceden 11 senede 10 çocuğu geçmezdi. Geçtiğimiz bir kaç aya kadar üç dört aydır falan 20 çocuk geliyosa bunun yedi-sekiz tanesi öğrenme güçlüğü tanısıyla ya da şüphesiyle geliyo. Yani son zamanlarda bi artış bi patlama söz konusu.” ifadeleriyle sayıdaki artıştan bahsetmiştir. Öğrenme güçlüğü şüphesiyle başvurusu alınan bireylerle ilgili Hicran Öğretmenin,

“Artış olduğunu ben hani bastırarak söylemek istiyorum. Çünkü aslında yeni yeni farkına varılmaya başlandı. Biraz farkındalık artmaya başladı aslında bizim hani tanılayamadığımız bazı çocukların özgün öğrenme olduğunu tecrübe etmemizle başladı diyelim yani. Farkındalığımız bizim artınca ayırt etmemiz de artmaya başladı desem daha doğru olur.”

ifadeleri, sayıdaki artışın olası nedenlerinden birinin farkındalığın artması olduğu yönündedir.

3.1.4. ÖG tanısı olan bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik görüşler

Öğrenme güçlüğü şüphesi ile RAM’a başvurusu alınan bireylerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin görüşlere bakıldığında, ailelerin genellikle orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğu belirtilmiştir. Buna ilişkin Osman Öğretmen “Net bir şey söylemek zor ama her tür sosyo-ekonomik düzeyden öğrenci gelebiliyo. Ama dikkatimi çeken şey olarak da orta ekonomik düzey daha fazla gelebiliyo diyebilirim.” şeklinde bir görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Haki Öğretmen de benzer şekilde, “Ya şöyle eee hani ben ekonomik geliri yüksek olan ailelerden gelen de özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gelen öğrencilerle karşılaştım. Ama genel anlamda eee orta sosyo-ekonomik ee düzeyi olan ailelerden de geldiğini düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.2. RAM Personelinin Fark Edilme Sürecine Yönelik Görüşleri

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu RAM personelinin fark edilme sürecine yönelik görüşleri temasına ulaşılmıştır. Buna ilişkin elde edilen alt temalar, kategoriler ve frekanslar Tablo 3.3.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. RAM Personelinin Fark Edilme Süreçlerine Yönelik Görüşleri

Alt Tema	Frekans
Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Görüşler	
Sınıf öğretmeni nasıl fark ediyor	12
Sınıf öğretmenlerinin yapması gerekenler	10
Okul Rehber Öğretmenine Yönelik Görüşler	5
RAM'a Müracaat Eden Kişiler	
Aileler	4
Rehber öğretmenler	3
Ailelerin Sürece Dahil Olmaması	4

Tablo 3.3. incelendiğinde RAM personelinin fark edilme süreçlerine yönelik görüşleri sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere yönelik görüşler, RAM'a müracaat eden kişiler ve ailelerin sürece dahil olmamasına yönelik görüşler olmak üzere dört alt temada ele alındığı görülmektedir.

3.2.1. Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşler

Öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM'a başvurusu alınan bireylerin yaş aralığına ilişkin bulgulardan yola çıkarak öğrenme güçlüğünün sıklıkla okul döneminde ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme süreçlerine ilişkin RAM personelinin görüşlerinin yer aldığı bu temada katılımcılar sınıf öğretmenlerinin fark edilme sürecinde önemli bir yer aldığını belirtmiştir. Bu doğrultuda Melis Öğretmen, “Öğretmen çocuğu en yakından tanıyan insan. Buraya geldiklerinde biz çok uzun süre inceleme yapamıyoruz. Öğretmenin yazdığı bilgiler ışığıyla bakabiliyoruz.” sözleriyle öğretmenin fark edilme sürecindeki rolünden bahsetmektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin yönlendirmesini yoğunlukla sınıf öğretmenlerinin yaptığı belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin yaptığı yönlendirme ile ilgili olarak Yasemin Öğretmen,

“Öğretmen ıı yani okuma-yazma süreci başladığında diğer çocuklara göre eğer ıı öğrenme güçlüğü olan çocuktaki farklılığı sezebiliyorsa ııı bundan şüpheleniyö zaten zamanla. Hani diğer normal öğrenciler öğreniyö birinci sınıfın sonuna kadar okuma-yazmayı öğreniyö. Bu öğrenciler biraz daha geriden geliyö öğrenmede. Algılama problemiyle geliyölar aslında bize öğretmenler tarafından.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yapılan yönlendirmelerin nedenlerine ilişkin katılımcıların tamamı öğretmenlerin akademik başarısızlıktan dolayı yönlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak Hikmet Öğretmen sözleri şu şekildedir: “Yani kesinlikle okuldaki akademik yetersizlikler ön plana çıkıyor. Akademik başarısızlık yani derslere katılımlarda problemler, arkadaş iletişimindeki problemler ve akademik başarısızlık ama ön planda olan şey akademik başarısı yetersizlik diyeyim yani.” Akademik başarısızlıkla ilgili görüşünü bildiren Osman Öğretmen, öğrenme güçlüğü şüphesi olan öğrencilerin çok çeşitli hikayelerle de yönlendirildiğini,

“Çok çeşitli hikayelerle geliyölar. Özel öğrenme güçlüğü dediğimiz zaman okumada problemle ya da matematikte problemle ya da davranış problemi ile ya da uyum problemleri ile ya da dil problemleri ile gelebiliyölar. Bütün bunların hepsiyle karşılaştığımız oluyor. En çok okuma yazmada ve matematik becerilerinde güçlükle ortaya çıkıyö.”

sözleriyle belirtmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin yönlendirme yapmadan önce yapması gereken bir takım durumlar olduğu belirtilmiştir.

Bu konuda Selin Öğretmen,

“Bir çocuğun bir harfi ters yazması ya da çok önem arz etmeyebilir. Yani düzelecek bir şey de olabilir bu. Bunun da öğretmen tarafında uzun bir süreçte gözlenmesi gerekiyo. Hemen bi harfi ters yazıyo da bu çocukta bi aksaklık var demek zaten yanlış, tüm engel gruplarında böyle zaten, o süreçte yani öncelik bence sınıf öğretmenlerine ait. Eğer ilkökul düzeyinde ise sınıf öğretmenleri artı rehber öğretmenlere ait.”

şeklinde görüş bildirmiştir. Bu süreçte bazı öğretmenlerin herhangi bir çalışma yapmadığı Sümeyra Öğretmen’in,

“Gönderme öncesi dediğimiz bir süreç var bu sürece çoğu öğretmen arkadaş maalesef uygulamıyor. Yani çocukta sıkıntıyı tespit ettiği an bu süreç başlamalı. Ama bunu hiç yapmadan hani çocuk öğrenemediği andan itibaren bunu hiç yapmadan direk rehber öğretmen aracılığı ile bize de gönderebiliyorlar. Hani buna eğitimlerde falanda anlatıyoruz yani böyle yapın böyle edin diye ama çokta uygulanmıyor açıkçası.”

ve Mehmet Öğretmen’in,

“Sorumluluğu öğretmenin bu çocuğa farklı şekilde yaklaşıp onun öğrenme yöntemini keşfedip o şekilde öğretim yapmalı ya da ailesiyle ortak etkileşime girerek ailesinden destek alarak bunu yapmalı. Hani öğrenemiyö gönderdin hastaneye tanılandı geldi bizden rapor aldı. Gitti okula kaynaştırma oldu ama aynı yani değişen hiçbir şey yok sadece evrak. öğretmenin bunu en başında keşfedip süreci tamam yine yapsın ama çocuğa yaklaşacağı yöntemi önce kendisi bi belirlesin yapamıyorsa destek alsın. Üniversite var hani kendi yaşadığımız şehirden bahsedersen, bu konu ile ilgili insanlarla görüşebilir araştırabilir.”

görüşlerinden saptanmıştır. Fark edilme sürecinde kimi öğretmenlerin ise öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylere yönelik çeşitli çalışmalar yaptığı Yasemin Öğretmen’in,

“Öğretmenler tabi bu konuda dikkatli oluyo. Fark ettikleri zaman genelde hani onun için yapılması gereken, ını tam teşhisi koymadan aslında onun için yapılması gereken şeyleri yapıyo zaten öğretmen, sınıftaki uyarlamaları yapıyo, onunla biraz daha özel ilgilenebiliyo baktı hani ını fark artıyorsa diğer yaşlılarıyla arasındaki fark artıyosa yönlendirmeyi tercih ediyö. En azından bir teşhis konulması açısından yönlendirmeyi tercih ediyö.”

şeklindeki görüşünden saptanmıştır.

3.2.2. Okul rehber öğretmenlerine yönelik görüşler

Katılımcılar okul döneminde öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylerin yönlendirilmesi sürecinde bir diğer pay sahibi olarak rehber öğretmenleri göstermiştir. Bununla ilgili Ezgi Öğretmen “Burada aslında rehber öğretmenlere de çok büyük şey

düşüyor onlarında çocuk ile aile ile görüşmeleri çok aktif olmaları sınıf öğretmeni ile beraber çalışma yapmaları gerekiyor.” ifadelerinde bulunmuştur. Benzer şekilde Yasemin Öğretmen “... Ya da öğretmenden, sınıf öğretmeninden öğrenciyle ilgili bilgileri alıyo. Yani o bilgiler doğrultusunda hani ı öğrenme güçlüğü belirtisini gösterdiğini düşünüyosa onlar da yönlendirmede ı sınıf öğretmenine yardımcı oluyolar.” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

3.2.3. RAM’a müracaat eden kişiler

RAM’larda müracaat eden kişilerle ilgili katılımcılar, ailelerin ve okul rehber öğretmenlerinin müracaat eden kişiler olduğunu ifade etmişlerdir. Okul rehber öğretmenlerinin yapmış olduğu müracaatlara yönelik Ebru Öğretmen “Okulda öğrenemediği için öğretmen rehber öğretmene başvuruyo ı rehber öğretmen bi form doldurup gönderiyo.” ifadelerinde bulunmuştur. RAM personeli çok nadir de olsa çocuğunda öğrenme güçlüğünden şüphelenip başvuruda bulunan aile olduğunu dile getirmiştir. Ezgi Öğretmen,

“Veli eğer biraz bilinçli ise fark ederek bize başvuruyor ya da önce çocuk psikiyatriye gidiyorlar hastaneye başvuruyorlar genelde bu şekilde. Bir-iki tane anaokulunda anne çok tedirgin bu çocuğun hani gerçekten böyle şekiller falan belirgin işte sayıları yazarken belirgin bir şeyi var öğrenme güçlüğü vardı ama biz bunu tanılayabilemeyeceğimizi söyledik ve geri gönderdik aileyi. Okul sürecinde siz takip edin eğer bir sorun yaşarsanız tekrar görüşelim dedik.”

sözleriyle başvuran ailelerin bilinçli oldukları takdirde çocuklarındaki farklılığı fark ederek başvurduklarını belirtmiştir.

3.2.4. Ailelerin sürece dahil olmaması

Katılımcılar ailelerin genellikle bu durumun farkında olmadıklarını ancak bu süreçte en büyük görevin ailelerde olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Mehmet Öğretmen,

“Aileler neden öğrenemiyoya bakmıyorlar ya da ne yaparsam öğrenire bakmıyorlar. Aile her zaman bu eğitim öğretim sürecinin içinde olmalı bence. Bi yardım yok, çocuğa bi destek yok çok fazla maalesef. Aile çocuğunun ne olduğunu öğretmenden daha iyi bilmeli bence. Çünkü okul çağına gelene kadar aile vakit geçiriyor çocukla.”

şeklinde sözleriyle durumu betimlemiştir.

3.3. Tanılama Süreci

Gerçekleştirilen görüşmeler sonucu katılımcılardan gelen yanıtlar çerçevesinde oluşturulan bir diğer tema tanılama sürecidir. Tanılama süreci temasına ait alt temalar, kategoriler ve frekans bilgileri Tablo 3.4.'de gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Tanılama Süreci

Alt Tema	Frekans
Eğitsel Tanılama Süreci	10
Eğitsel Tanılama Araçları	
Wisc-R	11
Bakanlığın hazırladığı formlar	9
Diğer ölçme araçları	9
Tıbbi Tanılama Süreci	
Tıbbi tanılama	7
Görme- işitme testleri	6
Veli Görüşmeleri	2

Tablo 3.4.'de görüldüğü üzere tanılama sürecine ilişkin olarak eğitsel tanılama süreci, eğitsel tanılamada kullanılan araçlar, tıbbi tanılama süreci, diğer yetersizlik türlerinde tanılama ve veli görüşmeleri olmak üzere beş alt temaya ulaşılmıştır.

3.3.1. Eğitsel tanılama süreci

RAM personeli, öğrenme güçlüğü olan bireylerin diğer tüm yetersizlik türlerinde olduğu gibi tanılanması sürecinin iki aşamalı olduğunu belirtmiştir. Bu aşamalar eğitsel tanılama ve tıbbi tanılama süreçleridir. Katılımcılar eğitsel tanılamayı RAM'ın, tıbbi tanılamayı ise hastanelerin gerçekleştirdiğini belirtmiştir. RAM'ın yapmış olduğu eğitsel tanılama sürecini Selin Öğretmen,

“Çocuk randevusunu alıyo, elektronik ortamda randevularını veriyoruz. Randevu gününde ve saatinde geldiğinde buradaki arkadaşlarımızdan uygun olan, yeterliği olan arkadaşlar özellikle öğrenci dağılımında hangi arkadaşın bu konuda yeterliği varsa o şekilde çocuğu alıyo. Eğer test verilmesi gerekiyorsa çocuğa, veriliyo zaten bu tür çocuklara, Wisc-R yapıyor biliyorsunuz şuan. O test veriliyor. Ayrıca biz performansını alıyoruz. İncelemeler yapıldıktan sonra, karşılıklı bir şekilde bölüm başkanımızla konuşuyoruz nerede ne aksaklık gördük, ne düşüyoruz. O da testin sonucunu bizimle paylaşıyor. Ondan sonra kurumumuzda özel eğitim hizmetleri kurulu toplaniyo, haftada bir defa, kurulda

o çocuğun durumu tekrar gözden geçiriliyor, görüşülüyor. Eğer kurul ikna olmazsa o yazılanlara, değerlendirmelere performans alan kişide çağırılıyor gerektiğinde kurula. Tekrar kurulda istişare ediliyor konu, ondan sonra kurul marifetiyle karar alınıyo, ona göre tanılanması, yerleştirilmesi, okul yerleştirilmesi yapılıyo.”

şeklinde açıklamıştır.

3.3.2. Eğitsel tanılama araçları

RAM personeli eğitsel tanılama sürecinin iki aşamalı olduğunu ve bunun bir aşaması zeka testinin uygulanması, diğer aşamasının ise eğitsel performans alma aşaması olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 11'i öğrenme güçlüğü şüphesi olan bireylere yönelik RAM'larda kullanılan zeka testinin Wisc-R olduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin Ebru Öğretmen “..... eğer özel öğrenmeden şüphelenirsek hocam test uyguluyo. Wisc-R uyguluyo.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Katılımcılar öğrenme güçlüğünde özellikle Wisc-R testini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Öğrenme güçlüğünde Wisc-R testinin kullanılma gerekçelerine ilişkin ise Semih Öğretmen,

“... Wisc-R kendi içindeki dengesizliği paralel olma durumunu en iyi yakalayan test diyelim şu an için bildiğim bu. O nedenle Wisc-R kullanılıyor. İşte kendi aralarındaki uçurum puan farkı fazla ise zaten özel öğrenme güçlüğü tanısını o şekilde koyabiliyorlar. Öğrenme güçlüğünde sözel zeka yüksek çıkarken sayısal düşük çıkabiliyor vesaire. Belirgin bir fark olduğu için bu tanıyı bu şekilde koyabiliyorlar.” şeklinde bir görüş bildirmiştir.

Katılımcılar eğitsel tanılama sürecinin diğer ayağının eğitsel performans alımı ayağı olduğunu belirtmiştir. Eğitsel performans alımında kullanılan ölçme araçlarına yönelik RAM personeli bakanlığın hazırladığı standart formları ve kendilerinin bireysel olarak hazırladığı ölçme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bakanlığın hazırladığı standart formlara yönelik Semih Öğretmen,

“Eğitsel performansı alırken diğer engel türlerinde olduğu gibi bakanlık standart formları var bunlar 2008-2009 yıllarında standart hale getirildi. ... Öğrenme güçlüğünde de aynı şekilde üç modülden oluşan bi formumuz var. Öğrenmeye hazırlık okuma yazma ve matematik becerilerini kapsayan. Bu formu kullanıyoruz. Öğrencinin yapabildiği yapamadığı amaçları birden üçe kadar puanlayarak ona göre bi değerlendirme de bulunuyoruz. Öğrenme güçlüğünde daha çok okuma yazma ve matematik bizim için ön planda çünkü farklı bi modül yok bir de öğrencinin aslında yani öğrenme güçlüğünden kaynaklı yaşayabileceği sıkıntıları kapsayan öğrenmeye hazırlık modülü var. Onun içeriğini her ne kadar burada değerlendirmesek de en azından aile ile görüşerek veli görüşmesinde bu amaçları değerlendirerek öğrencinin durumuna bakabiliyoruz.”

sözleriyle formun içeriği hakkında bilgi vermiştir. Bakanlığın hazırlamış olduğu formları ne şekilde kullandıklarına ilişkin Melis Öğretmen,

“İlî bunları biz o formdakileri biraz daha açarak hazırladık. Mesela metindeki harfleri ters okur. Çocuğa yazı yazdırmada harf çizdirme hepsi için belli bir standart şey oluşturmaya çalışıyoruz. Daha onun üzerinde de çalışıyoruz. İlî ordaki maddelere uygun şeyler ayarlıyoruz. Ek olarak bişey değil. O bizim değerlendirme formumuzdakilerin daha görselliğini ayarlıyoruz. Sonra biz onların çıktısını alıp kullanıyoruz.”

şeklinde bir açıklama yapmıştır. Katılımcıların bakanlığın hazırladığı standart formları genişleterek oluşturdukları çalışma kağıtları EK-9’da yer almaktadır.

Katılımcıların dokuzu bakanlığın hazırladığı standart formun yanında kendi hazırladıkları öğretmen yapımı formlar da olduğunu belirtmiştir. Bununla ilişkili olarak Sümeyra Öğretmen,

“..... Hani özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda renkli kağıtlardan okuma yapmanın hani daha farklı olduğunu onların daha kolay öğrenebildiklerini öğrenmişim. Hani bunu onları daha renkli bir kağıttan okutuyorum. Böyle bembeyaz bir kağıttan değil de çünkü zor okudukları için işte kelimeyi kaç kelime okuduklarına bakıyorum. Sağ sol ayırt edebilme dediğimiz bir test var. İşte kendisinde sağını solunu gösterebiliyor mu?, karşı tarafta sağını solunu gösterebiliyor mu? Ona bakıyorum. Sağ sol dominant testim oluyor bu galiba öyle bir şey ona bakıyorum. Saat çizimi ile ilgili bu çocukların sıkıntı yaşadığını hani öğrenmişik aldığımız eğitimlerden. İşte saat çizmesini, içine rakamları yerleştirmesini istiyorum. Zaten bu işte Gesel figürlerinin çirkin mi, bozuk ya da işte çizimi biraz bazı durumlarda hem zihinsel engel açısından hem özel öğrenme açısından bir ip ucu veriyor bize. Bu şekilde.”

sözleriyle kendi hazırladığı ölçme araçlarıyla bir değerlendirmeyi ne şekilde yaptığını açıklamıştır.

Bakanlığın hazırladığı standart formun haricinde farklı ölçme araçları kullandıklarını söyleyen dokuz katılımcının ikisi öğrenme güçlüğü olan bireyler için Gessel Gelişim Figürleri’ni kullandıklarını belirtmişlerdir. Ezgi Öğretmen, “Gesel figürü dediğimiz dokuz tane figür var. Bu Gesel figürlerini hani çizmesini istiyoruz. Çocuğun işte bu figürleri çizerken işte silgi kullanmaması işte süre sıkıntısının olmadığını anlatıyoruz bakarak figürleri çiziyor çocuk.” şeklindeki sözleriyle Gessel figürlerini ne şekilde kullandıklarını açıklamıştır. Katılımcıların kullandıkları Gessel Gelişim Figürlerine ilişkin formlar EK-8’de yer almaktadır.

3.3.3. Tıbbi tanılama süreci

Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecindeki bir diğer aşamanın tıbbi tanılama aşaması olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların yedisi tıbbi tanılama sürecine ilişkin görüş bildirmiştir. Bu konuyla ilgili Hicran Öğretmen

“..... Şimdi okul sıkıntı yaşadığı çocukla ilgili bize form yazıp yolluyo ya, biz de taramasını yapıyoruz testlerini yapıyoruz diyoruz ki tamam normal tanısı var ama şüphe oluştu diyoruz. Hocam diyorum özgün öğrenmeyle ilgili ben şüphe yaşıyorum bu çocukla eğer çok yoğun bi şüphe duyuyorsak WISC-R testi yapıyoruz ya da diyoruz ki tıp fakültesinde en doğru yapıldığını düşünüyoruz. Tıp fakültesine yönlendiriyoruz özgün öğrenme şüphesiyle. Veliye bilgi veriyoruz diyoruz ki hani böyle bir şüphe bizde uyandı hani bu konuyla ilgili şüphenizi dile getirirseniz ona göre hareket edilsin.”

sözleriyle hastanelerde yapılan tıbbi tanılama süreci ile ilgili görüşünü dile getirmiştir. Mehmet Öğretmen,

“Biz genelde destek eğitim de alabilmesi için de zaten hastaneye yönlendirmek durumundayız. Bir de bizim hani belli dayanaklarımız olmalı, farklı uzmanların farklı disiplinlerin görmesi daha tanılama sürecinde etkili olacaktır. En azından bir uzman daha görürse hastanede, bu işle ilgili olan birisi daha iyi olur.”

sözleriyle tıbbi tanılama sürecine yaptıkları yönlendirmeden bahsetmiştir.

3.3.4. Veli görüşmeleri

Katılımcıların ikisi tanılama sürecinin tüm aşamalarında veli görüşmeleri yaptıklarını ve veliyi her durumdan haberdar ettiklerini belirtmişlerdir. Eğitsel değerlendirme aşamasında yapılan veli görüşmeleri ile ilgili Sümeyra Öğretmen,

“Aile gözlemleri de yardımcımız oluyor bence çok önemli ben aile gözlemine bu anlamda çok önem veriyorum ve hani ayrıntılı bir şekilde sorarım hani çocuğun kaç yaşında yürümeye başladı kaç yaşında tuvalet becerisini kazandı kaç yaşında konuşmaya başladı bence bunlarda çok önemli çünkü bunlar mesela ÖG için bence bilinmesi gereken kriterler.”

sözleriyle çocuklarıyla ilgili ailelerden bilgi aldığını ifade etmiştir. Semih Öğretmen ise

“... Ben öncelikle öğrencini olmadığı ortamda velinin bilgisine başvururum, çocuğun durumu hakkında. Niye başvurmuş bi kere durumu ortaya koymak adına. Sonrasında öğrencinin sadece kendine kalan kısmı ile akademik kısmına bakarım. ... Sonrasında mutlaka veli ile görüşmemiz olur. Üzerine koyması gereken bir şeyler var mı? Veyahut kendisinin eklemek istediği farklı durumlar olabiliyor bazen. Öğrencinin genel durumu burada görüldüğü gibi mi değil mi bunları konuşuyoruz.”

şeklindeki ifadeleriyle yaptığı aile görüşmeleri hakkında bilgi vermiştir. Veli görüşmelerine ilişkin RAM’da kullanılan aile görüşme formu örneği EK-5’de yer almaktadır.

3.4. Eğitsel Değerlendirmenin Ortam ve Süresine Yönelik Görüşler

Yapılan görüşmeler elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bir diğer tema eğitsel değerlendirme ortam ve süreye yönelik görüşler temasıdır. Bu temaya ait alt temalar ve frekanslar Tablo 3.5.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Eğitsel Değerlendirmenin Ortam ve Süresine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Frekans
Değerlendirme Süresi	
30-60	5
Bireye göre farklılaşması	5
40-45	5
Uygulamacıya göre farklılaşması	3
30-90 dk.	1
Değerlendirmenin Ofiste Yapılması	12
Değerlendirme Ortamında Bulunan Kişiler	
Aile	12
Çocuk	10
İdeal Değerlendirme Ortamı	
Dikkat dağıtıcı unsurlar bulunmamalı	5
Ortam sessiz olmalı	4
Çocuğun kendini rahat hissetmesi sağlanmalı	3
Ortamın donanımı artırılmalı	2

Tablo 3.5. incelendiğinde değerlendirme süresi, değerlendirmenin yapıldığı ortam, değerlendirmenin yapıldığı ortamda yer alan kişiler ve katılımcıların öneriler doğrultusunda oluşturulan ideal değerlendirme ortamına yönelik görüşler elde edilmiştir.

3.4.1. Değerlendirme süreci

Öğrenme gücü olan bireylerin değerlendirme süresine baktığımızda katılımcılar değerlendirmenin yarım saat ile bir saat arasında değiştiğini, bireye ve uygulayıcıya göre farklılaştığı üzerinde durmuştur. Ebru Öğretmen yaptığı değerlendirme süresine ilişkin,

“Çocuğun durumuna bağlı. Çocuk eee 7 8inci sınıf çocuğuyse toplama çıkarmayı biliyosa 1 bunlar için uzayabiliyo. 40 dakkayı 45yı Bazen bi saati bulabiliyo Yarım saat kırk dakkadan aşağı olmuyo diyelim biz. Hani bunun içine aile görüşmesi girdiğinde çocuk ilk defa geldiğinde bi saate yakın oluyo tabi ama 40 45 dakika diyelim.”

şeklinde görüş bildirmiştir. Hicran Öğretmen ise,

“Mesela benim sabah bi değerlendirmem vardı geldiğimizde. Özgül öğrenmede bi kız öğrenci vardı dikkati çok dağınıktı aralar vermek gerekti o çocuk için testi çok uzun sürdü WISC-R testi, ama benimle olan testinde bazı şeyleri okuma yazma hani becerileri daha gelişmediği için bazı şeyleri çok

ilerlemediği için bazı basamakları yapmamış olduk. Mesela metin okuma, yazma, söyleneni yazma hani o kısmını atlatmış olduk, daha çok şekiller üzerinden olay örgüleri, sıralama yapabilme, cümle yapısı, konuşması ona göre değerlendirildi.”

sözleriyle yaptıkları değerlendirmenin bireyin özelliklerine göre değiştiğini örneklemiştir. Osman Öğretmen yapılan değerlendirmenin, değerlendirmeyi alan uygulamacıya göre farklılaştığını,

“Güzel soru. Çünkü niye güzel soru şundan dolayı, bakarsınız bazı insanlar 15 dakikada bitiriyor, bazı insanlar da bir saatte bitiriyor. Bu demin söyledim hani burada çalışan herkes aynı nitelikte çalışmıyor. Ya da aynı niteliklere haiz değil. Herkesin farklı özellikleri farklı yaklaşımları var.”

sözleriyle belirtmiştir.

3.4.2. Değerlendirmenin ofiste yapılması

Görüşme yapılan katılımcıların tümü değerlendirmelerini kendi ofislerinde yaptıklarını belirtmiştir. Bu hususta Selin Öğretmen, “Değerlendirmeyi gerçekleştirdiğimiz ortam... Bu odalar yani şu an gördüğünüz odalar.” şeklinde görüş bildirirken, Osman Öğretmen “Aslında hani özel bi ortam yok bunun için. Bütün engel gruplarında kullandığımız odalarımız var, zaten hani imkanlarımızı değerlendirirsek odalarımızda bu değerlendirmeleri yapıyoruz.” sözleriyle tüm yetersizlik türleri için kendi çalışma ofislerini kullandıklarını belirtmiştir. Yasemin Öğretmen ise zeka testlerinin uygulandığı ortama ilişkin, “111 yani Wisc-R yapılırken farklı değerlendirme odalarında yapıyo. Daha sessiz sakin, uyarının daha az olduğu ortamlar kullanılıyo. Ancak değerlendirme alırken 111 ayrı bi odamız yok.” yönünde bir görüş bildirmiştir.

3.4.3. Değerlendirme ortamında bulunan kişiler

Katılımcılar değerlendirme ortamında bulunan kişilere yönelik değerlendirmeyi çocukla tek başına yaptıklarını ancak bazı durumlarda aileleri de değerlendirme ortamlarına alabildiklerini belirtmişlerdir. Hicran Öğretmen aileleri değerlendirme ortamına almakla ilgili,

“Ailede oluyor ama o ortamı ailenin varlığının bozduğunu düşünüyorsam çıkarıyorum. Bazen de ailenin varlığı iyi geliyor, onu artık yaşadığımız tecrübelerle seçebiliyoruz. Bu çocuk yalnız olmalı, bu çocuğun yanında ailesi olmalı diyebiliyoruz. Ama bizim işimizde biraz ailenin olması bazı şeffaflıklar için çünkü çok yoruma açık şeyler olabiliyor aile içerde hiç bi şey yapılmadığını da düşünebiliyor. Öyle ortamlarımız da olabiliyor. O yüzden ailenin varlığı, bi köşede olduktan sonra dikkat dağıtmıyorsa hiçbir sakıncası yok. Evet yapılan işin kalitesini ayırt etmeleri açısından bence önemli.”

şeklinde bir görüş bildirip bunun değerlendirmenin şeffaflığını ortaya çıkardığını belirtmiştir.

3.4.4. İdeal değerlendirme ortamı

Katılımcılar değerlendirmeyi aldıkları ortamları göz önünde bulundurup ideal bir değerlendirme ortamına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Selin Öğretmen değerlendirmeyi gerçekleştirdikleri ortama ilişkin,

“Sizle bile görüşürken iki defa kapı açılıp kapanabiliyo, üç defa açılıp kapanabiliyo. Çok sağlıklı bir ortam değil. Yani özel bir ortam yok özel donatılmış bir oda yok bunun için. Hiç bir engel grubu için yok sadece bu çocuklar için değil. Yani masanın bir çocuk bir ucunda öğretmen o şekilde değerlendirme alıyoruz soru cevap şeklinde yap göster şeklinde işlem görüyoruz sağlıklı değil ortam.”

şeklinde bir görüş bildirip buradan hareketle ideal bir değerlendirme ortamına ilişkin şu şekilde bir görüş bildirmiştir:

“Kesinlikle zaten ayrı farklı bi kat olması gerekiyor. Bi kere değerlendirmenin yapılabilmesi için bi kere ses akışının izole edilmesi gerekiyo yani içerden veya dışarıdan ses akışını karışmaması gerekiyo açıkçası çocuğun ilgisini dağıtan şeyler bunlar. Biliyorsunuz zaten bizim özel eğitimde duvarların renginden tutun odanın büyüklüğü küçüklüğü ya da odanın döşemesi kadar çocukların ilgisi dağılabiliyo. O yüzden tamamiyle hem basit çocuğun ilgisini dağıtmayacak hem de oradaki ne bileyim araç gereç olsun ya da tam bi nasıl sınıflarda eğitim verilecek bi ortam düşünün yani çocuklara oluşturabiliyorsa burada da o şekilde olabilir belki.

3.5. Ölçme Araçlarının Ayırt Ediciliğine Yönelik Görüşler

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu ölçme araçlarının ayırt ediciliğine yönelik temasına ulaşılmıştır. Bu temaya ait alt temalar ve frekansları Tablo 3.6.’da gösterilmektedir.

Tablo 3.6. Ölçme Araçlarının Ayırt Ediciliğine Yönelik Görüşler

Alt Tema	Frekans
Performans Testlerine Yönelik Olumsuz Görüşler	7
Zeka Testlerine Yönelik Olumlu Görüşler	2
Performans Testlerine Yönelik Olumlu Görüşler	1

Katılımcılar tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarını performans testleri ve zeka testleri olarak iki şekilde değerlendirmiştir. Bu ölçme araçlarına yönelik olarak da hem olumlu hem de olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Tablo ŞLK incelendiğinde katılımcıların yedisi performans testlerine yönelik olumsuz görüşlere sahipken iki

katılımcı zeka testlerine yönelik olumlu görüş bildirmiştir. Katılımcıların biri ise kullanılan performans testlerine yönelik olumlu görüş bildirmiştir.

3.5.1. Performans testlerine yönelik olumsuz görüşler

RAM personeli kullanılan performans testlerinin öğrenme gücünü olan bireyleri ayırt ediciliği konusunda yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Performans testlerine yönelik Sümeyra Öğretmen yaşadığı bir olayı şu şekilde açıklamıştır:

“Yani elimde bi çocuk var. Hatta bu hafta inceledim onun örneğini vereyim. Çocukta çok yoğun otizm yani gelişimsel bozukluk şemsiyesi altında bir tanı ben benim gözlemlediğim. Ama geçen sene özel öğrenme gücünü tanı almış çocuk kalem tutamıyor, yazı yazamıyor, okuma yazma yok. Yani skolasik becerilerde gerilik diye bir tanı almış şunda da çocuk hafif raporu ile geldi bu sene. Geçen sene özel bu sene hafif çocuğa baktığınızda akademik anlamda hiçbir şey yok aynı zamanda kişiye uygun davranış sergileme çok sınırlı göz iletişimi çok sınırlı bence hafif düzeyde zihinsel gerilikte onun durumunu yansıtmıyor ben YGB altında değerlendirilmesi gerektiğini düşündüm.”

Benzer şekilde Mehmet Öğretmen de,

“İşte geldik en can alıcı soruya. Aslında yok şimdi baktığın zaman zihin engelli çocuk da ikinci sınıftayken bir seviyesinde olabilir olamaz mı yani nasıl ayıracağız ama hani diyoruz ya Türkçesi iyi matematiği kötü basit şekli ile hani ona bakıp bazen şaşıracağım oluyor. Çünkü çok yetenekli oluyor bir alanda dil konuşma olsun, motor beceriler olsun, okuma yazma olsun, işte daha mekanik geliyor bana o çocuğun beyni. Çünkü okuyor güzel, matematiği süper ama problem çözemiyor ya da okuduğu ile ilgili bir şey sorduğunda cevap veremiyor. Hani beceriyi yerine getiriyor ama içi boş şeklinde ama hani zihin engeli ile çok fazla ayırt edebilir miyiz işte bizim imdadımıza orada Wisc-R yetişiyor.”

sözleriyle kullandıkları formun akademik beceriler üzerine yoğunlaşmasının tanı koymada zorluklara sebep olduğunu belirtmiştir.

3.5.2. Zeka testlerine yönelik olumlu görüşler

Zeka testlerine yönelik görüş bildiren iki katılımcıdan biri olan Hicran Öğretmen,

“Bizim için önceliği WISC-R sonucu öncelikle ona değinelim. Yani bu bizi pekiştiriyor ya da dediğim gibi sonuç daha net. Çünkü orda çok değişik alanlarda çocuk değerlendiriliyor. Görsel, sözel hani biz dediğim gibi materyal azlığından ve az öğrenci gördüğümüzden bu bizi teyit ediyor bazen ancak o şekilde. Ya da gelen öğrenciden şüphe duymamızı sağladığı zaman doğrudan yönlendirme yapmamıza neden oluyor. Yani o açıdan bize bi ipucu veriyor ama ipucunun dışında kesinliği bunlarla ölçmemeliyiz. WISC-R daha güvenilir.”

sözleriyle kullandıkları zeka testinin öğrenme gücünü ile ilgili daha sağlıklı bir sonuç verdiğini belirtmiştir.

3.5.3. Performans testlerine yönelik olumlu görüşler

Katılımcılardan yalnızca Yasemin Öğretmen performans testlerine yönelik olumlu bir görüş bildirmiştir. Yasemin Öğretmen “İki performans testi aslında ayırt ediyorduk diyebiliriz. Çünkü öğrencinin gerçekten hani bir öğrenme güçlüğüne yönelik sorular olduğunu söyleyebilirim sadece hani daha geliştirebilir. Öğrenme güçlüğüne yönelik sorular var yani içinde.” sözleriyle kullanılan performans belirleme formlarının öğrenme güçlüğü olan bireyleri ayırt edebilecek bir yapıda olduğunu belirtmiştir.

3.6. Tanılama Sürecini Değerlendirme

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu tanılama sürecini değerlendirme temasına ulaşılmıştır. Alt tema ve frekanslar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Tanılama Sürecini Değerlendirme

Alt Tema	Frekans
Tanılama Sürecinin Güçlü Yönleri	
RAM personelinin bilgisinin artması	6
Fiziki ortamın yeterli olması	3
Öğretmen farkındalığının artması	3
Ailenin farkındalığının artması	2
Tanılama Sürecinin Zayıf Yönleri	
Değerlendiriciler arası bireysel farklılıklar olması	11
Değerlendirme araçlarında standardın olmaması	8
Ölçme araçlarının yetersiz olması	8
ÖG tanısı koymanın zor olması	7
Personelinin eğitim gereksiniminin olması	7
Değerlendirme ortamlarının uygun olmaması	5
Okul öncesi tanı koymadaki zorluklar	4
Özensiz tıbbi değerlendirme	4
Sürecin hastane odaklı olması	3
Özensiz eğitsel değerlendirme	2

Tablo 3.7. incelendiğinde katılımcıların tanılama sürecini, sürecin güçlü ve zayıf yönleri olmak üzere iki alt temada değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların altısı RAM personelinin bilgisinin artmasını sürecin güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirirken katılımcıların üçü fiziki ortamın yeterli oluşunu güçlü yönler olarak belirtmiştir. Katılımcılardan 11'i değerlendiriciler arası bireysel farklılıkları, sekizi ise değerlendirme araçlarında standardın olmaması ve ölçme araçlarının yetersizliğini sürecin zayıf yönleri olarak değerlendirmiştir.

3.6.1. Tanılama sürecinin güçlü yönleri

RAM personelinin tanı sürecini değerlendirmeye ilişkin görüşleri sürecin güçlü ve zayıf yönleri olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Katılımcılar tanılama sürecinin güçlü yanlarını personel olarak kendilerinin, ailelerin ve öğretmenlerin farkındalığının artması ve fiziki ortamların yeterli olması olarak değerlendirmişlerdir.

RAM personeli öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması süreci ile ilgili olarak kendi farkındalıklarının artmaya başladığını ifade etmişlerdir. Mehmet Öğretmen,

“Öncesine bakarsak biz sıfırın altında seyrediyorduk hiç yoktık yani o alanda sadece form doldur gönder çocuğun ne bilmesi gerekir neyi bilmemesi gereklere bakmıyorduk. Ne yaşantısına bakıyorduk ne ne şekilde öğrendiğine bakıyorduk hiçbir şeyi anlamaya çalışmıyorduk. Sadece formu ikiler üçler sıfırlar birlerle donatıp şimdi daha iyi hani ancak böyle bir kıyaslama yapabilirim iyidir kötüdür diyebilirim size. Önceden çok kötü idi şimdi en azından bir şeyler yapmaya çalışıyoruz yani daha rahatım vicdanen de bakıyoruz çünkü. İkinci sınıfın işte ikinci döneminde işte gelmişiz mart ayı bitmiş okullarda bu dönemde napılıyor bu çocuk nerede buna bakıyoruz en azından şimdi.”

sözleriyle tanılama sürecinde zaman geçtikçe farkındalıklarının arttığını belirtmiştir. Melis Öğretmen, “İııı genel olarak özel öğrenme güçlüğü konusunda biraz daha kendimizi geliştirdiğimizi düşünüyorum. Çünkü ilk geldiğimde sadece form vardı artık formun dışında da biz kendimize bi şeyler katıyoruz.” şeklinde belirttiği görüşüyle farkındalıklarının artmasıyla materyal olarak da kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılar geçmişten günümüze öğretmenlerin ve ailelerin farkındalığının artmaya başladığını belirtmişlerdir. Öğretmen farkındalığına ilişkin Haki Öğretmen,

“Temelden başlayacak olursak öğretmenler gün geçtikçe kaynaştırma öğrencileri ile daha içli dışlı oldukları için bu konulara daha çok eğiliyorlar özen göstermeye çalışıyorlar. Özellikle ilkokul sınıf öğretmenleri daha önce hiç özel eğitim öğrencisi ile tanışmayan öğretmenler varken son yıllarda kaynaştırmanın artık daha ön plana çıkmasından dolayı ana sınıflarına kadar yaygınlaşan bir şey var bilinç

var. Mesela o açıdan bakarsak kaynaştırmanın özellikle hem eğitim personeli açısından hem de işte çocuklara yansması açısından faydası bu noktada ortaya çıkıyor.”

şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Yasemin Öğretmen ise,

“Önceye göre önceki zamanlara göre yine ailelerin tepkisi olumlu olarak ını değiştğini görüyoruz önceki zamanlara göre. Önceden kabullenmiyordu aile. Çocuktaki farklılığını kabullenmiyordu. İı şimdi kabullenip en azından teşhis konma aşamasında daha bilinçli, öğretmene daha yardımcı. ını burda bize karşı da yardımcı oluyo hani çocuğuyla ilgili doğru bilgileri vererek. Ailelerden daha olumlu tepkiler görüyoruz yani. Öğren özellikle özel öğrenme gülüğü çeken öğrencilerin velileri hani ını geçmişten günümüze kadar ını olumlu gelişmeler olduğunu söyleyebilirim. Daha çok ilgileniyorlar, tanı koymasında hani ıı artık tepkileri daha farklı daha olumlu ını ona göre hani tanı konulsun biz çocuğumuza ona uygun bi davranış sergileyelim. Nasıl davranalım bize bunu soruyolar mesela. Biz ını bu tür ını bilinçli velileri daha bilinçli görüyoruz artık önceki yıllara göre daha bilinçli olduklarını görüyorum velilerin.” ifadeleriyle ailelerin de artık daha bilinçli olduklarını belirtmiştir.

3.6.2. Tanılama sürecinin zayıf yönleri

Katılımcıların görüşlerinden hareketle oluşturulan tanılama sürecinin zayıf yönleri alt temasının değerlendiriciler arası bireysel farklılıkların olması, değerlendirme araçlarında standardın olmaması, ölçme araçlarının yetersizliği, öğrenme gülüğü tanısı koymanın zorluğu ve personelin eğitim gereksinimi olması noktalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Değerlendiriciler arası bireysel farklılıkların olması neredeyse tüm katılımcılar tarafından görüş bildirilen bir bulgudur. Bu konuyla ilgili Semih Öğretmen,

“Tamamen özel eğitimcilerin, burası içinde aynı şey geçerli Türkiye'nin diğer RAM'larında da rehberlik araştırma merkezlerinde de aynı şey geçerli. O anki özel eğitimcinin performansına mesleki kabiliyeti ile alakalı yani bir çocuğa nasıl matematik öğretiminde veya Türkçe öğretiminde öğretmen motamot tahtada ders anlatır, kimisi materyallerle zenginleştirir, aynı şekilde değerlendirirken de o çocuğun, tabi bu çocuğun durumu ile de alakalı ihtiyacı varsa, materyalleri zenginleştirebilirsiniz. Bazen sadece kağıt kalem yeterli olur. Bu tamamen o anki öğretmenin becerisiyle, öğrenci ile çalışması ile alakalı bi durum. Bir önceki, daha yakın zaman oldu. Ben değerlendirme yapmamıştım öğrencinin durumu değerlendirildi. Testi yapıldı fakat öğrencinin öğrenme gülüğü tanısı olmayacağı kanaatine varıldı. Bir yıl daha eğitimine devam etsin bi gözlemleyelim şeklinde düşünüldü. Fakat bu sene aynı değerlendirmeye gelen öğrencinin yine akademik durumu göz önüne alındığında hiç bir ilerleme kat etmediği yine geçen seneki sıkıntıları yaşadığı gözlemlendi fakat bu sefer karar verilmesi yönündeydi. Öğrenme gülüğü tanısı konulması yönündeydi. Bu tamamen işte dediğim gibi çok net durum olsa yani buradaki tüm özel eğitimci arkadaşlar aynı şeyi görürler. Ama bu işte belirsizlikler kişiler arasında görüş farklılığı da yaratıyor. Geçen seneki görüş ile bu seneki görüş mesela birbirinden farklıydı. Aynı öğrenci aynı testler aynı değerlendirmeler. Böyle durumlar yaşanabiliyor.”

şeklindeki görüşü ile değerlendirmeyi alan kişilerin bireysel farklılıkların bireylerin tanılanmasında büyük bir etkisi olduğunu göz önüne koymuştur. Buna benzer şekilde Osman Öğretmen,

“Eğer kişisel olarak meraklı ve okuyorsanız geliştirebilirsiniz kendinizi ama onun dışında da burada gözü kapalı yani burada derken RAM'lerden söz ediyorum gözü kapalı özel öğrenme şeması ile çalışıldığını biliyorum yani. Bu kadar yıllık RAM'cı olarak. Bireysel farklılıklardan dolayı işte çok önemsemeyen böyle kağıt üstünde yazılı üç tane soruyu sorarak değerlendirme yaptığını düşünen kişilerin varlığı, her yerde var, burada da vardır. Bu da tabii işi niteliksizleştiriyor, problemler yaşanmasına yol açabiliyor.”

şeklinde görüş bildirmiştir. Son olarak Hikmet Öğretmen'in,

“.....yani özel öğrenme gücü ile ilgili değerlendirilen çocukları nasıl söyleyeyim tecrübe ile doğru olması çok işin açıkcası sağlıklı gelmiyor bana. Yani biraz öncede söyledim yeni öğretmen meslekte çok fazla tecrübe olmayan öğretmenin değerlendirmesi ile eski bir öğretmenin değerlendirmesi arasında çok fark olabiliyor. Yani aynı çocuğu iki öğretmene verirsiniz bunu anlamak içinde makul bir form doğurduğumuz iki öğretmenin değerlendirme arasında çok fark olabiliyor olabilir olabiliyor. Tanılanma sürecinde daha kesin daha net çizgilerimizin olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bu çizgilerin çok daha net çiziliyor olması gerektiğini düşünüyorum şunda şey var yani bu mevcut sistemde eğilip bükülebilecek taraflar var. Yani sana göresi bana göresi olursa bu işin çünkü çok ciddi bir tanı koyuyoruz burada hem dediğim gibi bir çocuğun bir ailenin hayatını etkileyen bir durum acabalara kesinlikle yer olmaması gerekiyor.”

sözleri değerlendirmeciler arası bireysel farklılıkların olmasının yol açtığı durumlar olarak özetlenebilir.

Tanılama sürecinin zayıf yönlerinden bir diğeri MEB'in hazırladığı performans belirleme formunun öğrenme gücü olan bireylerin tanılanmasında yetersiz olmasıdır. RAM personeli ellerindeki performans belirleme formunun niteliğinin düşük olduğu ve bu form kullanılarak alınan değerlendirmenin sağlıklı olduğunu belirtmektedir. Bu durum Mehmet Öğretmen'in,

“Hani bizim bir formumuz var bu standart formlar zihin engelliler için, işitmeler için, ÖG'ler için farklı olup. ÖG formu çok tutarsız geliyor bana çünkü zaten başlangıcı uzamsal ilişkilere uygun terimler kullanır. Ondan sonra ikişer ritmik sayar. Birinci sınıfta ÖG için gelen çocuğa ikişer say diyemem ki. Hiç uygun değil. O form kalırsak zaten yandık hepsi ÖG çıkar çocukların kendimiz öyle bir sistem geliştirdik. En uygun şekilde karar vermeye çalışıyoruz bu şekilde.”

ve Hicran Öğretmen'in,

“Mesela böyle şeyler yaşıyoruz diyoruz ki bu çocukta bunlar hep ters ters ters yazmalar var işte bunların hepsi yolunda gitmiyor gibi WISC-R testini alıyor w testindeki o aralıkta bi sıkıntı yok. Bi aralığa bakılıyor işte şu anda tam açıklayamıyorum o kağıda bakmam lazım. Bi aralık var o aralığın 15in üstünde olması falan gerekiyormuş biz. Bakıyoruz çocuktaki tabloda varmış gibi görünüyor ama WISC-R

sonucunda çıkmıyor. Şeyi görüyoruz o zaman bu ölçme araçları sadece baz alınmamalı o yüzden geliştirilmeli, biz de daha farklı şeylere bakmalıyız.”

sözlerinden saptanmıştır.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinin zor olduğunu ve değerlendirmeciler olarak kendilerinin bu tanıyı koymada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Semih Öğretmen,

“Bizim en büyük sıkıntılarımızdan biri burada yedi, sekiz engel türü arasında hangisini ortaya koymakta sıkıntı yaşıyorsunuz diye düşünürseniz özel öğrenme güçlüğü çünkü bazen hastanenin koyduğu tanıyı biz burada gözlemleyemeyebiliyoruz ama yine ailenin elinde tıbbi rapor var heyet raporu var. Test yapılmış. Kaldı ki sadece performans değil orada yapılan test ile burada yapılan test bazen birbirlerini tutmayabiliyor. Dediğim gibi çocuğun sadece Türkçe matematiğine bakarak biz açıkçası şeyi ortaya koyamıyoruz. Çocukta öğrenme güçlüğü var ı yok mu? Çok muallak kalıyor. Halen daha öğrenme güçlüğünü koymakta var mıdır, yok mudur çok fazla tereddüt ettiğimiz durumlar oluyor.”

şeklindeki sözleriyle yaşanan zorlukları betimlemiştir. Ayrıca Selin Öğretmen,

“Zaten biliyorsunuz özel öğrenmenin tanımlanması da biraz sıkıntılı bir tanımlama, çok iyi ayrıştırılması gerekiyo, çocuk bir harfi ters yazıyo, bi rakamı ters yazıyo diye hemen özel öğrenme güçlüğü vardır diyemiyoruz. İyice incelenmesi gerekiyor. Uzun bi incelemeden sonra biz de kararımızı alıyoruz o çocuk üzerinde.”

sözleriyle öğrenme güçlüğü olan bireylerinin tanılanmasının zor olduğunu ve çocukla uzun zaman geçirmeleri gerektiğini belirtmiştir.

3.7. Tanılamanın Bireyin Sosyal ve Okul Çevresine Etkilerine Yönelik Görüşler

RAM personeli ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrası elde edilen verilerin analizi sonucu tanılamanın bireyin sosyal ve okul çevresine etkilerine yönelik görüşler temasına ait alt temalara ulaşılmıştır. Bu temaya yönelik alt temalar ve frekansları Tablo 3.8.’de gösterilmektedir.

Tablo 3.8. *Tanılamanın Bireyin Sosyal ve Okul Çevresine Etkilerine Yönelik Görüşler*

Alt Tema	Frekans
Okul yaşantısına etkisi	8
Sosyal yaşantısına etkisi	7

Tablo 3.8.'de görüldüğü üzere katılımcıların sekizi tanılananın bireyin okul yaşantısına etkisi ile ilgili görüş bildirirken, yedisi tanılananın bireyin sosyal yaşantısına ilişkin görüş bildirmiştir.

3.7.1. Okul yaşantısına etkisi

RAM personeli özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasında çocuğun okul ve sosyal yaşantısını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak da öğrenme güçlüğü olan bireylerin normal bir zekaya sahip olduklarını ve bu sebeple de her şeyin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili Sümeyra Öğretmen,

“Şöyle biz hani bazı durumlarda çocukla yapılan çalışmada eğer çocuğun farkındalık düzeyi yüksekse işte bu tanı çocuğa konulduğunda işte gerekli uygulamalar yapıldığında çocuk bundan olumsuz etkilenecek bir gözlem yapıldıysa veli ile durumu paylaşıyoruz. Diyoruz ki hani bakın evet belki böyle bir tedbire ihtiyacımız var ama bu tedbir sonucunda çocuğunuz bu durumdan olumsuz da etkilenebilir çünkü bu okullarda malesef etiketlenme diye bir durum söz konusu oluyor hani öğretmenler ve sınıf içerisindeki bu durumu güzel idare edemeyebiliyorlar bu durumda da çocuk sıkıntı yaşıyor.

açıklamasıyla yaşadığı bir deneyimi paylaşmıştır. Benzer şekilde Osman Öğretmen de,

“Ben şöyle düşünüyorum ve bunu velilerime de genelde öyle anlatıyorum yani özel öğrenme güçlüğü yaşayan birey aslında öğrenme stilleri ile ilgili sıkıntı yaşıyor yani öğrenebilen ama standart öğrenme stillerinin ona hitap etmediği bireydir ve kendince o stilleri yönetmeyi öğrendikten sonra, öğrenme yöntemlerini öğrendikten sonra zaten kendi başına gidebilir. Hayatını sürdürebilir bireydir. Bunu da genelde anlatıyorum velilerime.”

şeklinde bir açıklamada bulunmuştur.

Katılımcıların bir kısmı ise tanılananın bireyin okul çevresi açısından olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili Haki Öğretmen,

“Ya şöyle özel öğrenme güçlüğü tanısı koyarken çocuklar ee grup içerisinde eğitim almaları ee ee daha zor gibi gözüküyo çünkü baktığınız zaman çocuk ikinci sınıfta diyelim ama çocuğun var olan performansı birinci sınıfın birinci dönemi gibi duruyo. Dolayısıyla eee tanı konulmazsa çocuğa öğretmen ona da diğer çocuklar gibi normal çocuk muamelesi yapılıcak yapıcak ve o çocuk akranlarından çok çok geride kalıcak eee ve üzerine koyamıyacak akademik anlamda. Dolayısıyla biz tanıyı koyduğumuz zaman ee çocuk destek eğitim odasından da faydalanabilecek kaynaştırma öğrencisi olarak ve bireysel anlamda bire bir ders yapma olduğu zaman bu çocukların daha fazla akademik anlamda ilerleme sağlayabileceklerini düşünüyorum. Eee dolayısıyla da bu onların akademik yaşamına katkıda bulunabilir.”

şeklinde bir görüş belirtmiştir.

3.7.1. Sosyal yaşantısına etkisi

RAM personeli öğrenme güçlüğü tanısı koyarken bireylerin sosyal yaşantılarına etkilerini de göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda Hikmet Öğretmen,

“.....Mesela, sekizinci dokuzuncu sınıfa denk gelen çocuklarımız özel öğrenme güçlüğü alan çocuklarımızın daha çok bu rehabilitasyon merkezlerinden yararlanmayı istemediklerinden çok tanık oluyoruz. Yani anlamaya başladıktan sonra o tanının, daha doğrusu o tanının gerekleri ya da eğitimi ile uğraşmak istemediklerini görüyoruz.”

şeklinde bir görüş bildirirken Osman Öğretmen,

“Bu çocuklar kendilerini tanıdıktan sonra fark ettikten sonra o aşamayı atlattıktan sonra hayatta çok daha başarılı olabiliyorlar. Çok daha mutlu olabiliyorlar. Bunu anlatmaya çalışıyorum ve bu belki bir yaştan sonra özellikle ergenlik ve sonrasında aslında çocuktan çok böyle ilişkili olamayacağı bir alan oluyor. Yani sonuçta o yaşa gelene kadar artık neyi nasıl öğreneceğini, ne konuda daha iyi olduğunu nispeten öğrenmiş oluyor çocuk ve artık çok böyle sosyal anlamda da o ortamda da bulunmak istemiyor ve bunu çok doğal karşılıyorum.

sözleriyle tanı koymada bu durumun bireylerin sosyal yaşantılarına etkilerini göz önünde bulundurduklarını belirtmiştir. Sümeyra Öğretmen ise “Yani hani ben kaynaştırma öğrenciymişim diyip gelip lisede bu tedbirin kalkmasını isteyen, arkadaşları tarafından dışlanan alay edilen çocuklar çok fazla olmuştu.” sözleriyle yaşadığı deneyimleri paylaşmıştır.

Katılımcıların bir kısmı ise tanılamanın bireyin sosyal çevresine olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bununla ilgili Haki Öğretmen, “Sosyal anlamda ise eee akademik olarak akranlarına yaklaşması sosyal anlamda diğer çocuklar tarafından kabul görülebileceğini kabulebil ee kabullenebilirliğini arttıracak bir yoldur dolayısıyla sosyal yaşama katılma konusunda da eee katkısı olur.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır.

3.8. Tanı Sürecinde Yer Alan Paydaşlara Yönelik Görüşler

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilen verilerin analizi sonucu oluşturulan bir diğer tema tanı sürecinde yer alan paydaşlara yönelik görüşler temasıdır. Bu temaya ait alt temalar, kategoriler ve frekans bilgileri Tablo 3.9.’da gösterilmektedir.

Tablo 3.9. Tanı Sürecinde Yer Alan Paydaşlara Yönelik Görüşler

Alt Tema	Frekans
Hastanelere Yönelik Görüşler	
Tanılar arasındaki tutarsızlık	7
Tanılar arasındaki tutarlılık	5
MEB'e Yönelik Görüşler	
Performans belirleme formunun yetersiz olması	5
Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması	5
Meslek yasasının olmaması	1
RAM'a Yönelik Görüşler	
Aile bilgilendirmesi yapılması	5
İzlemenin olmaması	4
Alan Uzmanlarına Yönelik Görüşler	3

Tablo 3.9.'da görüldüğü üzere tanı sürecinde yer alan paydaşlara yönelik görüşler hastanelere yönelik görüşler, MEB'e yönelik görüşler, RAM'a yönelik görüşler ve alan uzmanlarına yönelik görüşler olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

3.8.1. Hastanelere yönelik görüşler

RAM personelinin hastanelere yönelik görüşlerine bakıldığında görüşlerin çoğunlukla hastanelerin koydukları tanı ile kendi koydukları tanılar arasındaki tutarsızlık üzerine olduğu görülmektedir. Tanılar arasında yaşanan bu tutarsızlığa ilişkin Ebru Öğretmen,

“Bazen şey de yaşıyoruz işte dediğim gibi daha çok özgül öğrenme güçlüğünde yaşıyoruz. Hastaneden raporun gelmesi gerekiyor. Biz burda bi test yapmışız ya da bizim gözlemlediğimiz az önce anlattığım şeylerde bu çocuk özgül öğrenme diyorum ben. Geçen eee incelediğim bi çocuğu hastane raporu zeka geriliği diye gelmiş. İnceledim harfleri ters yazıyo birleştirme yok eee harflerde rakamları da ters yazıyo beşi yediyi üçü. Hocama gittim dedim yani bundan mı şüpheleniyosunuz bundan şüpheleniyorum dedim. Bana göre de öyle o çocuğu takip etcem o eee hafif diye gelir yani.”

şeklindeki sözleriyle yaşamış olduğu bir deneyimi paylaşarak bu durumu örneklendirmiştir. Benzer şekilde Sümeyra Öğretmen,

“.....bazen hafif düzeyde zihinsel engelli tanısı ile gelmiş bir çocuk bir sene böyle incelenip ertesi sene özgül raporu ile de gelebiliyor ya da işte özgül tanısı ile rapor almış bir çocuk ertesi yıl rapor

yenileme döneminde hafif raporu alıp gelebiliyordu. Bu ikilem hafif ve özgül çocuklarda çok yaşanıyor malesef yani bu iki tanı birbiri ile çok karışıyor.”

şeklindeki görüşüyle tanılar arasındaki bu tutarsızlığı desteklemektedir.

Katılımcıların beşi hastanenin koyduğu tanı ile kendilerinin koyduğu tanı arasında tutarsızlık durumu yaşamadıklarını ve inceledikleri öğrencilerin tanılarının birbirini desteklediğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Selin Öğretmen,

“Özel öğrenme güçlüğünde çok fazla bir fark olmadı bu güne kadar açıkçası. Tutarlılık var. Gözlemediğim kadarıyla. Söylediğim süreç için söylüyorum yani. Üç yıllık ve son altı aylık bir senelik süreç için söylüyorum. Belki arkadaşların burada çalışma süreleri daha uzun, onların farklı bir değerlendirmeleri vardır muhakkak. Bu bana denk gelen.”

ifadesini kullanmıştır. Yasemin Öğretmen’in,

“Şöyle söylüyüm hastanede engelli sağlık kurulu raporu çıkartılıyor ı bizdeki rapor ı eğitsel değerlendirme raporu. ı özel eğitim değerlendirme kurulu raporu çıkarıyoruz. Onlar onların tanısı tıbbi tanı bizimki ı değerlendirme kurulu raporu. Bir bir tanının birbiriyle örtüşmesi lazım yani. ı genelde öğrenme güçlüğünde birebir örtüşüyor tanılar.”

şeklindeki sözleri tanılar arasındaki tutarlılığı ortaya koymaktadır.

3.8.2. MEB’e yönelik görüşler

Paydaşlara yönelik görüşlere baktığımızda MEB’e yönelik görüşler olduğu görülmektedir. Tablo 3.9’a bakıldığında MEB’e yönelik en çok iki noktaya değinilmiştir. İlk noktada katılımcılar MEB tarafından kendilerine gönderilen performans belirleme formunun yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Hikmet Öğretmen,

“Form için söyleyeyim özel öğrenme güçlüğü ile ilgili değerlendirme formu için şunu kesinlikle söyleyebilirim çok yetersiz bir form. Yani bir çocuğun ikişer ritmik sayması üçer ritmik sayması işte eldesiz toplama işlemi yapıp yapmaması ile ilgili akademik performansını alarak özel öğrenme güçlüğü tanısı koymak çok işin açıkçası sağlıklı ve mantıklı gelmiyor. Yani ben burada yaptığım iş benim için bir özel öğretmen için diyorum yani bir özel eğitim öğretmeni vasfını taşıyan insan için çocuk oyuncağı ha bu değerlendirmeyi üçüncü sınıf dördüncü sınıf öğrencisi bile alabilir. Yani işin zor kısmı bu tanı koyma kısmı sorumluluk alma kısmı ile ilgili form bence gayet yetersiz. yani bu konuda bütün engel grupları içinde özel öğrenme güçlüğü ile ilgili bariz bir boşluk olduğunu düşünüyorum yani.”

şeklinde görüş bildirmiştir. Bu görüşe benzer şekilde Osman Öğretmen,

“Şimdi şöyle özel öğrenmeyi düşündüğümüzde deminde söyledim. Türkiye’de ben üniversiteden mezun olduğumda 97 yılında daha yeni yeni şey yapılıyordu. Yani işte var mıdır, yok mudur, nasıldır. O yıldan bu yıla 20 yıla yakın bir zaman geçti. Çok şey değişti ama baktığımızda be 16 senedir RAM’da çalışıyor olmama rağmen bununla ilgili iyi çalışmalar yapıldığını söyleyemem yani. Keşke Milli Eğitim Bakanlığı gibi bir bakanlığın bu alan için bu alandaki çalışan insanlar için sunabileceği daha fazla desteği olsaydı. Daha güncel olabilseydi yani bu konuda sıkıntı var.”

ifadelerinde bulunmuştur.

MEB'e yönelik sıklıkla bahsedilen bir diğer nokta verilen hizmet içi eğitimlerin hem niteliksel hem de niceliksel olarak yetersiz olmasıdır. Ezgi Öğretmen,

“Yani milli eğitim mahalli ve işte bölge diğer illerde yapılan kurslar düzenliyor ama bunları zaten bizim öğretmenler arasında bir kişi bu kursları veriyor. O yüzden bize yeterli gelmiyor biz zaten özel eğitim alanındaki kurslara ben katılmıyorum çünkü yani çok düşük düzey hani belki sınıf öğretmenleri için evet yeterli olabilir ama benim için yeterli kurslar malesef yok.”

sözleriyle verilen hizmet içi eğitimlerin niteliğinin zayıf olduğunu dile getirmiştir. Benzer şekilde Haki Öğretmen,

“... Dediğim özel öğrenme gücünü biraz eee sığ bi alan yetersiz olduğumuz bi alan.Artık eğiti hizmet içi eğitimle mi olur bunun adına ee rehberlik araştırma merkezinde çalışan personel ee kendisini geliştirmesi mi gerekiyo ya da üniversite burda üniversiteyle iş birliğine gidilerek bi çalışma yapılması mı gerekiyo.”

şeklindeki görüşüyle paydaşlar arasında işbirliği ile hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan biri mesleklerinin bir tanımının ve yasal dayanağının olmadığını ve bunun tanılama yaşanan sıkıntılarda etkili olduğu ile ilgili MEB'e yönelik bir görüş bildirmiştir. Osman Öğretmen bu konuyla ilgili şunları dile getirmiştir:

“Şu bir tartışma konusu aslında meslek yasası olmadığı için birileri çıkıp sen böyle bir tanılama yapamazsın diyebiliyo. Ben de hayır yapabiliyordum arkası, dayanağım yok yani aslında bi arkan boş yani. Söylüyorum ama söylemekle olmuyor. Mesela özel öğrenme gücününün bataryası var ama bataryayı kullanmayı bilen de yok sanıyorum bu konuda hani bu alan biraz havada kalan bi alan olduğu için, meslek yasası olmadığı için tanılamada da bu tarz sıkıntılara yansıyor.”

3.8.3. RAM'a yönelik görüşler

Katılımcıların bir paydaş olarak kendilerine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Katılımcılar kendilerine yönelik olumlu görüşlerini aile bilgilendirmesi yapmaya özen gösterdikleri şekilde ifade etmişlerdir. Mehmet Öğretmen,

“Yani muhakkak bunu ailesine zaten aktarıyoruz elimizden geldiğince bilgilendirme yapıyoruz ama hani bu çok sınırlı işte okulda da kendileri ararsa ulaşabildiğimiz gibi ailede ne kadar sorar ne kadar yapmak isterse biz burada hani aktarmadan göndermiyoruz kesinlikle aileye bunun handikapları nelerdir Aile en başından ikna süreci aslında biraz zor kimisi kesinlikle karşı koyuyor istemiyor hani öğretmen gönderdi ama biz geldik ama bizim çocuğumuzda bir şey yok hani hep bir korku var zihin engeli ile karıştırılıyor ne bileyim kaynaştırma deyince bir çekince var insanlarda çünkü hep kaynaştırma öğrencilerini o şekilde bakmışlar başlarına gelince de direk bir tepki gösteriyorlar hani bunları kırabilmek için bir zararı olmadığını onlara anlatabilmek için epey bir çaba sarf ediyoruz.”

sözleriyle aile bilgilendirmesini mutlaka yapmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Katılımcıların kendilerine yönelik olumsuz görüşleri ise tanılanan bireylerin okul yerleştirmesini yaptıktan sonra izleme çalışmalarını gerçekleştirmedikleri yönündedir. Bu konuyla ilgili olarak Melis Öğretmen,

“Aslında normalde olan bizim çocuğu sürekli gözlememiz. Ama biz bunu yapmıyoruz ya da yapamıyoruz bilmiyorum. Biz sadece sene sonunda geldiklerinde bakıyoruz kurumdan gelen evrağa. Çocuğun bireysel gelişim raporuna bakıyoruz. Ona göre değerlendirmesini alıyoruz. Ama bence çocuk iki üç ayda bir okulunda gözlenmeli. Doğal ortamında.”

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

3.8.4. Alan uzmanlarına yönelik görüşler

RAM personelinin görüş bildirdiği son paydaş ise alan uzmanlarıdır. Katılımcıların alan uzmanı olarak bahsettiği paydaş üniversitelerdir. RAM personeli üniversitelerin de öğrenme güçlüğü konusunda yetersiz olduklarını ve çalışmaların yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Haki Öğretmen’in,

“Bilimsel araştırmalara baktığımız zamanda zaten hizmet içi eğitim hemen hemen bilimsel araştırmaların büyük çoğunluğunda bi öneri olarak karşımıza çıkmasına rağmen eee hizmet içi eğitimlerin etkinliğinin eee verimli olduğu konusunu herhangi bir bilimsel araştırma bulgusu olmadığını biliyorum ben.” ve “Üniversitede bu alanda yapılan çalışmalar ne kadar verimli diye sorarsanız onu ben bilmiyorum. Ama alanda büyük eksiklik olduğunu düşünüyorum hani ne kadar çalı eee çok yeterli olduğunu da düşünmüyorum bilimsel aa yapılan çalışmaların da işin açıkcası.”

şeklindeki sözleri bu görüşlere örnek olarak gösterilebilir

3.9. RAM Personelinin Paydaşlara Yönelik Önerileri

Katılımcılar ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen tema RAM personelinin paydaşlara yönelik önerileri temasıdır. Bu temaya ilişkin alt temalar, kategoriler ve frekanslar Tablo 3.10.’da yer almaktadır.

Tablo 3.10. RAM Personelinin Paydaşlara Yönelik Önerileri

Alt Tema	Frekans
Hastanelere Yönelik Öneriler	
Etkileşim artmalı	4
Hastanelerde özel eğitimciler görev yapmalı	1
MEB'e Öneriler	
Materyaller standartlaştırılmalı	9
Eğitsel değerlendirmenin ön plana çıkarılmalı	4
Hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli	3
Okullarda özel eğitimciler görev yapmalı	2
Üniversitelerle işbirliği yapılmalı	2
RAM'da çalışacak personel için bir kriter belirlenmeli	1
Okullara Öneriler	
Eğitim talebinde bulunmalı	2
BEP toplantılarına RAM personeli çağırılmalı	1
Veli bilgilendirmeleri yapılmalı	1
Sınıf Öğretmenlerine Öneriler	
	5
Rehber Öğretmenlere Öneriler	
	2
RAM Personeline Öneriler	
Kişisel gelişim	6
Öğretmen bilgilendirmesi yapılmalı	6

Tablo 3.10.'da görüleceği üzere katılımcıların paydaşlara yönelik önerileri hastanelere, MEB'e, okullara, sınıf öğretmenlerine, rehber öğretmenlere ve RAM personeline yönelik olmak üzere altı alt tema altında ele alınmıştır.

3.9.1. Hastanelere yönelik öneriler

RAM personeli paydaşlar arasında yer alan hastanelere öneriler konusunda etkileşimin artması ve hastanelerde özel eğitim öğretmenlerinin görev yapması şeklinde görüş bildirmişlerdir. RAM personeli hastanelerle aralarında kimi zaman sorunlar yaşandığını ve yaşanan bu sorunların tanılama sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili Hikmet Öğretmen,

“Valla aslında bakarsanız biz şimdi hastaneye yönlendiriyoruz ama hastaneye yönlendirirken de ellerine biz hastaneden şunu istiyoz gibi bi deme şansımız yok şimdi baktığımız zamanda hastaneye

yönlendirdiğimiz için çocukları onlar doktor altı sene okumuşlar işte branş anlamında işte üzerine de doktora yapmışlar. Onlar pek bizim söylediklerimizi dikkate alacağını düşünmüyorum ben. Onlar kendi bildiklerini okuyolar. Biz yönlendiriyoruz ama onlar bizden herhangi bir evrak istemiyorlar biz de onlardan istemiyoruz. Ama keşke olsa.”

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Haki Öğretmen,

“Aslında benim şöyle de bi görüşüm var sadece özel öğrenme güçlüğü alanında değil ben hastanelerde eee de özel eğitim öğretmenlerinin görevlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Hani psikologlar var ee orda testleri veren orda da ee doktorlara bu anlamda yardımcı olacak eee doğru karar vermeye yardımcı olabilir tanı koymaya yardımcı olabilir özel eğitim öğretmenlerinin de olması gerektiğini düşünüyorum.”

sözleriyle hastanelerde özel eğitim öğretmenlerinin çalışmasının doğru tanılama yapılması açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

3.9.2. MEB’e yönelik öneriler

Paydaşlara öneriler teması incelendiğinde katılımcıların en fazla MEB’e önerilerinin olduğu görülmektedir. RAM personelinin MEB’e önerileri en çok ölçme araçlarının standartlaştırılması ve yapmış oldukları eğitsel değerlendirmenin ön plana çıkarılması bağlamlarında olmuştur. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirmesi sırasında kullanılan ölçme araçlarının standart olmamasının tanı koymada objektifliği azalttığı ve çocuğu değerlendirmeye alan kişinin donanımına bağlı kaldığı belirtilmiştir. Sümeyra Öğretmen’in,

“Formlara göre ya da bu işte tanı gruplarında ki bu performans belirleme ölçütlerine göre birde bunların materyalleri oluşsa mesela bir inceleme kutusu bir inceleme kiti oluşsa mesela hani tüm RAM lar çocukları nasıl testler tek bir şeyde yapılıyor işte belli bir materyal var. Hani bu böyle bir standart olsa belki daha iyi olur herkesin değerlendirmesi açısından. Çünkü ben belki ben çocuğun seviyesine göre bir metin onu okutup onu değerlendirebiliyorken belki başka bir arkadaş bu seviyeye inemeyebilir. Ya da çok üstünde bir metin çocuğa okutup okumasına bakabiliyor ya da işte hani belli bir ölçütler var. Yani çocuğun toplamayı yapabilmesi için en az üç işlemde en az iki tanesini yapmasını ben ölçüt alıyorsam hani belki bunu bir örnek ile iki örnek ölçen arkadaşlar olabiliyor ya da işte özel eğitim öğretmenleri olabiliyor. Bu anlamda hani böyle standart materyaller olabilse daha güzel olabilir değerlendirme daha sağlıklı yapılabilir.”

şeklindeki sözleri ve Semih Öğretmen’in,

“Yani materyaller standart hale getirilebilir çünkü bi çocuğa şimdi ritmik saymayı sormam farklı bi öğretmenin ritmik saymayı hangi sözel ipuçlarını kullanıyo hangi yardımlarda bulunuyor. Onlar mesela bi belirsizliği var. O nedenle tamam bir, iki, üç kullanabiliyoruz ama benim üç kullandığım yerde tamamen yüzde yüz yerine getiriyor dediğim yerde belki o arkadaş fiziksel yardımda bulunması sözel

yardımda bulunması rağmen yine yüzde yüz başarı gibi gösterebilir. Bu kendi içlerinde bi farklılık tutarsızlık yaşanabiliyordur diye düşünüyorum. Çünkü buna açık.”

sözleri bu durumu örneklemektedir. Buna ek olarak Haki Öğretmen de,

“Söylediğim gibi bir standardın yakalanması lazım bunun için deee biraz çaba sarf etmek gerekiyo. Artık eğiti hizmet içi eğitim mi denir bunun adına ee rehberlik araştırma merkezinde çalışan personel ee kendisini geliştirmesi mi gerekiyo denir ya da üniversite burda üniversiteyle iş birliğine gidilerek bi çalışma yapılması mı gerekiyo denilir. Bunların hepsi yapılabilir. Hani her şey kağıt üzerinde yazıldığı gibi olmuyo. Iı dediğim gibi hocanın birisi geliyo sadece motor becerileri alanında değerlendirilmesi gerektiğini söylüyo. Başka bi hoca ı dil konuşma üzerinde eee durulması gerektiğini söylüyo. E başka bi doktor çıkıyo mesela kongrede o diyo ki görme testinin kesin yapılması gerekiyo diyo. Kimdir o doktor bilmiyorum ama İstanbuldan gelmişti. Tüm engel gruplarında öncelikle görme testi yapılması gerektiğini söylüyo. Herkes işe kendi alanının penceresinden bakıyo. Eee dolayısıyla bunların hepsinin görüşünü alınarak eee belirli bi standart yakalanabilir.”

sözleriyle öğrenme güçlüğü olan bireyleri birçok açıdan değerlendirebilecek standart bir ölçme aracı oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

RAM personelinin MEB’e önerilerinden bir diğeri de yapmış oldukları eğitsel değerlendirmenin ön plana çıkarılmasına yönelik önerileridir. Bu konuyla ilgili Sümeyra Öğretmen,

“..... Çocukların bireysel farklılıkları etkili olabilir çünkü karar verme aşamasında o yüzden aslında hani çocuğun bireysel farklılığını göze alarak değerlendirme yapılması işte hani hastane raporunun çocuğun durumunu yansıtmadığı durumlarda hani RAM dan yapılan gözlem, okul öğretmeninden yapılan gözlemin hastanede dikkate alınabilmesi bence çok önemli. Çünkü hani onların değerlendirme süresi ile bizimki biraz farklı diye düşünüyorum. Yani çünkü günde elli hasta bakılıyorsa biz burada iki öğrenci görebiliyoruz gün içinde ve mesela bir bir buçuk saate onu değerlendirme şansımız olabiliyor. Velisi ile ayrıntılı görüşebiliyoruz bu anlamda bizim görüşümüz eğitsel değerlendirme açısından daha yeterli ama klinik değerlendirmenin bazen bununla uyumadığını gördüğümüzde sıkıntılı durumlar olabiliyor. Yani hastanenin eğitsel değerlendirmeye biraz daha değer vermesi bence daha sağlıklı olabilir. Tanılama için.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar RAM’da çalışmanın bir ön koşulu olmadığını ancak bunun olması gerektiği ve bunun RAM’lardaki niteliği arttıracığı konusunda MEB’e bir öneride bulunmaktadır. Bununla ilgili Osman Öğretmen,

“Burada hani çalışmanın bi koşulu yok. Rehber öğretmenseniz de çalışabiliyorsunuz, özel eğitimciyseniz de çalışabiliyorsunuz. Yani burada çalışacak kişinin şu şu eğitimlerden geçmiş olması, lisansüstüne şunu yapmış olması gibi bir şey yok. keşke olsaydı. Bu niteliği daha çok arttırırdı. İncelemelere de yansırıdı bu ama böyle olmadığında da incelemelerin niteliğinin tartışılır hale geldiği anlar durumlar olabiliyor.”

şeklindeki sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir.

3.9.3. Okullara yönelik öneriler

RAM personelinin okullara yönelik önerileri okulların eğitim talebinde bulunmaları, veli bilgilendirmesi yapmaları ve BEP toplantılarına kendilerinin de çağırılması yönünde olduğu görülmektedir. Katılımcılar okulların kendilerinden herhangi bir eğitim talebinde bulunmadığını ancak hem öğrenme güçlüğü olan bireylerin kendisi hem bu bireylerin aileleri hem de okullar açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Selin Öğretmen'in,

“Rehber öğretmenlerimiz vasıtasıyla okul idareleri de var aşamadıkları sorunda ama. Keşke o noktaya gelmeden bizden isteseler bazı şeyleri, gitsek onlara eğitim versek, anlatsak bazı şeyleri ya da yardımcı olabilsek artık ipin kopma noktasında bize döndükleri için zıtlaşmaların başladığı noktada bize dönüyorlar biz de artık arabuluculuk yapmaya gidiyoruz veli idare ve öğretmen arasında. Ama oluyo yani sonuçta son raddeye de oluyo yani.”

ifadeleri bu durumu en iyi açıklayan örnek olarak gösterilebilir.

Okulların veli bilgilendirmesi yapması RAM personelinin okullara yönelik bir diğer önerisidir. Katılımcılar, okulların veli bilgilendirmesi yapmasının ailelerin ne ile karşı karşıya oldukları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Melis Öğretmen,

“İki biraz velilerin tutumları kötü. Bize karşı değil, çocuğa karşı ya da okula karşı. Veliler genel olarak biraz bilgilendirilmeden geliyorlar. Biz bilgilendirmeyi de yapıyoruz ama buraya ilk geldiğinde çoğu velinin kafasında çok soru işareti oluyo. Yani hiç biri sadece buraya neden geldiklerini sorduğumda bizi sadece okul yönlendirdi bilmiyoruz. Buraya çok büyük soru işaretleriyle gelen veliler var. Okuldan en azından buraya yollanmadan önce biz bu sebeplerle yolluyoruz, kafanızda soru işareti olmasın. İki orası sadece eğitsel değerlendirme eğitsel tanılamayı yapıyo tarzında bir bilgilendirme yapılırsa çok güzel olur. Çünkü bazı veliler gerçekten çok telaşlı geliyolar. Neden geldiklerini bilmiyorlar.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Okullara yönelik verilen son öneri ise okullarda yapılan BEP toplantılarına RAM personelinin de çağırılmasıdır. Haki Öğretmen bu durumu,

“Zaten mevzuatta da bireyselleştirilmiş ee çocuklarla ilgili BEP yapılırken okullarda oluşturulan BEP birim toplantılarına çağırılması durumunda diyo rehberlik araştırma merkezinden birisinin gelmesi gerekiyo diyo hani bunu büyük çoğunlukla okullar yer gerçekleştiriyolar. Bizi çağırıyorlar sadece bizim gönderdiğimiz eee raporu kaynaştırma raporuna eee bağlı olarak çalışmalarını yapmaya çalışıyorlar veyahutta yapmıyorlar çalışmalarını. İş birliği açısından önemli bu.”

sözleriyle ifade etmiştir.

3.9.4. Sınıf öğretmenlerine yönelik öneriler

RAM personeli paydaşlardan biri olan sınıf öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere yönelik bir takım önerilerde bulunmuştur. Selin Öğretmen sınıf öğretmenlerine yönelik,

“Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim farkındalığının artması gerekiyo. Biliyorsunuz engellilik son yıllarda her tür engel gruplarında bi artış var yüzdesi çoğalıyor yani gerekli seminerlerin okul öncesinden başlaması gerekiyo. Okul öncesi öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerinin özellikle ilk dört de çok iyi özel eğitim uygulamaları farkındalığının artması eğitimlerden yani o bu demeden bütün öğretmenlerin bi eğitimden geçmesi gerekiyo. En azından öğretmen bi problemle karşılaştığı zaman hangi süreçte neyi yapacak nereye başvuracak bilmesi gerekiyo.”

şeklinde bir öneride bulunmuştur.

3.9.5. Rehber öğretmenlere yönelik öneriler

Rehber öğretmenlerine yönelik ise Sümeyra Öğretmen

“Genelde hani benim bu güne kadar savunduğum sistem rehber öğretmenlerin bu anlamda bizi temsil etmeleri okulda ve rehberliği onların yapmaları. Hani her anlamda öğretmene de veliye de. Çocuğa da hepsine hani bu onun sorumluluğu aslında tabiki planı hazırlamak performansı almak sınıf öğretmeninin ve branş öğretmenlerinin sorumluluğu ama rehberlik etmek sürecin işleyip işlemediğini kontrol etmek de bence çok daha önemli bir durum o da rehber öğretmenin sorumluluğunda.”

şeklinde bir öneri getirmiştir.

3.9.6. RAM’a yönelik öneriler

RAM personeli kendilerinin de bu süreçte bir paydaş olduklarını ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanınması konusunda yeterliliklerinin zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Hicran Öğretmen bu konuyla ilgili,

“Hani dediğim gibi çok zayıfız bizler yani benim alanım işitme engelliler öğretmenliği çok çok bambaşka bi alanda. Ama şimdi ben, işitme engelliler öğretmeni olsam da özel eğitim adı altında toplanmış burası ve dediğim gibi şartlar doğrultusunda önüme işitmenin dışında bi sürü öğrenci oturuyor, zihin, otizm oturuyor sonra bu kurumda sadece işitme engelliler öğretmeni ben değilim. iki tane daha var toplamda üç kişiyiz hep bi işitme engelliler öğrencisine bakmıcaz hani iki tane de sınıf öğretmenliğinden geçmiş olanlar var, hiç görme öğretmenimiz yok. Ee bu anlamda baktığımızda diğer alanların yani sadece özgün öğrenme değil, benim zihinde de geliştirmem gerekiyor kendimi, otizmde de geliştirmem gerekiyor yani ama en zayıf olduğumuz konu da bu.”

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bu doğrultuda RAM personeli kendilerine de önerilerde bulunmuştur. Haki Öğretmen’in, “Biz doğru tanı koymak istiyosak burda işin ee öğretmenin kendisinde bittiğini düşünüyorum ben. O yüzden eee öğretmen kendisini yetiştirmişse bu alanda daha sağlıklı karar verebilir. Eee biraz daha dikkat etmek gerekiyo.” ve Selin Öğretmen’in,

“Değerlendirmeyi alan insanın yeterliğinin yüksek olması gerekiyo. Eğer bu yeterliğe sahip insansa zaten bütün olumsuzlukları bi kenara itip işini gayet iyi yapar. Onun haricinde deminden beri bahsettiğimiz işte fizik ortamdır, ölçme araçlarıdır, form kullandığımız formlardır, materyallerdir hepsi zaten bi olumsuzluk arz ediyö. Yetersizlikte arz ediyö. Sadece değerlendirme alanın marifetidir. Açık konuşursak. Bir de onunda kötü olduğunu düşünürseniz artık.”

sözleri değerlendirmeyi alan personelin kişisel gelişimine dikkat etmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

RAM personeli ayrıca öğretmen bilgilendirmesi yapmanın önemli olduğunu ve kendilerinin bunu yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili Ebru Öğretmen,

“Kaynaştırma öğrenci olarak çıktığında öğrenci tabi ki okula bilgilendirme yapılması gerekiyo. Öğretmene bilgilendirme yapılması gerekiyo. Öğretmenin neleri yapilabi yapılabileceği öğretmene anlatılması gerekiyo. Desteklenmeli hem rehber öğretmen hem idare hem bizler tarafından desteklenmesi gerekiyo. Okula gönderdiğimiz formda bilmiyorum öğretmenlerimiz görüyo mu çıkardığımız raporun ee arasına bi nüsha olarak ee hani çocuğun eğer özel öğrenme güçlüğüyse çocuğumun neleri yapıcımızı bi A4’te uzun maddeler şeklinde gönderiyoruz. Şunları şunları yapabilirsiniz. Şöyle çalışabilirsiniz diye ama onlardan bir ihtiyaç halinde biz de gidip görüşebiliyoruz. Öğretmenlerimizle sınıf ortamında gözlemleyebiliyoruz çocuklarımızı da. Böyle desteklerimiz var. Talep olduğunda.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personellerinin görüş ve önerilerinin belirlenmesidir. Bu amaçla Eskişehir ilinde görev yapmakta olan ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde aktif olarak rol alan RAM personeli ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu dokuz temaya ve bu temalara ait 34 alt temaya ulaşılmıştır. Tema ve alt temalara ilişkin bilgiler EK-11’de yer almaktadır.

4.1.1. Fark edilme ve RAM’a başvuru süreçleri

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu öğrenme güçlüğü şüphesi ile RAM’a başvurusu alınan bireylere yönelik bir takım demografik bilgilere ulaşılmıştır. Bu demografik bilgiler başvurusu alınan bireylerin yaş aralığı, başvuran birey sayısı ve ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyleri hakkındadır. Öğrenme güçlüğü şüphesi ile RAM’a başvurusu alınan bireylerin yaş aralığına ilişkin elde edilen bulgular sıklıkla ilkökul döneminde ve özellikle birinci ve ikinci sınıf düzeyindeki bireyler olduğu yönündedir. Pierangelo ve Giuliani (2006, s. 34), Hardman, Drew ve Egan (2014, s. 159) ve Gargiulo’ya (2015, s. 217) göre öğrenme güçlüğü olan bireylerin en belirgin karakteristik özelliklerinin akademik performanslarında yaşadıkları güçlükler olduğu düşünüldüğünde bu bulgu çok da şaşırtıcı görülmemektedir. Pierangelo ve Giuliani (2006, s. 34) ve Waber (2010, s. 70) öğrenme güçlüğü olan bireylerin yetenekleri ve başarıları arasındaki farklılığın ilkökula başladıkları dönemde ortaya çıkmaya başladığını belirtmiştir. Başvurusu alınan bireylerin ilkökul, çoğunlukla da birinci ve ikinci sınıfta olması bu görüşe paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı akademik becerilerin, özellikle matematikte yaşanan güçlüklerin, okul öncesi dönemde de bir takım ipuçları verdiğine ilişkin alanyazında görüşler bulunmaktadır (Gardner, 2011, s. 49). Ancak katılımcılar okulöncesi dönemde tanılanmaya gelen öğrenci sayısının yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir. Okulöncesi dönemde başvurunun bu kadar az olmasının olası nedenlerinin ailelerin farkındalığının az olması ve öğrenme güçlüğü henüz daha tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik istatistiki veriler sınırlı olmakla birlikte 2013-2014 eğitim-öğretim yılında tüm özel gereksinimi olan bireyler arasında

resmi olarak tanı almış öğrenme güçlüğü olan bireylerin oranının yaklaşık %3 olduğu belirtilmiştir (Melekoğlu, 2016, s. 39; Çakıroğlu, 2017, s. 12). Ancak katılımcılar öğrenme güçlüğü şüphesi ile başvurusu alınan bireylerin sayısında özellikle son altı aylık dönemde ciddi bir artış olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Kaya, Bölükbaşı-Macit ve Siyez (2012, s. 1087-1100) gerçekleştirdikleri çalışmalarında dört yıllık dönem boyunca bir okulun rehberlik danışma servisine alınan başvurularda en çok başvurunun öğrenme güçlüğü şüphesi ile yönlendirilen bireyler olduğunu belirtmiştir. Hem katılımcılardan alınan görüşler hem de bu görüşe paralel olarak Kaya, Bölükbaşı-Macit ve Siyez'in (2012, s. 1087-1100) bulgularına bakıldığında resmi tanı alan bireylerin yaklaşık oranlarının birbirini desteklemediği görülmektedir. Buradan hareketle özellikle istatistiksel anlamda tutulacak ayrıntılı kayıtların, öğrenme güçlüğü olan bireylerin alabilecekleri hizmetlerin kalitesini arttıracığı düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğü'nün birincil nedenleri arasında yer almasa da ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri bireylerin yaşamış oldukları öğrenme sorunlarında etkilidir. Düşük sosyo-ekonomik düzey, bireylerin öğrenmelerinde etkili olan uyaranlara yeteri kadar maruz kalamamalarına sebep olabilmektedir (Blair ve Scott, 2002, s. 119; Pierangelo ve Giuliani, 2006, s. 21-22; Heward, 2013, s.173). Öğrenme güçlüğü şüphesiyle RAM'a başvurusu alınan bireylerinin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine ilişkin de katılımcılar görüş bildirmişlerdir. RAM personeli öğrenme güçlüğü şüphesi ile başvurusu alınan bireylerin ailelerinin genellikle orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu veri ışığında araştırmanın gerçekleştirildiği il bazında ailelerin sosyo-ekonomik düzeylerinin öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinde birincil etkiye sahip olmadığını söylemek mümkündür.

Fark edilme süreci, bireylerin özel eğitime gereksinimi olup olmadığının belirlenmesi sürecidir. Okulöncesi dönemde fark edilme sürecinde aileler veya çocukla ilgilenen yetişkinler rol alırken, okul döneminde sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler oldukça önemli bir yer alır (Çuhadar, 2016, s. 8-9; Gürsel, 2017, s. 40). RAM personeli ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucu katılımcılardan fark edilme süreçlerine ilişkin görüşlere ulaşılmıştır. Katılımcılar fark edilme sürecinde ailelerin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Özak, Vural ve Avcıoğlu da (2008, s. 203) gerçekleştirdikleri çalışmada aile görüşlerinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların tümü öğrenme güçlüğü olan bireylerin okulda yaşadıkları akademik başarısızlıklardan dolayı

fark edildiklerini ve sınıf öğretmenlerinin yönlendirmesi ile aileler ve rehber öğretmenler tarafından RAM'a başvurduklarını belirtmiştir. Daha önce de değinildiği üzere öğrenme güçlüğü olan bireyler daha küçük yaşlarda gösterdikleri bazı özelliklerle öğrenme güçlüğüne ilişkin ipuçları vermektedir (Gardner, 2011, s. 49). Erken dönemlerde fark edilme süreçlerine ilişkin ailenin rolü düşünüldüğünde, ailelerin her ne kadar sosyo-ekonomik düzeyleri orta ve kısmen yüksek de olsa öğrenme güçlüğüne yönelik farkındalıklarının düşük olduğu söylenebilir. Çuhadar'a (2016, s. 8) göre yetersizliğin türü ve derecesine bağlı olarak aileler çocuklarındaki farklılığı fark edemeyebilir veya bir yetersizlik olma ihtimalinden kaçıyor olabilir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin normal ve normal üstü zekaya sahip oldukları (Clements, 1966, s. 9; Turnbull vd., 2013, s. 106) düşünüldüğünde böyle bir ihtimalin varlığından söz edilebilir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin erken dönemde fark edilip tanılanmaları bu bireylerin erken müdahale fırsatlarını kaçırmamalarını, destek eğitim hizmetlerinden daha erken faydalanmalarını ve akranları ile aralarında farkın daha da açılmamasını sağlar (Vaughn ve Fuchs, 2003, s. 138-140). Bu açıdan baktığımızda da gerek ailelerin, gerekse öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik farkındalık düzeyinin artması ve öğrenme güçlüğü tarama araçlarının geliştirilmesinin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Yetersizliği olduğundan şüphelenilen bireylerin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmeden önceki süreçte sınıf öğretmenin yaşadığı bazı akademik, sosyal veya davranışsal sorunları gidermesi ve bu bireylere yönelik öğretimsel uyarlamalara yer vermesi gerekmektedir (Kargın, 2007, s. 4; Turnbull vd., 2013, s. 31-32; Gürsel, 2017, s. 40). Katılımcıların çoğu bu süreçte öğretmenlerin herhangi bir çalışma yapmadığını, kendilerine gönderilen eğitsel değerlendirme isteği formuna (Ek-6) kalıplaşmış bir takım cümleler yazıp gönderdiklerini belirtmişlerdir. RAM olarak yapılan her eğitimde bununla ilgili sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesine rağmen bu sürecin henüz işlemediği bulgusu da bu konuyla ilgili elde edilen bir diğer bulgudur. Bu bulgu Yurtsever'in (2013, s. 107) RAM personelinin eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde karşılaştığı zorlukları belirlediği çalışmasının sonuçları ile paralellik gösterirken, Tunç'un (2011, s. 100-103) sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşlerini aldığı çalışması ile çelişmektedir. Tunç (2011, s. 1-132) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin yetersizlik olduğundan şüphelendiği öğrencileri için sınıf içi uyarlamalar, ev ödevlendirmeleri, kullanılan araç gereçlerde uyarlama yapma ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretimler yaptıklarını belirtmiştir. RAM

personeli ile sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi sürece ilişkin bu görüş farklılıklarının iki paydaş arasındaki iletişim yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Fark edilme sürecinin iyileştirilmesine yönelik katılımcılar bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerin en dikkat çekenlerinden biri özel eğitim sınıfı olsun olmasın her okulda bir özel eğitim öğretmenin görev alması önerisidir. Gerek öğrenme güçlüğü olan bireyler gerekse tüm yetersizlik gruplarındaki bireyler göz önüne alındığında her okulda bir özel eğitim öğretmenin görev alması hem bu bireylerin erken fark edilmesinde hem de tanılmaya gönderilmeden önce gerçekleştirilecek uyarlamaların sağlıklı işleyişinde çok önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir.

4.1.2. Tıbbi tanılama süreci

Katılımcılar tanılama sürecinin, tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama olmak üzere iki basamaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü şüphesi ile başvurusu alınan bireylerin tanılanması sürecinde iki farklı durum yaşanmaktadır. Bireylerin kimi zaman ilk olarak eğitsel tanılamaya ardından RAM tarafından tıbbi tanılamaya yönlendirildiği, kimi zamanlarda ise sınıf öğretmenleri tarafından tıbbi tanı için hastaneye yönlendirilip ardından RAM'a eğitsel tanılamaya geldikleri belirtilmiştir. Tanılama süreci sağlık kurumları, RAM ve ailelerin işbirliği içinde olduğu bir ekip çalışmasıdır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011, s. 59). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanma süreçlerinde bu işbirliği izlenen basamaklar açısından uyumluluk göstermektedir. Ancak paydaş olarak özellikle RAM ile hastane arasında işbirliği olmadığını söylemek mümkündür. RAM personeli öğrenme güçlüğü olan bireylerin tıbbi tanılama sürecinde hastane ile bir iletişimleri olmadığını ve birbirlerinden görüş almadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Yılmaz (2016, s. 75) gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında RAM-hastane etkileşiminin olmadığını, tıbbi tanılamada yer alan hastane personelinin tanıyı tartışmaya kapalı oldukları ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına baktığımızda öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde RAM ile hastaneler arasında yaşanan en büyük sorunun öğrenme güçlüğü olan bireylerin tıbbi tanıları ile eğitsel tanıları arasındaki tutarsızlık ile ilgili olduğu görülmektedir. Tanılar arasındaki tutarsızlık ile kastedilen durum öğrenme güçlüğü olan bireylerin hafif düzey zihin yetersizliği tanısıyla ya da hafif düzey zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenme güçlüğü tanısıyla gelmesidir. Katılımcılar bu iki tanının birbirine çok karıştırıldığını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Güzel-Özmen (2017, s. 374)

tutarsızlıktan doğan yanlış tanılamadan dolayı kaynaştırma ortamlarına yerleştirilmesi gereken öğrenme güçlüğü olan bireylerin özel eğitim sınıflarına yerleştirildiğini belirtmiştir. Yılmaz (2016, s. 75) gerçekleştirdiği çalışmasında işitme kayıplı çocukların nadir de olsa yanlış tanı ile RAM'a geldikleri, Yurtsever ise (2013, s. 97) çalışmasında RAM personelinin sağlık kurumlarından öğrencilerin durumlarıyla ilgili karşılaştıkları sorunlardan birinin eğitsel tanı ile tıbbi tanının birbiri ile uyuşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tanılar arasında var olan bu tutarsızlığın tanılanmada sürecinde kullanılan ölçme araçlarının yetersizliğinden ve süreçte yer alan paydaşların farkındalıklarının az olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Avcıoğlu da (2009, s. 2014) gerçekleştirdiği çalışmasında tıbbi tanılama sürecinde yer alan hastane personelinin yetersizliği olan bireyler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Yetersizliği olan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için tıbbi tanılama belirleyici unsurdur (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013, s. 25). Katılımcılar da resmi tanının konulabilmesi için hastaneden gelen raporlar ile RAM raporlarının birbiriyle uyuşması gerektiğini belirtmişlerdir. Olası tutarsızlık durumlarında kimi zaman RAM personeli hastanelerden tekrar değerlendirme talebinde bulunduğu ve nadir de olsa çocuğun tekrar hastane tarafından değerlendirildiğini belirtmişlerdir. Ancak katılımcıların bir kısmı tıbbi tanının eğitsel tanıya göre daha bağlayıcı olduğunu, tekrar değerlendirmeye alınmayan bireylerin yıllık amaçları belirlenirken eğitsel değerlendirme sonuçlarını göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar hastaneler ile RAM arasında yaşanan bu sorunun ortadan kalmasına ilişkin RAM-hastane etkileşiminin artması ve hastanelerde özel eğitim öğretmenlerinin görev yapması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı ise hastaneden gelen tıbbi tanımlarla eğitsel tanıların birbiriyle örtüştüğünü belirtmiştir. Katılımcılar arasındaki bu görüş farklılığının RAM'da çalışma süresi ve değerlendirmeye alınan öğrenme güçlüğü olan birey sayısı ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

4.1.3. Eğitsel tanılama süreci

Tanılama sürecinin bir diğer basamağı RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılama sürecidir. Katılımcılar elektronik ortamlardan alınan randevular sonucu öğrenme güçlüğü şüphesi ile başvurusu alınan bireylerin belirlenen gün ve saatte, uygulanması gerekli ise rehber öğretmenler tarafından zeka testine alınıp ardından da özel eğitim öğretmenleri tarafından eğitsel değerlendirmeye alındığını belirtmişlerdir. Bal da

(2011, s. 58) gerçekleştirdiği çalışmasında RAM’larda randevu sisteminin kullanıldığını, yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirilmeye getirilmeden önce randevu alınması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylere uygulanan zeka testinin Wisc-R olduğunu ve RAM’larda bulunan testler arasında öğrenme güçlüğü olan bireylerin zeka puanlarını belirlemede en kullanışlı testin bu olduğunu belirtmişlerdir. Wisc-R sözel (genel bilgi, benzerlik, aritmetik, sözcük dağarcığı, yargılama ve sayma) ve performans (resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre ve labirentler) alt bölümlerinden oluşmaktadır. Testin 1949 yılındaki hali 1995 yılında Türkçe’ye uyarlanmış ve geçerlik güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş ve ülkemizde RAM’larda en yaygın kullanılan zeka testidir (Eripek ve Vuran, 2015, s. 255-256; Çelik, Yiğit ve Erden, 2015, s. 22). Dirlik (2013, s. 83-85) çalışması kapsamında ele aldığı Wisc-R testinin test uyarlama standartlarını karşılamada çok yüksek yüzdeye sahip olduğunu belirlemiştir. Buradan hareketle öğrenme güçlüğü olan bireylerin okumada (Heward, 2013, s. 162), matematikte (Hallahan ve Kauffman, 2006, s. 185), akademik ve akademik olmayan bilgileri hatırlamada (Swanson, 1994, s. 34-36), alıcı ve ifade edici dilde (Schoenbrodt, Kumin ve Sloan, 1997, s. 264) ve dikkatte yaşadıkları güçlükler göz önüne alındığında, Wisc-R testinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin zeka puanlarını belirlemede kullanılabileceği söylenebilir. Ancak kullanılan bu zeka testinin oluşturulmasının üzerinden 68, uyarlanmasının üzerinden ise 22 yıl geçmiş olması sebebiyle daha güncel araçlara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir.

Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel performans alma süreçleri RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel performansları RAM’larda MEB’in hazırlamış olduğu performans belirleme formları üzerinden değerlendirildiği görülmüştür. Ek- 7’de öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilmesinde kullanılan forma bakıldığında form, öğrenmeye hazırlık, okuma-yazma ve matematik modüllerinden oluşmaktadır. Modüllerdeki her bir amaç sıfır ile üç arasında (sıfır-hiç yapmadı; bir-kısmen yaptı; iki-çoğunlukta yaptı; üç-tamamını yaptı) işaretlenerek doldurulmaktadır. Katılımcılar değerlendirmede kullanılan ve MEB tarafından hazırlanan formun öğrenme güçlüğü olan bireyleri ayırt ediciliğinin düşük olduğunu ve formların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin heterojen bir grup olması (NJCLD, 1990, s. 4) ve yaşanan güçlüklerin her birey için kendine özgü olduğu (Gargiulo, 2015, s. 217) göz

önünde bulundurulduğunda kullanılan formların öğrenme güçlüğü olan bireyleri ayırt etmede yetersiz olduğu söylenebilir. RAM’larda öğrenme güçlüğü dışındaki yetersizlik gruplarının tanılanmasında da kullanılan performans belirleme formlarının yetersizliğine ilişkin alanyazında birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (Avcıoğlu, 2012, s. 2020; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013, s. 25-26; Yurtsever, 2013, s. 99-100; Yılmaz, 2016, s. 78-79; Maraklı, 2016, s. 52-54). Elde edilen bulgular düşünüldüğünde RAM’larda sadece öğrenme güçlüğü olan bireyler değil, tüm yetersizlik gruplarına yönelik kullanılan formlarda yetersizlikler olduğu söylenebilir. Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasında kullanılan formların yeniden gözden geçirilerek özellikle MEB, alan uzmanları (üniversiteler) ve RAM işbirliği ile kapsamının genişletilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Katılımcıların bir kısmı MEB’in hazırladığı performans belirleme formunun yetersiz olması sebebiyle bu forma ek olarak farklı ölçme araçları da kullandıklarını belirtmişlerdir. Eğitsel değerlendirmenin bireyin sahip olduğu yetersizliğe uygun olarak birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçlarıyla yapılması gerekliliğinin yasal bir zorunluluk olduğu (MEB, 2012, m.8) düşünüldüğünde katılımcıların yarıdan fazlasının bunu dikkate almaya çalıştığını söylemek mümkündür. Ek 7-8 incelendiğinde çalışmanın gerçekleştirildiği Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM’da kullanılan ek formların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Tepebaşı RAM’da değerlendirme alan personel MEB’in performans belirleme formunu genişleterek kendilerine ayrıntılı bir form taslağı oluşturmaya çalıştıklarını ve tüm personelin elinde aynı formun bulunduğunu belirtmişlerdir. Ancak yapılan görüşmelerde katılımcılardan bazılarının bahsi geçen formdan söz etmediği görülmüştür. Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM’da ise değerlendirme alan personelin ortak bir form kullanmadığı, değerlendirmeyi alan personelin bireysel özelliklerine göre farklılaştığı görülmüştür.

Doğru ve güvenilir bir tanılama süreci, bireylerin uygun eğitsel ve sosyal hizmetlerle yetersizlikten etkilenme düzeylerini en aza indirir (Aksoy, 2016, s. 269). Katılımcılar RAM’larda kullanılan formlarda ve formlardaki amaçları değerlendirmede kullanılan materyalde standardın olmaması tanılama sürecinin objektifliğini ortadan kaldırdığını belirtmişlerdir. Ek-7 de öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik performans belirleme formu yer almaktadır. Bu formun okuma-yazma modülünde “Metin okur.” ve “Okuduğu metinle ilgili neden-sonuç ilişkisi kurar.” şeklinde iki adet amaç bulunmaktadır. Bu amaçları değerlendirirken kullanılan metinlerin değerlendirmeyi

etkilemesi mümkündür. Örneğin; öğrenme güçlüğü şüphesi ile değerlendirmeye alınan bir birey düşünelim. Aynı birey için değerlendirmeyi alan personellerden biri bireyin yaşana uygun metin kullanırken, başka bir personel bireyin düzeyinin üzerinde bir metin kullanabilir. Her iki değerlendirmeci arasındaki bu fark, öğrenme güçlüğü şüphesi ile başvurusu alınan bireyin alacağı tanılarda farklılıklara ya da tanı almamasına yol açabilir.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2006, m. 8) eğitsel değerlendirme ve tanılamanın; fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda yapılması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü şüphesi ile RAM'a başvurusu alınan bireylerin değerlendirildiği ortamlara ilişkin katılımcılar, değerlendirmelerini kendi ofislerinde yaptıklarını belirtmişlerdir. RAM personeli değerlendirmeyi gerçekleştirdikleri özel bir ortamın olmadığını, değerlendirme yapılan odaların fiziksel donanım ve koşulları itibariyle yetersiz olduğunu ve özellikle ses yalıtımının olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar değerlendirmenin ofislerde yapılması sebebiyle değerlendirmeye alınan bireylerin kendilerini doktor, değerlendirme yapılan ortamı da hastane olarak düşündüklerini ve çoğu zaman bireyleri ortama ve kendilerine alıştırmak için uzun zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Avcıoğlu (2012, s. 2014), Yılmaz (2016, s. 81) ve Yurtseven (2013, s. 95) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında RAM'larda değerlendirme amacıyla kullanılan odaların uygun fiziksel düzenlemelerden uzak olduğuna ilişkin benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu açıardan bakıldığında eğitsel tanılama ve değerlendirmeye ilişkin yasalar ile uygulamalar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Katılımcılar değerlendirmeyi gerçekleştirdikleri ortamın bu olumsuzluklarını ortadan kaldırmaya yönelik bir takım önlemler almaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Tepebaşı RAM'da görev yapan personel değerlendirme aldıkları odalardan birine çocukların boyuna uygun masa, sandalye ve küçük bir ayaklı abaküs koydukları bir köşe hazırladıklarını ve bu köşeyi hazırladıktan sonra değerlendirmeye aldıkları bireylerin daha rahat olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca değerlendirmenin gerçekleştirildiği bu köşenin odayı arkasına alacak şekilde yerleştirilmiş olduğu belirtilmiştir. Bu köşenin odaya bu şekilde konumlandırılması, özellikle öğrenme güçlüğü olan bireylerin dikkatlerinin çabuk dağılmasından dolayı (Heward, 2013, s. 169; Lerner ve Johns, 2015, s. 16-18) odada bulunan dikkat dağıtıcı unsurlardan etkisinin nispeten azaltmış olduğu söylenebilir. Çalışma yapılan diğer RAM'da ise bu tarz bir düzenlemeye rastlanmamış ancak katılımcıların var olan fiziksel duruma ilişkin çeşitli uyarlamalar yapmaya

çalıştıkları görülmüştür. Katılımcılar değerlendirme aldıkları odalardaki kapının üzerine “Görüşme Var” yazısı astıklarını, çalışma masalarının üzerinde hali hazırda var olan malzemelerin değerlendirme sırasında ortadan kaldırdıklarını belirtmişlerdir.

Ülkemiz yasalarında 2000’li yıllarda başlı başına bir yetersizlik grubu olarak yerini almış (MEB, 2006, m.4) ve öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmalar ülkemizde yeni yeni artış göstermektedir (Çakıroğlu, 2017, s. 16). Katılımcılar tanı koymakta en çok zorlandıkları yetersizlik grubunun öğrenme güçlüğü olan bireyler olduğunu belirtmişlerdir. RAM personeli öğrenme güçlüğü tanısı koymada zorlanmalarının sebebinin öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamaları olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde çocuk göre göre edinmiş oldukları tecrübelerle farkındalıklarının artmaya başladığı yorumunun çıkarıldığı şekilde ifadelerde bulunmuşlardır. Hali hazırda öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde yaşanan olumsuzluklara ek olarak tanı koyan uzmanın da farkındalık ve bilgi düzeyinin düşük olması bu süreci daha da içinden çıkılmaz bir hale dönüştürebileceği söylenebilir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda RAM personelinin öğrenme güçlüğü ile ilgili hizmet içi eğitimlerle farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin artırılması sürecin daha sağlıklı bir şekilde ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. RAM’da gerçekleştirilen tanılama sürecinin iyileşmesine yönelik katılımcıların biri dikkat çekici bir öneride bulunmuştur. RAM’lara atanacak özel eğitim öğretmenlerinin tanılama sürecinde yer almadan önce alanda bir süre çalışmalarının, özellikleri birbirinden farklı birçok özel gereksinimi olan bireyle karşılaşmaları açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin heterojen bir grup olması (NJCLD, 1990, s. 4) ve birbirlerinden çok farklı özellikler göstermeleri (Lerner ve Johns, 2015, s. 14) sebebiyle MEB’in RAM’lara atanmada bir kriter belirlemesinin tanılama süreci açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilmesi ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personelinin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada tanılama süreci mümkün olan tüm açılardan ele alınmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanması sürecinde Amerika’da 1970’lerden 2000’in başına kadar kullanılan yetenek- başarı tutarsızlığı modelinin (William vd., 2016, s. 221) kullanıldığı görülmektedir. Yetenek- başarı tutarsızlığı (discrepancy model) genel olarak zeka puanı ile genel performans

düzevi arasındaki anlamlı farklılıktır (Hoskyn, Swanson, 2000, s. 102-103). Başka bir ifadeyle yetenek- başarı farklılığı, normal ya da normal üstü zeka puanına rağmen akademik performansları düşük olan bireylerin öğrenme güçlüğü şüphesi ile tanılanması anlamına gelmektedir. Bu modelde bireyler en erken birinci sınıfa başladıklarında akademik derslerde yaşadıkları zorluklarla fark edilmektedir (Büttner ve Hasselhorn, 2011, s. 76-77). Ülkemizde de eğitsel tanılama sürecine bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan bireylerin en sık ilkokula başlayınca fark edildikleri görülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin erken fark edilmeleri bu bireylerin daha erken dönemde eğitimlerine başlanmasına ve akranları ile arasındaki farkın daha da büyümeden önlem alınmasına fırsat sağlayacaktır (Fuchs vd., 2003, s. 158). Öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili ilk çalışmalara baktığımızda ilk çalışmaların Amerika’da başladığı görülmektedir (Kirk, ve Bateman, 1962, s. 73). Amerika’da 2004 yılından bu yana tanılama sürecinde yetenek ve başarı farklılığından vazgeçilip, önleyici bir sistem olan Müdahaleye Yanıt (RTI) modeline geçilmiştir (IDEA, 2004, s. 855). Bu sistemin amacı, okulların bireylerin ihtiyaçlara dayalı olarak öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda artan yoğunlukta hizmetler sağlanmasıdır. Bu modelin en önemli faydası akademik anlamda güçlük yaşayan bireylere uygun eğitim fırsatları sunması ve gereksiz tanılamanın önüne geçilmesidir (Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman, 2003, s. 392; Ardoin, 2014, s. 101). Tüm bunlardan hareketle ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin erken fark edilmesine ve tanı almadan önce gereken öğretimsel uyarlamaların sağlanması açısından bu şekilde köklü bir sistem değişikliğine gidilmesi hem önleyicilik hem de erken müdahale anlamında önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

4.2. Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

RAM personeli öğrenme güçlüğü konusunda bilgi eksikliklerinin çok olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda konuyla ilgili uzmanların öğrenme güçlüğü olan bireyler ile ilgili RAM personeline eğitimler düzenleyebilir.

Değerlendirme formlarının özellikle de öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanmasında kullanılan formların niteliksel olarak yetersiz olduğu ve bu içeriğin üniversiteler, MEB ve RAM’ın birlikte yer aldığı projelerle geliştirilebilir.

Değerlendirmede kullanılan materyallerin standart olmamasının tanılamaya ilişkin yaşanan olumsuzlukları göz önünde bulundurularak RAM'ların materyal donanımı zenginleştirilebilir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Evlilik danışmanları ve aile hekimliklerinde Sağlık Bakanlığı ve yerel yönetimlerin iş birliği ile aile farkındalıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar (kitapçık hazırlama, tanıtıcı video yayınlama) düzenlenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uluslararası alanyazında var olan müdahale yöntemleri incelenip *Tutarsızlık Modelinden vazgeçilip Müdahaleye Yanıt* modeline geçilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Gönderme öncesi süreçte daha detaylı çalışmaların yapılması (Erken tarama araçlarının kullanımının yaygınlaştırılması, sınıf içi uyarılama ve müdahalelerin etkin kullanımı vb.) önerilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara öneriler

İleriki araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin yerleştirme ve izleme süreçlerine ilişkin araştırmalara yer verilebilir.

Bu çalışmaya benzer bir çalışmanın tüm Türkiye'deki RAM'larla gerçekleştirilmesi var olan duruma bütüncül bir bakış açısı ile bakılması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Tanılama sürecinde yer alan diğer paydaşların da (aileler, öğretmenler, doktorlar) görüşerinin aldığı çalışmaların planlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Agaliotis, I. (2016). Historical and contemporary perspectives of learning disabilities in Greece. *Learning disabilities: A Contemporary Journal*, 14(1), 63-70.
- Aksoy, F. (2016). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler ve yasal haklar. V. Aksoy (Ed). *Özel eğitim içinde* (s. 267-296). Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Yogan, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M., Hung, L., Jimenez, J. E., Karande, S., van Kraayenoord, C. E., Lucangeli, D., Margalit, M., Montague, M., Tressoldi, P. E. and Vio, C. (2013). The proposed changes for *DSM-5* for sld and adhd: International perspectives-Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (1), 58-72.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-V. American Psychiatric Pub.
- Anderko, L., Braun, J. and Auinger, P. (2010). Contribution of tobacco smoke exposure to learning disabilities. *Journal of Obstetric, Gynecologic, & Neonatal Nursing*, 39 (1), 111-117.
- Andrews, J. R., Elkins, J., Berry, P. B. and Burge, J. A. (1979). A survey of special education in Australia: Provisions, needs and priorities in the education of children with handicaps and learning difficulties. Fred and Elenor Schonell Educational Research Centre, Department of Education, University of Queensland.
- Ardoin, S. (2014). Response to intervention. A. E. B. Taylor (Ed). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice* içinde (s. 101-123). New York: Springer.
- Avcıoğlu, H. (2012) . Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2009-2031.

- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th. Ed.). USA: Pearson.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Büttner, G. and Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58 (1), 75-87.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Adaptation of mountain shadows phonological awareness scale (MS-PAS) into Turkish and validity and reliability study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 509-518.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal brain dysfunction in children*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Commodari, E. (2012). Attention skills and risk of developing learning difficulties. *Current Psychology*, 31 (1), 17-34.
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çakıroğlu, O. (2015). Evaluating the reasons of low reading skills of primary school students and the activities used by teachers İlkokul öğrencilerinin düşük okuma başarısının nedenlerinin ve öğretmenlerin kullandığı etkinliklerin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 12 (1), 1082-1094.
- Çakıroğlu, O. (2017). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed). *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Öğrenme* içinde (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, C., Yiğit, İ., ve Erden, G. (2015). Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği Geliştirilmiş Formunun doğrulayıcı faktör analizi: Normal zihinsel gelişim gösteren çocukların oluşturduğu bir örneklem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18 (35), 21-29.

- Deutsch Smith, D. (2004). *Introduction to special education teaching in an age of opportunity*. (5th. Ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Dirlik, E. (2013). *Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dufault, R., Schnoll, R., Lukiw, W. J., LeBlanc, B., Cornett, C., Patrick, L., Wallinga, D., Gilber, S.G. and Crider, R. (2009). Mercury exposure, nutritional deficiencies and metabolic disruptions may affect learning in children. *Behavioral and Brain Functions*, 5 (1), 44.
- Elkins, J. (2001). Learning disabilities in Australia. Hallahan, D. P., Keogh, B. K. and Cruickshank, W. M. (Ed.). *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities* içinde (s. 181-196). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Eripek, S. ve Vuran, S. (2015). Zihin yetersizliği olan çocukların eğitimi. A. G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim* içinde (s. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Feder, K. P. and Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49 (4), 312-317.
- Gardner, T. J. (2011). Disabilities in written expression. *Teaching Children's Mathematics*, 18 (1), 46-54.
- Gargiulo, R. M. (2015). *Special education in contemporary society*. (5th. Ed.). Canada: SAGE Publication.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzel-Özmen, R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 365-367). Ankara: Pegem Akademi.

- Hallahan, D. P., and Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: Introduction to special education*. (10th. Ed.). Boston: Pearson.
- Hamstra-Bletz, L. and Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (10), 689-699.
- Hardman, M. L., Drew, C.J. and Egan, M. W. (2014). *Human exceptionality: School, community and family*. (11th. Ed.). Canada: Cengage Learning.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th. Ed.). Boston: Pearson.
- Hoskyn, M. and Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the publish literature. *School Psychology Review*, 29 (1), 102-119
- Jitendra, A. K. and Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem-solving. *Theory Into Practice*, 50 (1), 12-19.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., and Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with specific learning disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), 3-18.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. F. Zayimoğlu-Öztürk). Ankara: Eğiten Kitap.
- Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 516-541.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.

- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. ve Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 16 (3), 237-268
- Karlsdottir, R. and Stefansson, T. (2002). Problems in developing functional handwriting. *Perceptual and Motor Skills*, 94 (2), 623-662.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Kavale, K. A. and Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27 (1), 31-43.
- Kaya, A., Bölükbaşı- Macit, Z., ve Siyez, D. M. (2012). Bir ilköğretim okulu psikolojik danışma ve rehberlik servisine yapılan başvuruların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 1087-1100.
- Kibby, M. Y., Marks, W., Morgan, S. and Long, C. J. (2004). Specific impairment in developmental reading disabilities a working memory approach. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (4), 349-363.
- Kirk, S. A., and Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29 (2), 73-78.
- Küçüker, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algularının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Lerner, J. W. and Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities*. (13th. Ed.). Canada: Cengage Learning.
- Mangina, C. A. and Beuzeron-Mangina, H. (2009). Similarities and differences between learning abilities, "Pure" learning disabilities, "Pure" ADHD and comorbid ADHD with learning disabilities. *International Journal of Psychophysiology*, 73 (2), 170-177.

- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- MEB, 2012, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_2012_10_10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_son.pdf (Erişim tarihi:18/02/2017).
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ. H. Diken (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 90-117). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Mercer, C. D. and Pullen, P.C. (2009). *Students with learning disabilities*. Boston: Pearson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research.and case study application in education*. (2nd Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. and Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* . (4th Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miller, B. and McCardle, P. (2011). Moving closer to a public health model of language and learning disabilities: the role of genetics and the search for etiologies. *Behavior Genetics*, 41 (1), 1-5.
- Moats, L.C. and Lyon, G. R. (1993). Learning disabilities in the United States: advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (5), 282-294
- NJCLD (1990). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33 (5), 18–20.

- Olkun, S. (2015). *6-11 yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuliye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak bir ölçme aracı geliştirme çalışması*. Ankara: TED Üniversitesi.
- Overvelde, A., and Hulstijn, W. (2011). Handwriting development in grade 2 and grade 3 primary school children with normal, at risk, or dysgraphic characteristics. *Research in developmental disabilities*, 32(2), 540-548.
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 189-206.
- Özyeşil, Z. (2012). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüğü'nün tarihçesi. S. S. Yıldırım-Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 21-32). Ankara: Eğiten Kitap.
- Özyürek, M. (2015). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimi. A. G. Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Boston: Pearson.
- Plomin, R. and Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin*, 131 (4), 592.
- Pratt, H. D. and Patel, D. R. (2007). Learning disorders in children and adolescents. *Primary Care: Clinics in Office Practice*, 34 (2), 361-374.
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly*, 24 (3), 141-157.
- Rivera, P. R. (1997). Mathematics education and students with learning disabilities: Introduction to the special series. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (1), 2-9.
- Scheid, K. (1990). Cognitive-based methods for teaching mathematics to students with learning problems. The instructional methods report series.

- Schoenbrodt, L., Kumin, L., and Sloan, J. M. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (3), 264-281.
- Smith, T., and Adams, G. (2006). The effect of comorbid AD/HD and learning disabilities on parent-reported behavioral and academic outcomes of children. *Learning Disability Quarterly*, 29 (2), 101-112.
- Stock, P., Desoete, A. and Roeyers, H. (2009). Detecting children with arithmetic disabilities from kindergarten: evidence from a 3-year longitudinal study on the role of preparatory arithmetic abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (3), 250-268.
- Stothers, M. E. and Cardy, J. O. (2012). Oral language impairments in developmental disorders characterized by language strengths: A comparison of Asperger syndrome and nonverbal learning disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 519-534.
- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, j. m., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. and Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Education Research Journal*, 39 (2), 469-518
- Stuebing, K. K., Molfese, P. T., Weiss, B. and Fletcher, J. M. (2009). IQ is not strongly related to response to reading instruction: a meta-analytic interpretation. *Council for Exceptional Children*, 76 (1), 31-51
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities?. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (1), 34-50.
- Swanson, H. L., Zheng, X. and Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (3), 260-287.

- Tirkayioğlu, Ö. ve Avcioğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi m¼d¼rlerinin özel eğitim b¼l¼m¼n¼n sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 2 (1), 13-29.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi m¼d¼rlerinin özel eğitim b¼l¼m¼n¼n sorunlarını algılamaları*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal ¼niversitesi.
- Tunç, Z. (2011). *Sınıf oğretmenlerinin risk taşıyan oğrenciler için g¼nderme ¼ncesi s¼rece ilişkin g¼r¼řleri*. Yayınlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara ¼niversitesi.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. and Shogren, K. A. (2013). *Exeptional lives: Special education in today's schools*. (7th. Ed.). Boston: Pearson.
- U.S. Department of Education. (2014). *36th annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act*. Washington, D.C.: Education Publications Center.
- Van Kraayennoord, C. E. and Elkins, J. (2004). Learning difficulties in numeracy in Australia. *Lournal of Learning Disabilities*, 37 (1), 32-41
- Vaughn, S. S., Linan-Thompson, S. and Hickman, P. (2003). Response to instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Council for Exceptional Children*, 69 (4), 391-409
- Waber, D. P. (2010). *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. London: The Guilford Press.
- Wiener, J. and Timmermanis, V. (2012). Social relationships: The 4th R. B. Wong and D. L. Butler (Ed). *Learning about learning disabilities* içinde (s. 89-140). USA: Elsevier.
- Williams, J. M, Miciak, J., McFarland, L. and Wexler, J. (2016). Learning disability identification criteria and reporting in empirical research: a review of 2001–2013. *Learning Disabilities Research & Practice*, 31 (4) 221-229

- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yin, R.K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. United States of America: The Guilford Press.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

EKLER

Ek-1. Etik Kurul İzin Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 03.04.2017
Toplantı Sayısı : 2017-2


GÜNDEM


10. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK'ın, "Öğrenme Geçtiği Olan Bireylerin Fark Edilme ve Eğitsel Tanılama Süreçlerine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personellerinin Görüş ve Önerileri" konulu araştırmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurullarına uygunluğunun doğrultulması,

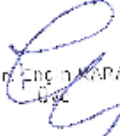
KARAR

10. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK'ın, "Öğrenme Geçtiği Olan Bireylerin Fark Edilme ve Eğitsel Tanılama Süreçlerine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personellerinin Görüş ve Önerileri" konulu araştırmasının, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurullarına uygun olduğuna,

oy birliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Cemal YÜCEL
Başkan


Prof. Dr. Zülal ÇUBUKÇU
Üye


Prof. Dr. Engin KAPADAC
Üye


Prof. Dr. Kürşat YENİLMİL
Üye


Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Üye

EK-2. Görüşme Soruları

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde hangi yetersizlik gruplarına yönelik hizmet veriyorsunuz?
 - Tüm yetersizlik tanısı alan öğrenciler göz önünde bulundurulduğunda öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin toplam yüzde içindeki oranı hakkında neler söyleyebilirsiniz?
 - Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler genellikle hangi yaş aralığında bulunmaktadır?
 - Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin aileleri hangi sosyo-ekonomik düzeyde bulunmaktadırlar?
2. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin ilk fark edilme süreçleri hakkında neler söylemek istersiniz?
3. Eğitsel tanılamaya gelmeden önceki süreçte kimlerin yer aldığını ya da yer alması gerektiğini düşünüyorsunuz?
 - Eğitsel tanılamaya gelmeden önceki süreçte ailenin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
 - Eğitsel tanılamaya gelmeden önceki süreçte öğretmenin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
 - Eğitsel tanılamaya gelmeden önceki süreçte okulların rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
 - Eğitsel tanılamaya gelmeden önceki süreçte sağlık kurumlarının rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
4. Öğrenme güçlüğü şüphesi ile eğitsel tanılamaya gelen birey için RAM'da süreç ne şekilde işliyor?
 - Diğer yetersizlik grupları için süreç nasıl işliyor?
5. Eğitsel tanılama sürecinde bireyi değerlendirirken yararlandığınız ölçme araçları nelerdir?
 - Eğitsel tanılama sürecinde hangi formel ölçme araçlarını, ne şekilde kullanıyorsunuz?
 - Eğitsel tanılama sürecinde formel ölçme araçları dışında yararlandığınız ölçme araçları bulunuyor mu? Varsa neler?

- Kullandığınız formel ve informel ölçme araçlarının güçlü ve zayıf yönleri hakkında neler söylemek istersiniz?
6. Kullandığınız ölçme araçlarının öğrenme güçlüğü olan bireyleri diğer yetersizlik gruplarından ayırt ediciliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
 7. Eğitsel tanılama sürecinde değerlendirmeyi gerçekleştirdiğiniz fiziki ortamdan bahsedebilir misiniz?
 - Değerlendirme ortamında kimler bulunuyor?
 - Bir bireyin değerlendirilmesi ortalama ne kadar sürüyor?
 - Sizce ideal bir değerlendirme ortamı nasıl olmalıdır?
 8. Eğitsel tanılama sürecini bir bütün olarak ele aldığınızda neler söyleyebilirsiniz?
 - Eğitsel tanılama sürecinin iyi giden yönleri nelerdir?
 - Eğitsel tanılama sürecinde karşılaştığınız zorluklar ya da değiştirilmesinin gerekli olduğunu düşündüğünüz yönler hakkında neler söylemek istersiniz?
 9. Tanılama ve tanılama sonrası süreçte RAM'ın rol ve sorumlulukları hakkında neler söylemek istersiniz?
 10. Yaptığınız eğitsel tanılamamanın bireyin okul ve sosyal yaşantısında nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?

EK-3. Gönüllü Katılımcı Formu

Gönüllü Katılım Formu

“Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Fark Edilme ve Eğitsel Tanılama Süreçlerine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personellerinin Görüş ve Önerileri” başlıklı bu çalışma, ZEÖ790 Tez kapsamında gerçekleştirilen bir araştırma çalışması olup, Rehberlik ve Araştırma Merkez’i personellerinin Öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilmeden tanılanmaya kadar olan sürecine ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimini sürdüren Arş. Gör. Zülal Çakmak tarafından Yard. Doç. Dr. Özlem Kaya’nın danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, nitel bir araştırma yürütülerek yapılacak görüşmelerin kaydedilmesi yoluyla bilimsel araştırma verileri toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır. Ancak araştırma verileri ve ses kayıtları, hiçbir biçimde kopyalanarak araştırmacı dışındaki üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Çalışmada tüm katılımcılara gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilecektir. Sizlerden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Veri toplama sürecinde araştırmacının araştırma amacını aşan bir şekilde rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizlerden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'ndan Zülal Çakmak'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Arş. Gör. Zülal ÇAKMAK

Adres : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi E Blok 113 Numaralı Oda

Cep Tel : 0506 717 12 00

İş Tel : 0 222 335 05 80

Bu çalışmaya katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza :

Tarih :

EK-4. Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcı Bilgi Formu

Değerli Katılımcı;

Araştırma sürecinde elde edilecek verilerin cinsiyet, yaş, Lisans mezuniyet alanı, öğretmenlik deneyimi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde çalışma süresi gibi değişkenler açısından değerlendirilebilmesi amacıyla katılımcı bilgi formunda yer alan bilgileri doldurmanız gerekmektedir. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Adınız:

Soyadınız:

Doğum Tarihiniz:

Lisans Mezuniyetiniz:

Öğretmenlik Deneyiminiz:

Rehberlik ve Araştırma Merkezi deneyiminiz:

EK-5. Aile Görüşme Formu

T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKANLIĞI
Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü Görüşme Formu

I. ÖĞRENCİ KİMLİK BİLGİLERİ			
T.C. Kimlik No:			
Adı Soyadı:			
Okulu ve Sınıfı:			
Adres ve Telefon:			
Başvuru Tarihi:			
Doğum Tarihi/Yeri:			
Taleim Yaşı:			
II. AİLE BİLGİLERİ			
ANNE		BABA	
Adı Soyadı:			
Yaşı/Doğum yeri:			
Eğitim Durumu:			
Mesleği:			
Kardeşlerin Adı Soyadı:			
Ailenin Sosyal Güvenesi: YOK () İSSK () BAĞ-KUR () EM. SAN. () Y. KART ()			
Akraba Evliliği Var mı? Evet () Yok ()			
Kan uyumsuzluğu var mı? Evet () Yok ()			
Aile üyeleri arasında engelli olan var mı? Evet () Yok ()			
Aile çocuğun yeteneklerini kabul ediyor mu? Evet () Hayır ()			
III. FİZİKSEL GELİŞİM			
Gelişim Bilgileri (İlk Kez)		Konuşma Yaşı	Yürüme Yaşı
Bedensel görünümünde farklılık var mı? Evet () Hayır ()			
Geçirdiği hastalıklar:			
IV. SOSYAL GELİŞİM			
Arkadaşlık ilişkisi kurup sürdürülebilir mi? Evet () Hayır ()			
Çevresine fiziksel zarar verir mi? Evet () Hayır ()			
Okul ve sınıfta kurallara uyar mı? Evet () Hayır ()			
Kuralı oyun oynayabilir mi? Evet () Hayır ()			
Sorumluluk alır ve yerine getirir mi? Evet () Hayır ()			
Vaktini nasıl geçirir?			
V. DUYGUSAL GELİŞİM			
Sinirli () ümitsiz () kayganlı () korkmuş () üzgün () mutlu ()			
İstek ve ihtiyaçlarını nasıl ifade eder?			

EK-6. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEĞİ FORMU (İlköğretim Okulları)

T.C
Milli Eğitim Bakanlığı
.....İlköğretim Okulu Müdürlüğü

Sayı:

..../..../201...

Konu: Eğitsel Değerlendirme İsteği

..... REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ MÜDÜRLÜĞÜNE

Adı, soyadı ve T.C.kimlik numarası belirtilen öğrencimiz, İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 47/b maddesinde belirtilen tedbirler alınmasına rağmen; gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu nedenle, öğrencimizin eğitsel değerlendirme ve tanılmasının yapılarak gerekli eğitim tedbirinin alınmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencimizle ilgili iş ve işlemlerle ilgili sonucun tarafımıza bildirilmesini arz ederim.

Okul Müdürü

Öğrencinin:

Adı SOYADI	
T.C Kimlik No	
Doğum Tarihi/Yeri	
Sınıfı, Şubesi	
Okulöncesi eğitim aldı mı?	<input type="checkbox"/> Hayır <input type="checkbox"/> Evet (okulöncesi eğitim aldıysa süresini yazınız)
Adresi	
Telefonu	
Eğitsel Değerlendirme İsteği Nedeni	<input type="checkbox"/> Akademik Başarısızlık <input type="checkbox"/> İhtişim Becerilerinde Güçlük <input type="checkbox"/> İhtişim Yetersizliği <input type="checkbox"/> Bedensel Yetersizlik <input type="checkbox"/> Görme Yetersizliği <input type="checkbox"/> Dikkat Eksikliği ve Hareketlilik <input type="checkbox"/> Dil ve Konuşma Güçlüğü <input type="checkbox"/> Özel Öğrenme Güçlüğü <input type="checkbox"/> Uyum ve Davranış Problemleri <input type="checkbox"/>
Probleme Yönelik Okulda Alınan Tedbirler	<input type="checkbox"/> Veli görüşmesi. <input type="checkbox"/> Sınıfın fizik ortamında düzenlemeler. <input type="checkbox"/> Sağlık Kuruluşuna yönlendirme. <input type="checkbox"/> Öğretim yöntem ve tekniklerinde düzenlemeler. <input type="checkbox"/> Rehberlik ve Psikolojik Danışma servisi ile işbirliği. <input type="checkbox"/> Öğretim materyallerinde düzenlemeler.
Alınan Tedbirlere Yönelik Açıklamalar	
<p>Açıklamalar: Bu formda belirtilen maddelerin 1-5 arası sınıfa devam eden öğrencilerde sınıf öğretmeni ve (varsa) okul rehber öğretmeni ile birlikte, 6-7 ve 8. sınıf öğrencileri içinse Sınıf rehber öğretmeni, (dersle giren öğretmenlerden gerekli bilgileri alarak) veli ve okul rehber öğretmeni ile okul idarecilerin de görüşleri alınarak doldurulması gerekmektedir.</p> <p>Aşağıda verilen her bir madde ile ilgili olarak; öğrencide o davranış veya beceri hiç yoksa (0), nadiren varsa (yapıyorsa)(1), çoğunlukla varsa (yapıyorsa) (2),tam olarak varsa (yapıyorsa) (3) sütununa (X) işareti konularak değerlendirilecektir</p>	

Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürüğü
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREY DEĞERLENDİRME FORMU

C. MATEMATİK MODÜLÜ (200 Ders Saati)	1	2	3	4	5	6	7	8	AÇIKLAMA
1 Uzamsal ilişkileri ifade etmek için uygun terim kullanır.									
2 İkişer ritmik sayar.									
3 Üçşer ritmik sayar.									
4 Dördü ritmik sayar.									
5 Altışer ritmik sayar.									
6 Yetmişer ritmik sayar.									
7 Sekizşer ritmik sayar.									
8 Dokuzşer ritmik sayar.									
9 İki basamaklı doğal sayıları ayır eder.									
10 Üç ve daha fazla basamaklı doğal sayıları ayır eder.									
11 Ebesiz toplama işlemi yapar.									
12 Ebeli toplama işlemi yapar.									
13 Toplama işlemi yaparak problem çözer.									
14 Çıkarma işlemi yaparak problem çözer.									
15 Çıkarma işlemi yaparak problem çözer.									
16 Çıkarma işlemi yaparak problem çözer.									
17 Ebesiz çarpma işlemi yapar.									
18 Ebeli çarpma işlemi yapar.									
19 Ksa yoldan çarpma işlemi yapar.									
20 Çarpma işlemi yaparak problem çözer.									
21 Kalansız bölme işlemi yapar.									
22 Kalanlı bölme işlemi yapar.									
23 Ksa yoldan bölme işlemi yapar.									
24 Bölme işlemi yaparak problem çözer.									
25 Dört işlem yaparak problem çözer.									
26 Nesnelere bölün, yarım ve çeyrek olma durumuna göre ayır eder.									
27 Kesirlerle ilgili problem çözer.									
28 Uzunluk ölçüleri arasında işlem yapar.									
29 Sıra ölçüleri arasında işlem yapar.									
30 Kitle ölçüleri arasında işlem yapar.									
31 Değer ölçüleri arasında işlem yapar.									
32 Zaman ölçüleri arasında işlem yapar.									
33 Alan ölçüleri arasında işlem yapar.									
34 Geometrik şekiller arasında ilişki kurar.									

MODÜL ÖNERİLERİ 1. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 2. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 3. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 4. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 5. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 6. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 7. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor
MODÜL ÖNERİLERİ 8. DEĞERLENDİRME		Değerlendirme Tarihi	...
<input type="checkbox"/> Öğrenmeye Hazırık	<input type="checkbox"/> Matematik	Uygulayan	Yok
<input type="checkbox"/> Okuma-Yazma Anlama Becerileri	<input type="checkbox"/> Destek Eğt. İhtiyacı olmadığı gözlemlenmiştir	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Düşünceler :		Uygun Görülmüştür	Katılıyor

Her sütun 1 değerlendirmeyi göstermektedir. Bu formda toplamda bireyin 8 kez değerlendirilmesi yapılacaktır.

EK-8: Gessel Figürü

GESSEL GELİŞİM FİGÜRLERİ TESTİ

● 3-7 yaş okul öncesi çocukların; zeka gelişimlerinin yaşlarına göre ne düzeyde olduğu ile ilgili genel bilgiler verir. Test okul öncesi çocukların görsel algı, görsel motor koordinasyon, küçük kas becerileri ve genel zeka gelişimleri ile ilgili yorumlarda bulunulabilir.

● 1. sınıf öğrencilerinin gelişim düzey ve becerileri hakkında ön bilgi verir.











● Test çocuklara bireysel uygulanabildiği gibi, sınıf ortamında toplu olarak da uygulanabilir.

● İki ayrı uygulaması vardır:

1. Ayrı ayrı hazırlanmış 7 kart sıra ile 5 sn gösterilir, kapatılarak çocuğun aynısını yapması istenir.

2. Boş bir kağıda daha önce şekiller çizilerek çocuğa verilir ve çocuğun şekillerin aynısını bakarak yanlarına yapması istenir.

Gesel Testi Değerlendirme Tablosu

3 Yaş	
3,5 Yaş (+6 ay)	
4 Yaş (+6 ay)	
5 Yaş (+12 ay)	
5,5 Yaş (+6 ay)	
6 Yaş (+6 ay)	
7 Yaş (+12 ay)	
7,5 Yaş (+6 ay)	
8 Yaş (+6 ay)	
9 Yaş (+12 ay)	

DEĞERLENDİRME

- Daire : Ucu mutlaka kapalı olmalı.
- Artı: Birbirini kesen, uçları uzatılmış her çizgiye puan verilmeli.
- Kare: Açıların doksan dereceye yaklaşması gerekir. Köşeler kesin ve kulaksız olmalıdır.
- Üçgen: Açılar düzgün olmalı ve çizgilerin kesiştiği yerde kulak olmamalı
- İngiliz bayrağı: Ana şekil kare gibi olmamalı, şekil içindeki çizgilerin hepsinin merkezden geçmesi gerekli değildir. Köşelerde kulak olmamalı.
- Yıldız: Birbirini kesen dört ana çizginin olması gerekir. Burada önemli olan çocuğun şeklin bütünlüğünü kavramış olmasıdır.
- Baklava: Çizgilerin kesiştiği yerde yani bağlantı noktasında kulak olmaması gerekir. Köşeler arası uzaklık aynı ise puan verilmez yatay ve dikey çizgiler arasındaki uzaklık farklı olmalıdır. Şeklin bütünlüğü bozulmuş ise puan verilmez.
- Çocuk bir önceki yaş şeklini yapamazsa da bir sonraki yaş şeklini yapmışsa en son yapabildiği yaşın kredisi alınır.
-
- 7 ana şekilden başka, okuma olgunluğu ve görsel algı hakkında ön bilgi veren 3 şekil daha vardır. (Kalın haç, 2 boyutlu silindir ve dikdörtgen)
-
- 7 den büyük çocuklar için zeka bölümüne bakılmaz, ama çocuğun görsel algısıyla ilgili ön bilgi verir.

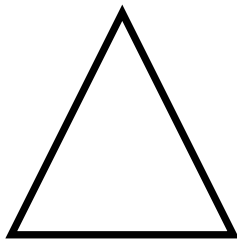
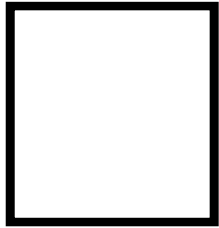
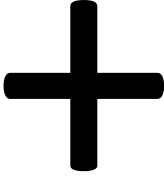
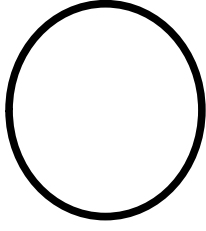
Adı soyadı :

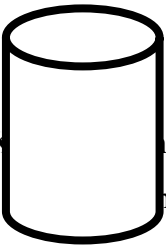
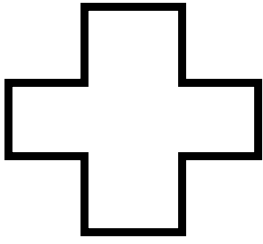
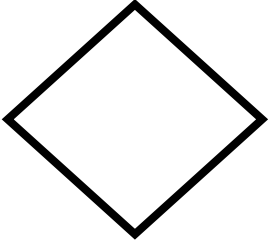
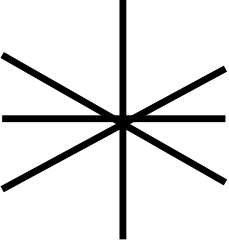
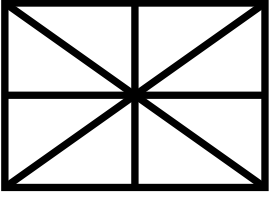
Doğum Tarihi :

Takvim Yaşı :

Başarı Düzeyi :

GESSEL





EK 1: 1. Sınıf Öğretmenleri için hazırlanan Harf Tanıma Kağıtları
Eğitim, Kültür ve Turizm Bakanlığı Hazırladığı Formları Genişleterek Oluşturulduğu
Harf Tanıma Kağıtları

Harf Tanıma

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "E" harfini yuvarlak içine alınız.

E M Z E B Ç D E Y E

F E E S N E L Ş Ö E

L B E F P E E J C E

Ş E D A Ç E L B D E

B A E Ü F G İ S E N J

E F E E H L E E Ü L E

Not :

.....

.....

.....

.....

.....

Harf Tanıma

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "B" harfini yuvarlak içine alınız.

B M E Z P B Ç D B Y E

F B B S N B L P Ö B

L B E F P B B J C E

Ş B D A B E L B D B

B A B Ü F B İ S B P N B

B F B B H L E B Ü L B

Not :

.....

.....

.....

.....

.....

Rakam Tanıma

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "2" harfini yuvarlak içine alınız.

1 2 7 2 9 3 5 1 5 2 9

4 5 9 7 2 5 0 2 7 5 5

5 8 1 2 9 6 5 9 5 7 5 2

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "5" harfini yuvarlak içine alınız.

2 5 6 5 3 9 2 4 5 3 1 2

3 2 7 5 9 3 2 0 5 3 2

5 3 2 3 8 2 2 7 5 6 2 0

Not :

.....

.....

.....

.....

Rakam Tanıma

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "9" harfini yuvarlak içine alınız.

1 9 7 6 9 3 e 2 5 6 9

4 e 9 7 2 e 0 6 7 9 5

e 8 1 2 9 6 e 9 e 7 e 2

* Aşağıdaki harf grubunda bulunan "3" harfini yuvarlak içine alınız.

2 3 6 7 3 9 e 4 0 3 1 e

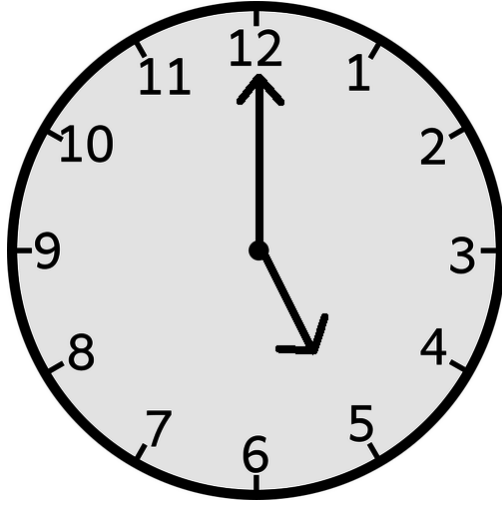
3 e 7 2 9 3 e 0 9 3 e

5 3 e 3 8 2 e 7 1 6 e 0

Not :

Saat Çizme Çalışması

❖ Aşağıdaki saatin aynısını altına çiziniz.



.....

.....

Küçük Kedi Okuma Metni

Küçük Kedi

Emel okuldan eve dönerken yolun kenarında küçük bir kedi yavrusu gördü. Kedicik yağmurda ıslanmış ve çok üşümüştü. Emel yavru kediyi alıp eve götürdü. Emel yavru kediyi nasıl bulduğunu annesine anlattı. Sonra hemen yavru kediyi kurutup sobanın yanına koydular. Emel'in annesi yavru kediye biraz süt verdi. Karnı doyan kedi mışıl mışıl uyudu. Emel bu sevimli yavru kediye Pamuk adını koydu. Pamuk'a bakmak için annesinden izin istedi. Annesi de Pamuk'a bakması için Emel'e izin verdi. Emel hemen Pamuk'a eski bir sepetten yuva yaptı. Artık Pamuk'un mutlu bir şekilde yaşayacağı sıcak bir yuvası olmuştu.

Yazı Çalışması

❖ Aşağıdaki kelimelere bakarak noktalı yerlere yazınız.

BEBEK

DEDE

EBE

DEVE

.....

.....

.....

.....

LALE

PERDE

SAZ

ÖRGÜ

.....

.....

.....

.....

FARE

TENCERE

KAPI

DOLAP

.....

.....

.....

.....

MERDİVEN

SANDALYE

BACA

ZARF

.....

.....

.....

.....

BÖLME

ÜZÜM

OTOBÜS

İBİŞ

.....

.....

.....

.....

BADEM

DAVUL

KİTAP

CANI

.....

.....

.....

.....

❖ Aşağıdaki kelimeleri okuyunuz değerlendirilen bireyin dinleyerek yazmasını isteyiniz..

- Bebek
- Dede
- Ebe
- Deve
- Lale
- Perde
- Saz
- Örgü
- Fare
- Tencere
- Kapı
- Dolap
- Merdiven
- Sandalye
- Baca
- Zarf
- Bölme
- Üzüm
- Otobüs
- İbiş
- Badem
- Davul
- Kitap
- Canı

❖ Duyduğun kelimeleri noktalı yerlere yazınız.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Zehal ÇAKMAK
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İbrahim Kurşungöz Rehberlik ve Araştırma Merkezi
Araştırmanın Konusu	Öğrenme Göçlüğü Olan Bireylerin Fark Edilme ve Eğitsel Tanılama Süreçlerine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Görüş ve Önerileri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Görüşme Formu
Güçlü İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Gybirliği ile.)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekeçesi :

K O M İ S Y O N

28/04/2017

~~28/04/2017~~ Görüşme

Bağış HANCI

Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Dr. Secla ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

Kadir KILIK

Öğretmen



T.C.
TEPEBAŞI KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 94264179-605.01-E.5217695
Konu: Zülal ÇAKMAK'ın Yüksek Lisans
Tezi Uygulama İzin Belgesi

KAYMAKAMLIK MAKAMINA

- İlgi : a) Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü'nün 14/04/2017 tarih ve 5153685 sayılı yazısı,
b) Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün 11/04/2017 tarih ve 34501 sayılı yazısı

İlgi (a) yazı ekinde Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısı ile Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Yüksek Lisans Öğrencisi Zülal ÇAKMAK'ın, danışmanlığını Yard. Doç. Dr. Özlem KAYA'nın yaptığı "Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Fark Edilme ve Eğitsel Tanılama Süreçlerine İlişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi personellerinin Görüş ve Önerileri" başlıklı yüksek lisans tezini hazırlayabilmesi için izin talep edilmektedir. Konu ile ilgili izin talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bülent ÖZMEZ
İlçe Milli Eğitim Müdürü

OLUR
17/04/2017

Salih KESER
Kaymakam

- Ek:
1- Yazı (1 Sayfa)
2- Yüksek Lisans Tezi Araştırma Önerisi (28 Sayfa)

Ayrıntılı bilgi için iribab:
E-posta : tepebasi26_rehberlik@meh.gov.tr
İnt.adresi: http://tepebasi.meh.gov.tr

Memur Kerim KIRIŞ
Tel : (0222) 330 36 38-34
Fax : (0222) 330 24 46

**SOSYAL ÖYKÜ UYGULAMASI KULLANAN ÖZEL EĞİTİM
ARAŞTIRMACILARININ KONUYA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE
ÖNERİLERİ**

Mustafa ÇAKMAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Funda AKSOY

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Mayıs 2017

EK-11. Tema ve Alt Temalar

1. RAM'da hizmet verilen yetersizlik grupları ve öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik demografik bilgiler
 - 1.1. Hizmet verilen yetersizlik grupları
 - 1.1.1. Zihin yetersizliği
 - 1.1.2. Özel öğrenme güçlüğü
 - 1.1.3. Bedensel engel
 - 1.1.4. İşitme yetersizliği
 - 1.1.5. Otizm
 - 1.1.6. Dil ve konuşma bozukluğu
 - 1.1.7. Görme yetersizliği
 - 1.1.8. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite
 - 1.1.9. Down Sendromu
 - 1.1.10. Süregelen hastalıklar
 - 1.2. ÖG şüphesiyle gelen çocukların yaş aralığına yönelik görüşler
 - 1.2.1. İlköğretim
 - 1.2.2. Okulöncesi dönem
 - 1.2.3. Ortaöğretim
 - 1.3. ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısına yönelik görüşler
 - 1.3.1. ÖG şüphesiyle gelen çocuk sayısı
 - 1.3.2. Sayıdaki artışa yönelik görüşler
 - 1.4. ÖG çocuğu olan ailelerin sosyo-ekonomik düzeyine yönelik görüşler
 - 1.4.1. Düşük
 - 1.4.2. Orta
 - 1.4.3. Yüksek
2. RAM personelinin fark edilme süreçlerine yönelik görüşleri
 - 2.1. Sınıf öğretmenlerine yönelik görüşler
 - 2.1.1. Sınıf öğretmeni nasıl fark ediyor
 - 2.1.2. Sınıf öğretmenlerinin yapması gerekenler
 - 2.2. Okul rehber öğretmenine yönelik görüşler
 - 2.3. RAM'a müracaat eden kişiler
 - 2.3.1. Aileler
 - 2.3.2. Rehber öğretmenler
 - 2.4. Ailelerin sürece dahil olmaması

3. Tanılama süreci

3.1. Eğitsel tanılama süreci

3.2. Eğitsel değerlendirme araçları

3.2.1. Bakanlığın hazırladığı formlar

3.2.2. Diğer ölçme araçları

3.2.3. Wisc-R

3.2.3.1. Wisc-R kullanım nedenleri

3.3. Tıbbi tanılama

3.3.1. Tıbbi tanılama

3.3.2. Görme- işitme testleri

3.4. Veli görüşmeleri

3.5. Diğer yetersizlik türlerinde tanılama

4. Eğitsel değerlendirmenin ortam ve süresine yönelik görüşler

4.1. Değerlendirme süresi

4.1.1. 30-60

4.1.2. Bireye göre farklılaşması

4.1.3. 40-45

4.1.4. Uygulamacıya göre farklılaşması

4.1.5. 30-90 dk.

4.2. Değerlendirmenin ofiste yapılması

4.3. Değerlendirme ortamında bulunan kişiler

4.3.1. Aile

4.3.2. Çocuk

4.4. İdeal değerlendirme ortamı

4.4.1. Dikkat dağıtıcı unsurlar bulunmamalı

4.4.2. Ortam sessiz olmalı

4.4.3. Çocuğun kendini rahat hissetmesi sağlanmalı

4.4.4. Ortamın donanımı arttırılmalı

5. Ölçme araçlarının ayırt ediciliğine yönelik görüşler

5.1. Performans testlerine yönelik olumlu görüşler

- 5.2. Performans testlerine yönelik olumsuz görüşler
- 5.3. Zeka testlerine yönelik olumsuz görüş
- 5.4. Zeka testlerine yönelik olumlu görüşler

6. Tanı süreçlerini değerlendirme

- 6.1. Tanılama sürecinin güçlü yönleri
 - 6.1.1. RAM personelinin bilgisinin artması
 - 6.1.2. Fiziki ortamın yeterli olması
 - 6.1.3. Öğretmen farkındalığının artması
 - 6.1.4. Ailenin farkındalığının artması
- 6.2. Tanılama sürecinin zayıf yönleri
 - 6.2.1. Değerlendiriciler arası bireysel farklılıklar olması
 - 6.2.2. Değerlendirme araçlarında standardın olmaması
 - 6.2.3. Ölçme araçlarının yetersiz olması
 - 6.2.4. ÖG tanısı koymanın zor olması
 - 6.2.5. Personelinin eğitim gereksiniminin olması
 - 6.2.6. Değerlendirme ortamlarının uygun olmaması
 - 6.2.7. Okul öncesi tanı koymadaki zorluklar
 - 6.2.8. Özensiz tıbbi değerlendirme
 - 6.2.9. Sürecin hastane odaklı olması
 - 6.2.10. Özensiz eğitsel değerlendirme

7. Tanılamanın bireyin sosyal ve okul çevresine etkilerine yönelik görüşler

- 7.1. Okul yaşantısına etkisi
- 7.2. Sosyal yaşantısına etkisi

8. Tanı sürecinde yer alan paydaşlara yönelik görüşler

- 8.1. Hastanelere yönelik görüşler
 - 8.1.1. Tanılar arasındaki tutarsızlık
 - 8.1.2. Tanılar arasındaki tutarlılık
- 8.2. MEB'e yönelik görüşler
 - 8.2.1. Performans belirleme formunun yetersiz olması
 - 8.2.2. Hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması

- 8.2.3. Meslek yasasının olmaması
 - 8.3. RAM'a yönelik görüşler
 - 8.3.1. Aile bilgilendirmesi yapılması
 - 8.3.2. İzlemenin olmaması
 - 8.4. Alan uzmanlarına yönelik görüşler
9. RAM personelinin paydaşlara yönelik önerileri
- 9.1. Hastanelere yönelik öneriler
 - 9.1.1. Etkileşim artmalı
 - 9.1.2. Hastanelerde özel eğitimciler görev yapmalı
 - 9.2. MEB'e öneriler
 - 9.2.1. Materyaller standartlaştırılmalı
 - 9.2.2. Eğitsel değerlendirmenin ön plana çıkarılmalı
 - 9.2.3. Hizmetiçi eğitimler düzenlenmeli
 - 9.2.4. Okullarda özel eğitimciler görev yapmalı
 - 9.2.5. Üniversitelerle işbirliği yapılmalı
 - 9.2.6. RAM'da çalışacak personel için bir kriter belirlenmeli
 - 9.3. Okullara öneriler
 - 9.3.1. Eğitim talebinde bulunmalı
 - 9.3.2. BEP toplantılarına RAM personeli çağırılmalı
 - 9.3.3. Veli bilgilendirmeleri yapılmalı
 - 9.4. Sınıf öğretmenlerine öneriler
 - 9.5. Rehber öğretmenlere öneriler
 - 9.6. RAM personeline öneriler
 - 9.6.1. Kişisel gelişim
 - 9.6.2. Öğretmen bilgilendirmesi yapılmalı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Zülal ÇAKMAK

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı: Adıyaman / 24.07.1989

E-Posta : zgurbuzer@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2007-2012, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği
- 2012- 2015, Öğretmen, Gaziantep Sani Konukoğlu İlköğretim Okulu
- 2015-2015, Araştırma Görevlisi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- 2015-2017, Araştırma Görevlisi Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü