



T.C
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN EĞİTSEL
DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜREÇLERİNİN
BETİMLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cemal BAYSAL

Danışman
Doç. Dr. Sertan TALAS

TOKAT - 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Sertan TALAS danışmanlığında hazırlamış olduğum **“Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi”** adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

19/09/2024

Cemal BAYSAL

JÜRİ KABUL VE ONAY

Cemal BAYSAL tarafından hazırlanan “**Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi**” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 29/08/2024 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından **oy birliği** ile **Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan):

.....

Üye:

.....

Üye:

.....

ONAY

...../...../.....

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Bu çalışma süresince bilgi ve deneyimleriyle bana rehberlik eden tez danışmanım Doç. Dr. Sertan TALAS'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca ders aldığım ve bana katkı sunan, destek olan, emeği geçen değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ, Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖRTEN'e, lisans öğrenimim boyunca bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, bilimsel bakış açısı kazandıran değerli hocalarım, Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU ve Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ'e teşekkür ederim.

Araştırma süresince bana her zaman destek olan meslektaşlarım, Süha YOĞSUL, Murat AYAN, Ertuğrul DURAK, Sedat YAMANOĞLU, Oğuzhan ALMA'ya, aileme ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Son olarak bu zorlu süreçte bana huzur ve neşe veren, yalnız geçen saatlerde bana arkadaşlık eden sevgili kedim Mocha'ya da sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Cemal BAYSAL

Eylül, 2024

ÖZET

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLERİN EĞİTSEL DEĞERLENDİRME VE TANILAMA SÜREÇLERİNİN BETİMLENMESİ

Baysal, Cemal

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sertan TALAS

Eylül, 2024, xiii + 94 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme ve doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 76 öğrenci ve tanılama sürecinde görev alan 13 RAM personeli oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrenci dosyalarındaki verilerin kaydedildiği “Dosya İnceleme Formu” ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları sonucunda, ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin tanılama sürecinde aileler genellikle okulun yönlendirmesi veya rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) başvurmaktadır. Başvuruların temel nedeni öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve okuma yazma, matematik becerilerindeki yetersizlikleridir. Eğitsel değerlendirme süreci genel olarak aile ve öğrenci görüşmesiyle başlamakta, ardından zekâ testi, öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) ve bireysel inceleme aşamaları takip edilmektedir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu bu süreçlerin sonucunda karar alarak aileye bilgilendirme yapmaktadır. RAM personeli genellikle tanılama süreci ile ilgili olarak kişisel deneyim ve kendi çabalarıyla yeterlilik kazandıklarını belirtmekte, resmi eğitimlerin yetersizliğinden şikâyet etmektedir. Tıbbi ve eğitsel tanıların uyumsuzluğu ve kullanılan tanı araçlarının yetersizliği gibi sorunlar erken müdahale şansını azaltmaktadır. Bu sorunlara çözüm olarak tanılamada kullanılan testlerin kapsamının genişletilmesi, RAM’ların tanı koyma

yetkilerinin artırılması ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitilmesi önerilmektedir. Öğrenci dosyalarının incelenmesi sonucunda, erkek öğrencilerin oranının kızlardan fazla olduğu, tanı alma yaşının 6 ile 15 arasında değiştiği ve en sık tanı konulan yaşın 7 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı 1. ve 2. sınıf düzeyinde tanı almışlardır. Ailelerin gelir düzeyleri genellikle asgari ücret ve altında olup, ebeveynlerin eğitim düzeyleri düşüktür. RAM'a yapılan başvurular aile ve okul işbirliğiyle gerçekleşmekte ve tanılama-rehabilitasyon eğitimi amacı taşımaktadır. Öğrencilerin yarısından fazlası için özel eğitim kurumlarından destek eğitim raporu hazırlanmıştır. Destek eğitim planları genellikle okuma yazma ve matematik becerileri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ÖÖG tanılı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine dair literatüre ve uygulamalara katkı sağlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

ABSTRACT

DESCRIPTION OF THE EDUCATIONAL ASSESSMENT AND DIAGNOSIS PROCESSES OF INDIVIDUALS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES

Baysal, Cemal

Master of Science, Special Education

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sertan TALAS

September, 2024, xiii + 94 Pages

The purpose of this study is to describe the educational assessment and diagnosis processes of individuals with specific learning disabilities. In line with this aim, interview and document analysis techniques, which are among the qualitative research methods, were used. The study group consists of 76 students diagnosed with specific learning disabilities and 13 personnel from Guidance and Research Centers involved in the diagnosis process during the 2023-2024 academic year. As data collection tools, the "File Review Form," which records the data in the student files, and the "Semi-Structured Interview Form," prepared with expert opinions, were used. The data obtained were thoroughly examined using descriptive analysis methods. The findings of the study revealed that during the diagnosis process of students at risk for specific learning disabilities, families usually apply to the Guidance and Research Centers through the school's guidance or rehabilitation centers. The primary reason for the applications is students' academic failures and deficiencies in reading, writing, and mathematics skills. The educational assessment process generally begins with family and student interviews, followed by intelligence tests, learning disability tests (ÖGT), and individual examination stages. The Special Education Evaluation Board makes a decision based on these processes and informs the family. Guidance and Research Centers personnel generally stated that they gained competence in the diagnosis process through personal experience and efforts, complaining about the inadequacy of formal training. Issues such as the inconsistency between medical and educational diagnoses and the inadequacy of diagnostic tools used reduce the chance of early intervention. As a solution to these problems, it is recommended to expand the scope of tests used in diagnosis, increase the diagnostic authority of Guidance and Research Centers, and provide more training for teachers on this subject. The examination of student files revealed that the proportion of male students is slightly higher than that of females, the age of diagnosis ranges from 6 to 15, and the most frequently diagnosed age is 7. Students are mostly diagnosed at the 1st and 2nd-grade levels. The families' income levels are generally at or below the minimum wage, and the parents' education levels are mostly low. Applications to Guidance and Research Centers are made in cooperation with the family and school and are intended for diagnosis and rehabilitation education. For more than half of the students, a support education report has been prepared by special education institutions. Support education plans generally focus on reading, writing, and mathematics skills. Based on the

findings obtained from the research, contributions to the literature and practices regarding the educational assessment and diagnosis processes of individuals diagnosed with specific learning disabilities were made, and recommendations were provided.

Keywords: Special Learning Disability, Guidance and Research Center, Educational Assessment, and Diagnosis



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II	6
İLGİLİ ALANYAZIN	6
2.1. Özel Eğitim ve Özel Öğrenme Güçlüğü	6
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları	6
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramının Tarihçesi.....	10
2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Olası Nedenleri	12
2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı.....	13
2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri.....	14
2.6.1. Akademik Başarı Özellikleri	15
2.6.2. Dil ve İletişim Özellikleri	16
2.6.3. Dikkat Özellikleri	17
2.6.4. Bellek ve Bilişsel Özellikleri	17
2.6.5. Sosyal-Duygusal Özellikleri.....	18
2.6.6. Algısal Özellikleri.....	19
2.6.7. Motor-Koordinasyon Özellikleri	19

2.7. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Tanılar	20
2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri.....	22
2.8.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	22
2.8.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi).....	23
2.8.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli).....	24
2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü'nü Belirlemede Kullanılan Testler	24
2.10. Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması	25
2.10.1. Tıbbi Tanılama	26
2.10.2. Eğitsel Tanılama	26
2.11. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama İçin Gerekli Belgeler	27
2.12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Aşamaları	27
2.12.1. İlk Belirleme Süreci.....	27
2.12.2. Gönderme Öncesi Süreç	28
2.12.3. Gönderme Süreci	28
2.12.4. Ayrıntılı Değerlendirme Süreci	28
2.12.5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna Karar Verme	29
2.12.6. BEP Hazırlama	30
2.12.7. İzleme ve Değerlendirme.....	30
2.13. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)	30
2.14. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK)	31
2.15. İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.4. Verilerin Toplanması	39
3.5. Verilerin Analizi.....	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR.....	42
4.1. ÖÖG’nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılaması Sürecinde RAM Personellerinin Görüşleri	42
4.1.1. ÖÖG’ye Yönelik Yapılan Başvurular ve Başvuru Nedenlerine Dair Görüşler	42

4.1.2. ÖÖG'ye Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Aşamaları.....	44
4.1.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Görüşler	46
4.1.4. Tıbbi Tanılamaya Dair Personel Görüşleri.....	48
4.1.5. Okul ve Aileden Alınan Bilgilere Dair Personel Görüşleri	49
4.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamaya Dair Personel Yeterlilikleri	49
4.1.7. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Yaşanan Sorunlar	50
4.1.8. ÖÖG'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasında Çeşitli Konulara Dair Görüşler	51
4.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Dosyalarından Elde Edilen Bulgular	52
4.2.1. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilere Ait Veriler	52
4.2.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Ailelerine Ait Veriler	54
4.2.3. ÖÖG Riskine Yönelik RAM'a Yapılan Başvurular	55
4.2.4. ÖÖG Riskine Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci	58
4.2.5. Dosya İçerisinde Bulunan Farklı Evrak ve Bilgiler	61
BÖLÜM V	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5.1. Tartışma	62
5.1.1. ÖÖG'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasına Yönelik RAM Personellerinin Görüşleri	62
5.1.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Dosyalarından Elde Edilen Bilgiler	73
5.2. Sonuç	79
5.3. Öneriler	80
5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	80
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	81
KAYNAKÇA.....	82
EKLER	89
Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	89
Ek 2. Dosya İnceleme Formu.....	90
Ek 3. Yazarın Özgeçmişi.....	94

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. RAM Çalışanlarına Ait Demografik Bilgiler	37
Tablo 2. ÖÖG Riskine Yönelik Başvurular ve Nedenleri	43
Tablo 3. ÖÖG’ye Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Yeterlilikleri	47
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Bilgisi	52
Tablo 5. Öğrencilerin Tanı Konulma Yaşı Bilgisi	53
Tablo 6. Öğrencilerin Tanılandığı Sınıf Düzeyi Bilgisi	53
Tablo 7. Ailelerin Gelir Düzeyi Bilgisi	54
Tablo 8. Ailelerin Eğitim Durumları Bilgisi	54
Tablo 9. Başvuruda Bulunan Kişi/Kurum Bilgisi	55
Tablo 10. Başvuruda Bulunma Neden/Nedenleri Bilgisi	55
Tablo 11. Sağlık Raporlarında Belirtilen Tanı Bilgileri	57
Tablo 12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlara Ait Bilgiler	59
Tablo 13. ÖGT Sonuçlarına Göre Risk Gruplarına Ait Bilgiler	60
Tablo 14. Destek Eğitim Planı Hazırlanma Durumu Bilgisi	60
Tablo 15. Destek Eğitim Planında Yer Alan Modül Bilgisi	61

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

DSM: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

APA: Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychological Association)

IDEA: Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act)

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

NJCLD: Ulusal Öğrenme Bozuklukları Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities)

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

ÖEDK: Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

ÖGT: Öğrenme Güçlüğü Testi

EROT: Erken Okuryazarlık Testi

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırma ile ilgili tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Öğrenme doğumla başlayan ve yaşam boyunca devam eden bir süreçtir. Çocuğun eğitim yolculuğuna ilk adımını attığı zaman, okul öğrenme sürecinde temel bir kaynak haline gelir. Herhangi belirgin bir sorunu olmayan öğrencilerin başarılı olmaları beklenir. Ancak, bu her öğrenci için geçerli değildir. Bazı öğrencilerin öğrenmeyle ilgili zorluklar yaşadığı gözlemlenmektedir. Okulda başarı beklenen bir öğrencinin başarısız olması, öğrenci, ailesi ve öğretmeni üzerinde olumsuz etkiler yaratır. Okulda başarısızlık yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmını Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar oluşturmaktadır (Ün, 2009).

Gelişmiş tanı sistemlerine sahip ülkelerde, ÖÖG farkındalığının daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD), tüm özel gereksinimli bireylerin %42'sini ÖÖG tanısı oluşturmaktadır. Bu oran ülkemizde ise yalnızca %3'tür. ABD'deki bu durumun benzeri bir şekilde ülkemizde de geçerli olabileceği düşünüldüğünde, ülkemizdeki düşük oranın sebebinin tanı sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı öne sürülebilir (Öğülmüş, 2021c). Ülkemizde ÖÖG riski taşıyan bireylerin belirlenmesinde tarama ve erken müdahale faaliyetlerine yönelik müdahaleye yanıt modeli gibi bir uygulama kullanılmamaktadır (Bıçakcı, 2023). ÖÖG'ye sahip bireyler diğer tür yetersizliklere sahip bireylerle benzer aşamaları takip ederek tanı almaktadırlar (Öğülmüş, 2021b). Bu bireylerin heterojen bir gruba sahip olması ise tanılama süreçlerini zorlaştırmaktadır (Çakmak, 2017). Bu süreçte doğru tanı, ÖÖG olan bireylere sunulacak özel eğitim hizmetlerinin niteliği açısından büyük önemi sahiptir (Öğülmüş, 2021b).

Ülkemizde, ÖÖG tanısı genellikle ilkokul ikinci ve üçüncü sınıflarda konulmaktadır. Bu yaş grubunda tanılanan çocuklar, erken müdahalelerden ve özel eğitim hizmetlerinden geç yararlanmaktadır. Bu durum, özel eğitim süresini uzatmanın yanı sıra özel eğitim maliyetlerini de artırmakta ve bireyin müdahaleden maksimum faydayı elde etmesini engellemektedir (Aslan, 2015).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirme, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından gerçekleştirilir. Bu kurul, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) içinde faaliyet göstermektedir. Eğitsel tanılama ve değerlendirme aşamasında, bireyin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimi, psikososyal ve tıbbi değerlendirme raporları, kişisel ihtiyaçları ve yetenekleri, mevcut performansı ve eğitim süreci gibi unsurlar göz önünde bulundurulur (Kuzgun, 2019).

Ülkemizde ÖÖG'nin tanılama ve değerlendirmesi ile ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır (Bıçakcı, 2023; Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019; Öğülmüş, 2021b; Öğülmüş, 2021c ve Uçak, 2017). Bu çalışmanın, ÖÖG tanısı alan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ışık tutması amaçlanmaktadır. Mevcut durumun betimlenmesiyle birlikte, tanılama aşamaları, kullanılan araçlar, karar alma süreçleri ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) tanılama süreçlerine ilişkin düzenlemelerin uygulamalara yansımalarının ne ölçüde gerçekleştiği ele alınmaktadır. Bu belirsizliklerin giderilmesiyle, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; ÖÖG tanısı alan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesidir. Bu genel amaca yönelik aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1. ÖÖG tanısı alan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin mevcut durumunu betimlemek.

2. ÖÖG olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde yer alan aşamaları ve yapılan işlemleri incelemek.
3. ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılanması süreçlerine ilişkin RAM personellerinin görüşlerini analiz etmek.
4. ÖÖG tanısı alan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde karşılaşılan sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek.

1.3. Araştırmanın Önemi

Araştırma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılında özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerini incelemek üzere oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu örneğini ve tanılamada görevli RAM personellerinin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili görüşlerini ele almaktadır. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş çocukların ailelerine, bu alanda çalışan öğretmenlere ve uzmanlara bu tanılama süreçlerini detaylı bir şekilde açıklamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulgular, özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların yaşadığı durumu anlamak ve ilgili paydaşlara bilgi sağlamak amacıyla önemli bir niteliğe sahiptir.

Araştırma sonuçları, tanılama süreçleri ile ilgili yasal düzenlemeler arasındaki ilişkileri açığa çıkarmaktadır. Bu bağlamda, yasal düzenlemelerin gözden geçirilmesine ve mevcut uygulamaların geliştirilmesine katkıda bulunabilecek bilgiler sunmaktadır. Araştırma, tanılama süreçlerinin mevcut hukuki çerçeve içinde nasıl işlediğini anlamamıza yardımcı olarak, yasal düzenlemelerdeki potansiyel iyileştirmeleri belirlememize ve önermemize olanak tanımaktadır.

Araştırma sonuçları, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerine dair toplumun bilinç düzeyini artırabilir. Araştırma, kullanılan yöntemle benzer çalışmalara ilham kaynağı olabilir ve gelecekte yapılacak ileri araştırmalara öncülük edebilir. Bu sayede, özel öğrenme güçlüğü ile ilgili tanılama süreçlerine dair daha fazla bilgi ve anlayış geliştirmek mümkün olabilir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışmada,

1. Araştırmaya katılan RAM personellerinin görüşme sorularına doğru ve samimi yanıtlar verdikleri,
2. Öğrenci dosyalarındaki bilgilerin gerçeği yansıttığı kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. RAM’da görevli 13 personelle,
2. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilk defa ÖÖG tanısı almış 76 öğrenci dosyası ile,
3. Veri toplamak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve dosya inceleme formundaki sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG): 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 bireyler (MEB, 2006).

Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama: Bireyin dil, bilişsel, duygusal, motor ve sosyal becerileri ile akademik alanlardaki yeteneklerinin, tıbbi ve psikometrik bilgiler ışığında

özel olarak seçilmiş ölçme araçlarıyla değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (MEB, 2018).

Özel Gereksinimi Olan Birey: Çeşitli nedenlerden dolayı akranlarına kıyasla bireysel gelişim özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından belirgin farklılıklar gösteren bireyler (MEB, 2018).

Özel Eğitim: Kişisel özellikleri ve gelişimi ile eğitimsel kazanımları bakımından akranlarından önemli ölçüde farklılık gösteren bireylerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda verilen eğitim (MEB, 2018).

Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM): Rehberlik hizmetleri ve özel eğitim hizmetlerini planlayarak hizmetlerin koordineli bir şekilde yürütülmesini sağlayan kurum (MEB, 2018).

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK): Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerini yürütmek üzere RAM'ın teklifi ve millî eğitim müdürlüğünün onayı ile RAM'larda oluşturulan kurul (MEB, 2018).

Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu: RAM'a tanılama ve değerlendirme amaçlı ilk kez gönderilen, kademe değişikliği olan ve eğitsel değerlendirmesinin yeniden yapılması istenen bireyler için okul tarafından doldurulması gereken formdur.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER): Sağlık kurulunca hazırlanan çocuğun özel gereksinimlerini belirten belge.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Özel Eğitim ve Öğrenme Güçlüğü

Özel eğitim, “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). 1960'larda özel eğitime henüz dâhil edilmemiş olan öğrenme güçlüğü kavramı, günümüzde özel eğitim sistemi tarafından kabul edilmekte ve kaynaklarda; tanımları, teşhisleri ve eğitimleri hakkında sık sık bilgilere rastlanmaktadır (Çakmak, 2017).

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları

Genel olarak, öğrenme güçlüğü, bireyin beyin yapısı ve işleyişiyle ilgili nörobiyolojik bir bozukluğu ifade eder. Bu durum, öğrenme süreçlerindeki farklılıklarla ilişkilidir. Aynı zamanda, öğrenme güçlüğü, çeşitli öğrenme problemlerini tanımlayan genel bir terimdir ve bireyin belirli becerileri öğrenme ve kullanmada zorluk yaşamasına neden olabilir. Bu zorluklar genellikle okuma, yazma, dinleme, konuşma, mantık yürütme ve matematik gibi belirli beceri alanlarını etkiler (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Öğrenme güçlükleri kişiden kişiye değişen heterojen bir grup bozukluğu ifade eder. ÖÖG'li bir birey, başka bir ÖÖG'li bireyle aynı türden öğrenme sorunlarına sahip olmayabilir. Mesela, bir birey matematik becerilerinde zorlanabilirken, diğer birey matematik becerilerinde sorun yaşamayabilir ama insanların ifadelerini anlamakta güçlük çekebilir. Dolayısıyla bozukluğun bireyler arasındaki farklılıkları nedeniyle farklı öğrenme zorlukları ortaya çıkar (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar tembel veya zekâ geriliğine sahip bireyler değildir. Genellikle ortalama ve ortalama üstü zekâyâ sahiptirler. ÖÖG'ye sahip bireylerin beyinleri bilgiyi farklı şekilde işlemektedir. Araştırmacılar arasındaki genel inanç ise ÖÖG'nin sınırlı deneyim veya zayıf öğretim gibi dış etmenlerden değil beyindeki işlev bozukluğundan kaynaklandığı yönündedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Özel Öğrenme Güçlüğü tarihsel bağlamda ilk kez Samuel Kirk tarafından 1962 yılında düzenlenen bir veli toplantısında, zekâ eksikliği veya duygusal bozukluğu olmayan ancak okulda zorluklar yaşayan çocukları tanımlamak için kullanılmıştır (Melekoğlu, 2020). Terim olarak farklılık göstermesine rağmen, yapılan tanımlarda genellikle büyük oranda bir fikir birliğine varıldığı ifade edilebilir. Bu alandaki disiplinler arası yaklaşım nedeniyle, öğrenme güçlüğü, çeşitli kurumlar tarafından farklı tanımlamalara sahip olabilir (Çakmak, 2017).

Ülkemizde ve diğer ülkelerde, ÖÖG gösteren öğrencilerin tıbbi değerlendirme ve tanı süreçlerinde, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 (DSM-5) adlı kılavuz kullanılmaktadır. Bu kılavuza göre öğrenme güçlüğü akademik becerilerin öğrenilmesi ve kullanılmasında, okunan metinlerin anlaşılmasında, yazılı ifadelerde, matematiksel hesaplarda ve sayısal akıl yürütmede yaşanan zorlukları kapsayan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu zorluklar uygun olmayan, yavaş veya zor okuma gibi belirtilerle kendini gösterir ve en az 6 ay boyunca devam eder (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2014). DSM-5'te, özgül öğrenme bozukluğu altında, okuma, yazma ve matematik becerilerindeki zorlukların ayrıntılarına yer verilmiş; ayrıca bu zorlukların hafif, orta ve ağır düzeylerde etkilenebilme oranları belirlenmiştir.

Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act - IDEA), öğrenme güçlüğü, temel psikolojik süreçlerde, yazılı ve sözlü dil anlama ve kullanma, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, matematik hesapları gibi bir veya birkaç alanında gözlemlenen zorlukları kapsayan bir durum olarak tanımlanmaktadır. Bu zorluklar, beyin fonksiyonlarında bozuklukları içerebilir. Örneğin; disleksi gibi durumlar bu tanımın içine dâhil edilir (Çakmak, 2017). İlgili yasada, öğrenme güçlüğü'nün tanımı içinde, görsel, işitsel ya da motor beceri eksiklikleri, zihinsel yetersizlik, duygusal

rahatsızlıklar veya çevresel, kültürel, ekonomik dezavantajlardan kaynaklanan öğrenme sorunlarını kapsamadığı belirtilmiştir. Bu ifadeyle, öğrenme güçlüğü teriminin sınırları çizilmiş ve öğrenme güçlüğü tanımının dışında kalan unsurlara vurgu yapılmıştır (Türkoğlu ve Talas, 2022).

ÖÖG, alan çalışmalarında önemli bir başvuru kaynağı olan Dünya Sağlık Örgütü tarafından onaylanan hastalıkların uluslararası sınıflama sistemi (WHO)'ne göre, gelişimsel öğrenme bozukluğu terimi ile anılmaktadır. Ayrıca, bireyin akademik yeteneklerini öğrenme süreçlerinde karşılaştığı zorlukların, yaşına ve zihinsel kapasitesine göre beklenenin altında olması, bu durumun okul başarısını olumsuz bir şekilde etkilediğini ve bu zorlukların erken okul yıllarında, akademik becerilerin öğretime başlandığı dönemde ilk kez fark edilmeye başlandığını ifade etmektedir (Türkoğlu ve Talas, 2022).

Yine ABD' de bulunan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD) ise öğrenme güçlüğüne matematik yeteneklerinde, dil becerilerinin kazanımında ve kullanımında, konuşma, okuma, yazma, neden-sonuç ilişkilerini kurma gibi alanlarda önemli zorluklarla kendini gösteren ve ömür boyu devam eden heterojen bir bozukluk grubu olarak tanımlamaktadır (NJCLD, 2016). Bu tanımlamada, öğrenme güçlüğü kaynaklı bozukluğun bireyden bireye değişen özelliklere sahip olduğunu ve heterojen bir grup oluşturduğunu vurgulanması diğer tanımlardan ayrıldığını göstermektedir (Türkoğlu ve Talas, 2022).

Dünya genelinde kabul gören ve sıkça kullanılan öğrenme güçlüğü tanımlarına göz atıldığında, bu tanımlar arasında birçok açıdan ortak noktaların bulunduğu gözlemlenmektedir. Bu ortak yönler, öğrenme güçlüğüne okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma ve akıl yürütme gibi becerilerde belirli sınırlılıklara neden olduğu konusuna odaklanmaktadır (Öğülmüş, 2021a). Genel olarak öğrenme güçlüğü tanımları gözden geçirildiğinde, karşılaşılan diğer bir ortak unsur da bireylerin potansiyelleri ile başarı performansları arasındaki tutarsızlıktır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler, öğrendikleri becerileri geri çağırma sürecinde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle kapasitelerinin altında bir performans sergileyebilirler. Öğrenme güçlüğü

tanımlamalarında ortak bir unsur daha görebiliriz; bu da zihinsel, işitsel ve görsel yetenek eksiklikleri, düşük sosyoekonomik çevre gibi dışlayıcı faktörlerden kaynaklanmayan öğrenme zorluklarıdır (Türkoğlu ve Talas, 2022).

Farklı ülkelerde ÖÖG teriminin tanımları incelendiğinde, bu terimin her bir ülkede farklı anlamlar taşıdığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, ÖÖG terimi ile hafif zihinsel yetersizlik teriminin benzer şekillerde kullanıldığı ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin farklı eğitim ortamlarında yetiştirildiği gözlemlenmektedir. ÖÖG terimi ilk olarak ABD'de tanımlandığı halde, diğer ülkeler bu terimi farklı şekillerde algılayarak kendi sosyal ve eğitimsel koşullarına bağlı olarak değişik anlamlar yüklemektedirler. Ülkemizde, ÖÖG teriminin tanımlanmasında Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisi, Avrupa ülkelerinden daha belirgin bir şekilde görülmektedir. ÖÖG, Türkiye'deki ilgili kanunlarda ilk kez yer aldığından bu yana tanımın içeriğinde önemli değişiklikler yaşanmış ve günümüzde, Amerika'da kullanılan tanıma benzer ancak daha kısaltılmış bir tanım benimsenmiştir (Melekoğlu, 2020).

Öğrenme güçlüğü terimi, ülkemizde ilk kez 1975 yılında özel eğitimle ilgili bir yönetmelikte kullanılmıştır. Zaman içinde terimin anlamı evrim geçirmiş ve son olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2006 yılında yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler şu şekilde tanımlanmıştır; (Melekoğlu, 2020).

“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 bireyi” (MEB, 2006).

2018 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ise ÖÖG'nin tanımına yer verilmemiştir.

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramının Tarihçesi

ÖÖG'nin tarihsel gelişimi incelendiğinde, ilk kez yapılan tanımların 1800'lerin başlarına kadar uzandığı gözlemlenir (Hallahan ve Mercer, 2001). İlk olarak 1802 yılında, Franz Joseph Gall, beyin sarsıntısı geçiren askerlerde yaptığı gözlemlerde sonucunda konuşma bozukluklarıyla beyin hasarı arasında bir ilişki olduğuna inanmıştır. Gall'ın araştırmaları, öğrenme alanı yerine ruh sağlığı ve beyin üzerine odaklanan çalışmalardan oluşmuştur (Melekoğlu, 2020). 19. yüzyılın ortalarında ise Avrupalı nörologlar, beyindeki belirli bölgelerde oluşan yaralanmalar ile belirli davranışlar arasındaki bağlantıları keşfettiler. Otopsi çalışmaları gerçekleştiren Pierre Paul Broca, konuşma fonksiyonlarının beynin alt sol lobunda bulunduğu sonucuna ulaştı. Bu bölge daha sonra Broca bölgesi olarak anılmıştır (Pullen, 2016).

Carl Wernicke ise 1874 yılında yaptığı araştırmada, beyin hasarı geçiren ve konuşma bozukluğu yaşayan hastalarda çoğunlukla gözlemlenen bir bozukluğu "duyusal afazi" olarak tanımlamıştır. Carl'ın çalışmasında vurguladığı önemli noktalar arasında, hastaların anlamsız bir şekilde konuşabilmesine rağmen, kelimeleri tanımada ve iletişimde zorluk çekmeleri yer almaktadır (Türkoğlu ve Talas, 2022).

1877 yılında, Alman nörolog Adolf Kussmaul, zihinsel kapasitesi yeterli olan ve görme, konuşma, işitme gibi alanlarda herhangi bir sorun yaşamayan bireylerin, okuma yeteneğini kayb ettikleri durumu "kelime körlüğü" terimiyle tanımlamıştır. 1887 yılında aslen bir göz doktoru olan Rudof Berlin normal zekâ kapasitesine sahip olmasına rağmen okuma ve yazma problemi olan bir çocuktan bahsederken disleksi terimini kullanmıştır. 1896 yılında İngiliz Doktor W.Pringle Morgan okuma bozukluğu olan bir çocuk hastası için kelime körlüğü terimini kullanmıştır (Pullen, 2016). 1917 yılında, Hinshelwood, Morgan gibi okuma güçlüğünün doğuştan kaynaklanabileceğini öne sürerek, bu durumu "konjenital kelime körlüğü" terimiyle ifade etmiştir. Hinshelwood, yaşanan bozukluğun genetik geçişini vurgulayarak, aynı aile içinde benzer sorunları yaşayan birden fazla bireyin bulunabileceğine dikkat çekmiştir (Aydın Dalga, 2019). Samuel T. Orton, okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda beyin yarım kürelerine odaklanarak, bu çocukların okul ve aile geçmişlerinin göz önünde bulundurularak detaylı bir değerlendirmeye tabi

tutulmalarının önemini vurgulamıştır (Türkoğlu ve Talas, 2022). Orton'un araştırmaları, metin körlüğü yaşayan bireylerin yazılı sembolleri sözel dile dönüştürmede güçlük yaşadığı öngörüsüne dayanmaktadır. Bu çalışmalar, Orton tarafından 1950'lerde daha da geliştirilmiştir. Örneğin; bu dönemde yapılan bazı araştırmalar, harfler arasındaki mesafelerin artırılmasının okuma sürecini heceleme düzeyine dönüştürdüğünü ortaya koymuştur (Melekoğlu, 2020).

Çoğu otorite öğrenme güçlüğü teriminin yaratıcısının Samuel Kirk olduğunu belirtmektedir. Samuel Kirk öğrenme güçlüğü terimini ilk defa 1963 yılında algısal yetersizliğe sahip çocuğu olan velilere hitaben yaptığı bir konuşmada kullanmıştır. 1969 yılında kabul edilen Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Yasası (PL 91-230), bu bireyler için uygulanacak hizmet programlarını zorunlu kılma konusunda önemli bir rol oynamıştır. 1975'te ise Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (94-142) kabul edildi. Bu yasayla öğrenme güçlükleri nihayet resmi statüye kavuştu. Ayrıca, öğrenme güçlüğüne dair araştırma programlarının başlatılması ve bu çalışmalara finansal destek sağlanması sağlanmıştır (Hallahan ve Mercer, 2001).

Türkiye'de, ÖÖG terimi ilk defa 1975 yılında yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik'te bahsedilmiştir. Bu yönetmelikle birlikte, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar kültürel yoksunluğu olanlar ve diğer öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar olarak iki kategoriye ayrılmıştır (Türkoğlu ve Talas, 2022). 1985 yılında resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği'nde ise öğrenme güçlüğü tek bir grup olarak kullanılmış ve “Gerek zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştiği çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma yazma çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan” çocuklar olarak tanımlanmıştır (MEB, 1985).

2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise ÖÖG şu şekilde tanımlanmıştır:

“Yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da 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 durumunu ifade etmektedir” (MEB, 2000).

Bu yönetmelikte daha önceki yönetmeliklerden farklı bir şekilde tanımlama yapılmıştır. 2006 yılında yayınlanan yönetmelikte ise ÖÖG terimi:

“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 bireyi” (MEB, 2006).

ifade eder denilerek bir önceki tanıma benzer bir şekilde tanımlanmıştır.

2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Olası Nedenleri

Başlangıçta, araştırmacılar tüm öğrenme güçlüğü nedenlerini tek bir nörolojik sorundan kaynaklandığı şeklinde düşünmekteydiler. Ancak günümüzde yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinin daha çeşitli ve karmaşık olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zorlandığı temel nokta, beynin belirli bir bölgesindeki bilgileri değil, çeşitli beyin bölgelerinden gelen bilgileri bir araya getirme sürecidir (Öğülmüş, 2021a). Bugüne kadar yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, ÖÖG'nin nedenleri, çeşitli genetik ve çevresel faktörlerin bir araya geldiği, biyolojik temele dayalı bir işlevsel bozukluk olarak kabul edilmektedir (Kocaman, 2021).

Beyin görüntüleme teknolojilerindeki ilerlemeler, okuma güçlüğü çeken çocukların beyin yapısının, okuma becerisi normal seviyede olan bireylerden farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Türkoğlu ve Talas, 2022). Araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan bireyler arasında beyin yapısı ve işleyişinde belirgin farklılıklar olduğunu göstermektedir. Beynin dil ile ilişkili olan planum temporale adı verilen alanının her iki yarısında da farklılıklar gözlemlenmektedir. Disleksiye sahip bireylerde,

bu iki alan benzer boyutlarda iken, disleksiye sahip olmayan bireylerde sol planum temporale belirgin bir şekilde daha geniştir. Bu nedenle, bilim adamları okuma problemlerinin bu tür farklılıklardan kaynaklanabileceğini düşünmektedirler (Melekoğlu, 2020).

Zaman içinde, öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinin genetik kökenli olabileceğine dair bilimsel kanıtların arttığı vurgulanmaktadır. Bir çocuğun öğrenme güçlüğü yaşaması, genetik bir bağlantının varlığına işaret edebilir. Araştırmacılar, okuma güçlüğü yaşayan bireylerin birinci derece akrabalarının yaklaşık %35-45'inin aynı zorluğu yaşadığını belirtmektedirler (Öğülmüş, 2021a). Yapılan ikiz çalışmalarında ise eğer ikizlerden birinde okuma güçlüğü varsa diğer ikizde de okuma güçlüğü olma olasılığı tek yumurta ikizlerinde %68, çift yumurta ikizlerinde ise %40 bulunmuştur. Bazı uzmanlar birkaç genin okuma güçlüğü için risk faktörü olduğunu düşünmektedir. Dil ve konuşma bozukluğuna sahip ikizlerde de benzer bulgular görülmüştür (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Öğrenme zorluğunun temel nedenleri arasında bulunmasa da, çevresel etmenlerden biri olan düşük sosyoekonomik düzeyin, özel eğitime ihtiyaç duyan birçok çocuğun karşılaştığı öğrenme zorluklarına etkisi olduğu belirtilmektedir (Çakmak, 2017). ABD'deki tanımda, düşük sosyoekonomik seviyenin öğrenme güçlüğüne doğrudan sebep olduğu kabul edilmese de, düşük sosyoekonomik seviye ve yoksulluk, zihinsel gelişim için gerekli olan uyarıların eksikliği ve fiziksel gelişim için gereken besin maddelerinden mahrum kalma durumu nedeniyle, öğrenme güçlüğüne dolaylı bir şekilde risk oluşturabilir (Melekoğlu, 2020). Ayrıca, radyasyona maruz kalma, kurşun ve cıva gibi zararlı metaller, doğum öncesi anne tarafından tüketilen sigara ve uyuşturucu gibi etkenler ile stres gibi olumsuz çevresel faktörler de sebepler arasında yer alabilir (Çakmak, 2017).

2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci sayısında her yıl artış göstermekle beraber özellikle son yıllarda belirgin bir artış gözlemlenmektedir. Ülkemizde, öğrenme güçlüğü

yaşayan öğrencilere dair sınırlı istatistik veri bulunmakla birlikte, ABD'ye ait son özel eğitim verileri, 6-21 yaş arasındaki öğrencilerin %40,7'sinin öğrenme güçlüğü kategorisi altında özel eğitim aldığını göstermektedir. Bu veriler, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özel eğitim alanında geniş bir yer kapladığını ortaya koymaktadır (Melekoğlu, 2020). Yapılan araştırmalara göre, yaygınlık oranları cinsiyet değişkeni dikkate alındığında, ifadeler arasında bazı çelişkiler bulunsa da özellikle okuma güçlüğüne, kızlara kıyasla erkeklerde daha sık gözlemlendiği belirtilmiştir (Türkoğlu ve Talas, 2022).

Amerika'da öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısı, 1975 yılında yasada tanımlanmasından bu yana önemli ölçüde artmıştır. Bu artışın başlıca nedenleri; öğretmenlerin, hafif öğrenme zorluğu yaşayan öğrencileri ÖÖG olan öğrenciler olarak etiketlemeleri, başarı düzeyi düşük öğrencileri ÖÖG olan öğrencilerden ayırmakta zorlanmaları ve kültürel ve sosyal farklılıkların göz ardı edilmesidir (Güzel-Özmen, 2022).

Ülkemizde, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere dair istatistiksel bilgiler oldukça sınırlıdır. Her yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan çeşitli eğitim istatistiklerine rağmen, bu veriler genellikle yeterince detay içermemektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, tüm özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %3'ünü oluşturmaktadır. Bu düşük oranın temel nedeni olarak, ülkemizdeki tanılama süreçlerindeki yetersizlikler düşünülmektedir (Aydın Dalga, 2019). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaygınlığının Amerika ile benzer oranlarda olduğu tahmin edilmektedir. Yapılan bir araştırma, Türkiye'de ÖÖG'nin yaygınlığının zaman içinde arttığını ortaya koymaktadır. Bu artış, Türkiye'de öğrenme güçlüğü konusundaki araştırmalara da yansımaktadır. Bu durumla paralel olarak, ülkedeki farkındalık da artmıştır. Yaygınlık ve yapılan çalışmaların artışı, toplumun öğrenme güçlüğü hakkında bilgi düzeyinin yükselmesine katkı sağlamıştır (Öğülmüş, 2021a).

2.6 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özellikleri açısından çeşitlilik gösteren bir grup oluşturur ve bu öğrenciler farklı alanlarda sorunlar yaşayabilirler. Bu sorunlu alanlar

genellikle akademik başarısızlık, okuma güçlükleri, matematik problemleri, yazılı ifade sorunları, dil ve konuşma zorlukları, dikkat eksikliği, bellek problemleri, sosyal-duygusal sorunlar, isteklendirme ve nedensellik atfetme sorunları ile algısal sorunlar olarak belirlenmektedir (Çakıroğlu, 2020).

2.6.1. Akademik Başarı Eksikliği

ÖÖG olan çocuklar genellikle akademik performansın çeşitli alanlarında zorluk yaşarlar. Bu öğrencilerin ilkokul yıllarında, yetenek ve başarıları arasında uyumsuzluk çıkmaya başlamaktadır ve birkaç alanda akranlarına benzer güçlü yönleri sergilerken, öğrenme hızları beklenmedik bir şekilde daha yavaş olabilir. Bu zorluklar genellikle ilkokuldan başlayarak üniversite düzeyine kadar olan eğitim sürecinde devam etmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, okuma, matematik ve yazılı anlatım gibi akademik alanlarda zorluk yaşayabilirler. Bazı çocuklar ise sadece bir akademik alanda zorluk yaşayabilir. Örneğin, sadece okumada zorlanabilirler ve matematik veya yazılı anlatımda başarılı olabilirler. Diğer çocuklar ise, her üç alanda da zorluk yaşayabilir. Örneğin, hem okumada hem de matematikte hem de yazılı anlatımda zorluk yaşayabilirler (Çakıroğlu, 2020).

Okuma güçlüğü, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin açık ara en yaygın özelliğidir. Öğrenme güçlüğü olarak tanımlanan çocukların yaklaşık %90'ı okuma sorunları nedeniyle özel eğitime yönlendirilmektedir. Birinci sınıfta okumayı öğrenememiş çocuklar yalnızca okumada değil aynı zamanda genel akademik başarıda da akranlarından çok daha geride kalma eğilimindedirler (Heward, Alber-Morgan ve Ward, 2017). Çoğu otorite, bu sorunun yetersiz dil becerileri, özellikle fonolojik farkındalık, yani konuşma akışının kelimeler, heceler, fonemler gibi daha küçük ses birimlerine bölünebileceğini anlama becerisiyle ilgili olduğuna inanmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma problemleri, okumanın farklı bileşenlerini kapsayan geniş bir yelpazededir. En yaygın görülen okuma

problemleri, sesli okuma, okuduğunu anlama, kelime tanıma ve okuma alışkanlıkları alanlarındadır (Çakıroğlu, 2020).

Araştırmacılar artık matematikte yaşanan problemlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için akademik bir sorun alanı olarak okuma güçlüğünden sonra ikinci sırada geldiğini kabul etmektedir. Öğrenme güçlüğü olan her dört öğrenciden birinin matematikle ilgili yaşadığı zorluklar nedeniyle destek aldığı tahmin edilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Matematikte öğrenme güçlüğü çeken bireyler, genellikle problem çözme, hesaplama, rakam yazma, matematiksel kavramları ve sembolleri kullanma, uzamsal ilişki kurma gibi becerilerde benzer temel zorluklar yaşarlar (Çakmak, 2017). Okul öncesi döneminde karşılaşılan zorluklar ise genellikle sayıları tanıma, nesneleri boyutlarına veya renklerine göre düzenleme, büyük/küçük, uzun/kısa gibi kavramları öğrenme süreçlerinde ortaya çıkar. Bu dönemdeki çocuklar genellikle sayıları ayırt etmekte, nesneleri belirli özelliklere göre sıralamakta veya temel kavramları anlamakta zorluklar yaşayabilirler (Çakıroğlu, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan bireyler, yazma becerilerinde çeşitli güçlükler yaşayabilir. Bu güçlükler, el yazısı, kompozisyon yazma ve genel yazılı ifadeler şeklinde kendini gösterebilir (Çakmak, 2017). Yazma güçlüğü yaşayan çocuklar, yazı yazmaya başlamakta zorluk çeker. Harfleri doğru sırayla yazma, harfleri doğru boyut ve şekilde yazma, çizgileri doğru şekilde bağlama gibi mekanik yazma becerilerinde akranlarına göre geride kalırlar. Sonuç olarak, yazıları okunaklı ve anlaşılır olmayabilir. Ayrıca, yazmaları yavaş ve akıcı olmayabilir. Bir metin yazması istendiğinde, genellikle kısa ve öz yazarlar (MEB, 2022a). Yazma öncesinde plan yapmadıkları için, düşüncelerini organize etmekte ve yazılarını bir bütün olarak oluşturmakta zorluk çekerler. Bu durum, yazmaya ilişkin görevlerini tamamlama motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilir (Aydın Dalga, 2019).

2.6.2. Dil ve İletişim Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler genellikle dilin mekanik ve sosyal kullanımında güçlükler yaşarlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Bu öğrenciler kelimelerin nasıl bir

araya geldiği ve anlamlarını nasıl taşıdığını anlamakta zorluk çekerler. Bu durum, cümle kurmayı, konuşmayı ve dinleme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilir ayrıca doğru kelimeyi seçememe, karmaşık cümle yapılarını anlayamama, sorulara cevap verememe veya kelimeleri hatırlamada zorlanma gibi problemlere yol açabilir (MEB, 2022a). Bazı çocuklar, konuşurken bazı sesleri doğru söyleyemezler. Bu durum, onların konuşmalarını anlaşılabilir hale getirebilir. Ancak, bu durum onların öğrenme güçlüğü yaşadığı anlamına gelmez. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, dilbilgisi kurallarına uymakta zorluk çekerler. Özellikle de çoğul ekleri ve geçmiş zaman kiplerini kullanmada zorlanırlar (Aral ve Gürsoy, 2007).

Araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan çocukların karşılıklı konuşmalarda açık uçlu sorulara yanıt vermede, kendileriyle sohbet etmek isteyen kişilere ilgi göstermede, kendilerini ifade etmede, konuşmayı dinleyicinin ilgisi doğrultusunda yönlendirmede, sosyal ilişkilerde ve sınıf içi etkinliklerde yazılı dili anlama ve kullanmada zorluk yaşadıklarını göstermektedir (Aydın Dalga, 2019).

2.6.3. Dikkat Özellikleri

Öğrenme süreçlerinde kritik bir rol oynayan dikkat, öğrenme güçlükleri yaşayan birçok öğrencide dikkat eksikliği şeklinde belirginleşmektedir (Aydın Dalga, 2019). Bu öğrencilerdeki dikkat bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı alacak kadar şiddetli olabilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) arasında %45,1 oranında bir komorbidite (aynı bireyde ortaya çıkan iki durum) saptamıştır (Heward ve diğerleri, 2017). Bu çocuklar, dikkatlerini bir konuya odaklamakta, bir göreve uzun süre devam etmekte ve önemli ayrıntıları fark etmekte güçlük çekebilirler (Aydemir, 2022).

2.6.4. Bellek ve Bilişsel Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin genel özelliklerinden bir tanesi de bellek problemleridir. Araştırmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bellekle ilgili yaşadıkları sorunların, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve işleyen bellek alanlarını

içerdiğini göstermiştir (Çakmak, 2017). Bu bireyler, doktor randevuları, ev ödevleri, çarpma işlemleri, talimatlar ve telefon numaraları gibi hem akademik bilgileri hem de akademik olmayan bilgileri hatırlamakta zorluklar yaşamaktadırlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Bellek sorunu yaşayan bu çocuklar, öğrendikleri bilgileri hatırlamada, okudukları veya duydukları bilgiyi tekrarlama konusunda, çoklu yönergeleri takip etmede ve bir görevi sırasına göre doğru şekilde yerine getirmede ciddi zorluklar yaşamaktadır (MEB, 2022a).

Biliş, düşünme ve problem çözmenin birçok farklı yönünü kapsayan geniş bir terimdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sıklıkla bilişsel problemler gösterirler. Bu öğrenciler çoğunlukla evdeki hayatlarını planlama ve organize etmede sorunlara yol açan düzensiz düşünme sergilerler (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Bu nedenle, bu çocuklar doğru kararlar alma ve değişikliklere uyum sağlama konusunda zorluk yaşarlar. Ayrıca, sık sık hata yapma eğilimindedirler ve bir görevin her adımının açık ve net bir şekilde gösterilmesine ihtiyaç duyarlar (MEB, 2022a).

2.6.5. Sosyal-Duygusal Özellikleri

Sosyal ve duygusal beceriler, bireylerin yaşamlarında başkalarıyla sağlıklı ilişkiler kurmalarını, duygularını yönetmelerini ve kendilerini ifade etmelerini sağlayan temel beceriler olarak tanımlanabilir (Aydemir, 2022). Her ne kadar öğrenme güçlüğü olan çocukların hepsi sosyal-duygusal problemlere sahip olmasa da, engelli olmayan akranlarına göre bu tür problemlere sahip olma riski daha fazladır (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Araştırmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaklaşık %75'inin, sosyal becerilerde normal akranlarına göre farklılık gösterebileceğini ortaya koymuştur (Kavale ve Forness, 1996). Sosyal becerilere dair sorunlar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik algısını, arkadaş edinme yeteneklerini, diğerleri ile iletişim kurma becerilerini ve hatta okul çalışmalarına yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bazı öğrenciler için, sosyal becerilerdeki zorluklar öğrenme güçlüğü'nün bir sonucu olarak ortaya çıkabilir (Güzel-Özmen, 2022).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, sosyal ortamlarda etkili bir biçimde kendilerini ifade edememe ve zayıf motor becerileri sebebiyle akranları ile oynayacağı oyunlarda başarı sağlayamazlar. Bu durum onlarda sosyal kaygıya sebep olabilir. Yine öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda ve erişkinler yüz ifadeleri, vücut dili, ses tonu gibi sosyal ipuçlarını anlamada zorluk yaşayabilirler. Sosyal ortamlarda yaşadıkları endişe arttığında ve günlük işlevlerini bozacak bir düzeye ulaştığında, öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler sosyal fobi tanısı alabilirler. Özellikle sınıfta yanlış bir şey söylemekten kaçındıkları durumlarda, kendilerine konuşma sözü verildiğinde, kaygı düzeyleri yükselmektedir (Elemek, 2008).

2.6.6. Algısal Özellikleri

Algılama, öğrencinin gördüğü veya duyduğuyla ilgili olmaktan ziyade, öğrencinin beyninin ne görüp ne işitildiğini nasıl yorumladığı ile ilgilidir. Algısal bozukluklar, görme, işitme veya dokunma yoluyla alınan uyarıları tanıma ve duyumları uygun bir şekilde ayırt etme yeteneğini etkiler. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk bu alanlarda herhangi bir sorun yaşamayabileceği gibi, bu alanların herhangi birinde veya tamamında problemler bulunabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bir kısmında görsel ve işitsel algılama sorunlarının olduğunu ortaya koymaktadır. Görsel algı bozuklukları; şekillerin algılanması ve hatırlanması ile harflerin tersine çevrilerek algılanmasında (b,p gibi) ortaya çıkmaktadır. İşitsel algı sorunları ise benzer sesli kelimeleri ayırmada ve verilen talimatları yerine getirmede zorluk olarak tespit edilmiştir (Güzel-Özmen, 2022).

2.6.7. Motor-Koordinasyon Özellikleri

ÖÖG’de ince motor beceriler, denge ve motor-koordinasyonla ilgili çeşitli sorunlar görülmektedir. Bu bireyler tekrarlandıkça otomatikleşmesi öngörülen motor becerilerde sorun yaşarlar. El tercihi gecikir (sağ ve sol eli karışık kullanmak), yapboz, küpler, lego gibi oyuncaklarla oynamada zorlanırlar. Kalem hatalı tutar, şekillerin

çizimine yanlış yönden başlar, geometrik şekillerin çiziminde (modelden bakarak doğru kopya etme) güçlük yaşarlar (MEB, 2008).

İnce motor becerilerin yanı sıra kaba motor becerilerde ve koordinasyonda (ritmik hareket etmek, el çırpma, merdiven inip-çıkma, sek sek oynamak, zıplama, top atma ve yakalama, ip atlamak ve bisiklet sürme vb.) sorunlar yaşarlar. Bu bireylerin kazaya yatkın ve sakar (takılma, sendelemek, düşme, devirmek, düşürme vb.) oluşları dikkat çekicidir. El yazıları bozuktur. Sağ ve solu karıştırırlar. Ayakkabı giymede, kravat bağlamada, daha küçük yaşlarda düğme iliklemede ve yardımsız giyinmede zorlanırlar. Ardışık hareketler gerektiren takım sporlarında başarısızdırlar (MEB, 2008).

2.7. Özel Öğrenme Güçlüğüne Eşlik Eden Tanılar

Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerde, genellikle diğer psikiyatrik bozukluklar da görülebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ve ergenlerde, psikiyatrik eş tanı oranının %30 ile %60 arasında olduğu bilinmektedir. Ülkemizde yapılan araştırmalar ise bu oranın %60 ile %90 arasında değiştiğini ifade etmektedir (Öğülmüş, 2021a).

Gelişimsel olarak uygun olmayan toplumsal, okul veya işle ilgili faaliyetleri doğrudan etkileyen dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle belirgin bir bozukluk olan dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), ÖÖG ile sıkça ilişkilendirilen bir durumdur (APA, 2014). Bazen DEHB, ÖÖG'nin belirtilerini gizleyebilir veya tersi durumlar ortaya çıkabilir. Bu durum, tanı sürecinde karışıklıklara ve eşlik eden durumların belirlenmesinde zorluklara neden olabilir (Öğülmüş, 2021b). Bir öğrencide öğrenme bozukluğu varsa, o çocuğun DEHB'ye sahip olma olasılığı yüzde %20-40'tır. Hatta bazı çalışmalar DEHB'li çocukların yüzde 70'inin aynı zamanda öğrenme güçlüğüne de sahip olduğunu göstermiştir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Ülkemizde yapılan bir çalışmada DEHB ve ÖÖG'nin okuma ve yazma testi, sıralama becerisi, gessel şekilleri ve saat çizme puanlarında anlamlı benzerlikle bulunduğu belirlenmiştir (Turgut, Erdem ve Karakaş, 2010). Bir diğer çalışmada ise en sık görülen eş tanı olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu %82,3 oranında izlenmiştir (Araz-Altay ve Görker, 2018).

DSM-5'te iletişim bozuklukları olarak sınıflandırılan dil ve konuşma bozuklukları, çocukluk çağında sıkça karşılaşılan durumlardır. Dil ve konuşma bozuklukları; konuşma gecikmesi, artikülasyon güçlükleri, kekemelik ve dilin sosyal iletişim için yetersiz kullanımı gibi belirtilerle kendini gösterir (APA, 2014). Okul öncesi dönemde dil ve konuşma zorlukları yaşayan çocukların çoğu, ilerleyen yıllarda özel öğrenme güçlüğü ile karşılaşmaktadır. Bu çocuklar, dil problemleri sebebiyle derslerde başarısızlık yaşayabilirler çünkü okuma, anlama, dinleme ve karmaşık sözdizimini hızlı bir şekilde kavramayı gerektiren becerilerde sorunlar yaşarlar. Okuma ve yazma da dil ile bağlantılı olduğundan, bu çocuklar okuma-yazmayı geç öğrenirler ve sonunda disleksi tanısı alabilirler. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların çoğunda dil ve ilgili bozukluklar gözlemlenir. Bu çocukların erken çocukluk dönemlerinde gecikmiş dil tanısı almış olma olasılığı yüksektir (Gibson, Kinnison ve Stephens, 2006). Araştırmalarda, dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların %30-40'ında daha sonradan ÖÖG tanısı aldığı ifade edilmiştir (Margari ve diğerleri, 2013). Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar ve ergenlerin erken dönem gelişimleri incelendiğinde, yaygın olarak konuşma gecikmesinin görüldüğü ifade edilmektedir. Bu bireylere %20-25'inde dil ve konuşma bozukluğu eşlik etmektedir (Öğülmüş, 2021a).

Kaygı (Anksiyete), ilkokuldan üniversiteye kadar olan dönemde etkili olan bir risk faktörüdür ve bu süre boyunca anksiyete yaşayan bireyler için zorluklar ortaya çıkar (Görgün, 2022). ÖÖG ye eşlik eden tanılarda anksiyete bozukluğu tanısının %28 oranında olduğu belirtilmiştir. Anksiyete bozukluklarının, ÖÖG'ye yüksek oranda eşlik etmesine ilişkin birçok neden öne sürülmüştür. Bu durum, ÖÖG belirtilerinin kişi tarafından yaşanan zorluklar sonucunda ortaya çıkan anksiyete belirtilerine yol açması şeklinde açıklanabilir (Özyürek, 2019).

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerde, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla saldırganlık, davranış sorunları ve suç işleme davranışları görülebilir. Bu durum, karşılıklı etkileşim sonucunda ortaya çıkabilir. Okuma zorlukları, anti sosyal davranış riskini artırabileceği düşünülmektedir (Görgün, 2022).

Çocuklarda sıkça görülen bir nörogelişimsel bozukluk olan koordinasyon bozukluğu, genellikle motor becerilerde yetersizlikle kendini gösterir. Bu durum, çocuğun günlük yaşamını etkileyebilir ve akademik başarısızlığa yol açabilir (APA, 2014). Araştırmalar ÖÖG'li çocuk ve ergenlerin yarısında motor gelişimsel bozukluklar eş tanısının görüldüğünü ifade etmektedir (Huc-Chabrolle, Barthez, Tripi, Barthelemy ve Bonnet-Brilhault, 2010).

2.8. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Türleri

Özel öğrenme güçlüğü, DSM-V'de dört ayrı kategori altında tanımlanır. Bu kategoriler, okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, matematik güçlüğü ve belirli bir adlandırmaya uygun olmayan öğrenme güçlüğüdür (APA, 2014).

2.8.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Disleksi terimi, beyin ve merkezi sinir sistemindeki belirli zorluklardan kaynaklanan harf ve kelime algılama problemlerini tanımlamak için kullanılmıştır (Bender, 2012). Bu bireyler normal zekâyâ sahip olmalarına rağmen genellikle beklenenden çok daha düşük seviyelerde okuyorlar (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Disleksi, ÖÖG'nin %80'lik oranla en yaygın görülen ve en çok tanınan alt türü olma özelliği taşımaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Okuma güçlüğü, seslerin farkına varma, sesleri tanıma, sesleri harflerle ilişkilendirme, akıcı bir şekilde okuma, anlama sürecinde güçlük yaşama ve okumaya karşı motivasyon eksikliği gibi becerilerde güçlükler yaşanması durumunu ifade eder (Kocaman, 2021).

Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar tek bir kelimeyi yüksek sesle yanlış ya da yavaş ve tereddütle okurlar, kelimeleri sık sık tahmin ederler, kelimeleri seslendirmede zorluk çekerler ve metni doğru okuyabilir ancak okunan şeyin sırasını, ilişkilerini, çıkarımlarını veya daha derin anlamlarını anlayamazlar (Auspeld, 2022).

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yıllarında, sınıf düzeyleriyle okuma becerileri arasında farklılıklar olduğu bilinmektedir. Bu fark, özel öğrenme güçlüğünden

etkilenen bazı öğrencilerde birkaç ay ile beş, altı yıl gibi değişkenlik gösterebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, okuma becerilerinde yeterlilik sağlayamadıkları için ders kitaplarındaki metinleri doğru bir şekilde okuyamamaktadır. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim yaşamlarında okuma sorunlarının öncelikli bir sorun haline gelmesine sebep olmaktadır (Bıçakcı, 2023).

2.8.2. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)

Disgrafi, yazmada belirli öğrenme bozukluklarıyla ilişkili bir terimdir. Hem yazmanın fiziksel eylemini hem de yazılı ifadenin kalitesini yakalamak için kullanılır. Yazmada öğrenme güçlüklerinin özellikleri sıklıkla disleksi ve diskalkuli ile mücadele eden bireylerde görülür ve kişiden kişiye ve farklı yaş ve gelişim aşamalarında değişiklik gösterir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Okuma sorunları gibi yazım sorunları da dil öğrenme zayıflıklarından kaynaklanır. Yazım bozuklukları, genel olarak "görsel hafıza" sorunlarından ziyade, dil yapılarına ve sözcüklerdeki harflere ilişkin farkındalık ve hafıza ile ilgili daha özel bir sorunu yansıtır (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler, ünlü veya ünsüz harf ekleme, çıkarma veya değiştirme yapabilir. Ayrıca, cümle içinde birden çok dilbilgisi ve noktalama hatası yapabilirler. Paragraf düzeni zayıf olabilir ve fikirlerini yazılı olarak ifade etmekte zorluk yaşayabilirler (Auspeld, 2022). Ayrıca, yazma güçlüğü olan öğrencilerde zayıf kalem tutuşu, ters yazma, kelime ve harfler arasında düzensiz aralıklar, yazma sürecinin uzun sürmesi ve yazı çalışmalarından kaçınma gibi durumlar gözlemlenebilir (Kocaman, 2021). Bu öğrencilerin yazma becerilerinde daha az üretken olduğu, düşüncelerini yazıya dökerken daha yavaş ilerledikleri ve sözcük dağarcıklarının yetersiz olduğu gözlemlenmektedir (İlker, 2020).

Yazma zorluğu yaşayan öğrencilerin diğer alanlardaki performansı da olumsuz yönde etkilenecektir. Bu yüzden, yazma güçlüğüne okuldaki başarıya zarar verdiği

söylenebilir. Yazılı iletişim sorunları yaşayan bir çocuk, yazılı ödevleri tamamlamakta veya düşüncelerini kâğıda dökmekte istikrarlı olamayacaktır (Bıçakcı, 2023).

2.8.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

"Dyscalculia" terimi, "dys" yani "kötü" ve "calculia" yani "sayma" kelimelerinin birleşimidir. Bu nedenle, "dyscalculia" kelimesinin anlamı "kötü sayma" olarak ifade edilebilir. Bu terim, matematik öğrenme güçlüğü tanımlamak için kullanılır ve kökeni eski Yunanca'dan gelir (Sezer ve Akın, 2011). Matematik öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğünden daha az yaygın bir öğrenme güçlüğüdür. Bu güçlüğü yaşayan bireylerin oranı %6 kadardır. Diskalkuli, sayı kavramlarını ve aritmetiği öğrenmede zorluk yaşamayı ifade eder (Snowling, 2012). Matematik güçlüğü yaşayan bireyler; sayıları öğrenme, sayı sayma, matematiksel hesaplamalar yapma, ölçme, zamanı söyleme, para sayma, sayı miktarlarını tahmin etme, zihinden matematik işlemleri ve problem çözmede zorluklar yaşamaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Aynı zamanda, öğrencilerin dil ve okuma becerilerinin de sınırlı olması, ekleme, eksi, elde, değer ve ödünç alma gibi matematik terimlerini karıştırmalarına ve özellikle de okuma alanlarındaki yetersizliklerle birlikte matematik becerilerinin kullanılmasını gerektiren matematik problemi çözme sürecinde problemleri anlama, çözme planlama ve problem çözme stratejisini uygulamada güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Özkubat ve Karabulut, 2022).

Diskalkuli, genellikle çocukluktan itibaren başlayıp, yetişkinliğe kadar devam eden bir öğrenme güçlüğüdür. Bu bireyler, algılamanın soyut olduğu matematik alanında sayısal olarak semboller arasında ilişki kuramamaktadır (Tuğrul-Kalaç, 2020).

2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Belirlemede Kullanılan Testler

DSM-V ile tanı koymak için bir kişinin klinik olarak kapsamlı bir şekilde incelenmesi gerekir. Okul raporları, psikoeğitsel değerlendirmeler ve gelişim öyküsü bu incelemede dikkate alınmalıdır. Öncelikle çocuğun zekâ aralığını belirlemek için önce

bireyin yaşına uygun zekâ testlerinin yapılması gerekir. Aritmetik, okuma ve yazma becerilerini ölçen diğer testler, zekâ düzeyinin normalin üzerinde olduğu durumlarda uygulanır (Aksoy, 2019).

Özel öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde sorunların belirlenmesi için çeşitli alanlarda değerlendirme yapılmasını sağlayan testler kullanılmaktadır. Bunlar; WISC-R Zekâ Testi, Stanford - Binet Zekâ Testi, Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi, Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi, Peabody Resim Kelime Testi, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Goodenough - İnsan Çiz Testi, Harris Laterelleşme Testi, Head Kendi Bedeninde Sağ - Sol Tayini Testi, Gesell Gelişim Figürleri Testi, GISD Sayı Dizisi Testi, Hata analizleri (informal), Akademik Başarı Değerlendirmesi (Doğan, 2012).

Ülkemizde ÖÖG olan kişilerin tanımlanmasında kullanılan araçlarla ilgili son yıllarda çok sayıda çalışma yapılmıştır. Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT), beş yaşındaki çocukların erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesine yönelik güvenilir ve geçerli bir testtir. Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeye yönelik bir diğer çalışma Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS PAS) Türkçe 'ye uyarlanması çalışmasıdır (Kuzgun, 2019).

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitsel açıdan tanılanması, okuma, yazma ve matematik becerilerini geliştirmeye yönelik müdahalelerin planlanması ve izlenmesi süreçlerinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde kullanılmak üzere 2019 yılında Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) uygulanmak üzere tamamlanmıştır. Bu test ÖÖG riski görülen 68-133 ay arası ilkokul öğrencilerine uygulanmaktadır (MEB, 2022b).

2.10. Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü’nün Tanılanması

Eğitim ve destek hizmetlerinin sağlanması açısından, doğru tanılama hem öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin hem de farklı yetersizliklere sahip olan bireylerin gereksinimlerini belirlemek açısından son derece kritiktir (Çakmak, 2017). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin tanılama süreci Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirilmesi Hakkında Yönetmelik tarafından şekillendirilmektedir. MEB, eğitimle ilgili konularda tanılama sürecini yürütürken, Sağlık Bakanlığı da tıbbi açıdan gerekli olan değerlendirmeleri yapmaktadır.

2.10.1. Tıbbi Tanılama

Sağlık Bakanlığı tarafından belirlenen devlet, eğitim ve araştırma ve üniversite hastanelerinde, sağlık kurulları tarafından Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) verilmesi amacıyla tıbbi tanılama yapılmaktadır. Bu kurul, çocuk sağlığı ve hastalıkları, göz hastalıkları, kulak burun boğaz hastalıkları, çocuk cerrahisi, çocuk nörolojisi, fiziksel tıp ve rehabilitasyon ve ortopedi travmatoloji branşlarındaki uzmanlardan oluşan en az dört uzman hekim, başhekim veya başhekim yardımcısı veya eğitim sorumlusu görevindeki kurul başkanı ve çocuk sağlığı hastalıkları ana veya yandal uzmanı olan ÇÖZGER yetkili hekimlerinden oluşur (Aydın Dalga, 2019). Sağlık kuruluşuna başvuran çocukların değerlendirilmesinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından düzenlenen Çocuklar İçin İşlevsellik Yeti yitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF-CY) esas alınır. Bu sınıflandırma sistemi, çeşitli hastanelerden yapılan değerlendirmelerin bir standart çerçevesinde yürütülmesine yardımcı olur (Görgün, 2022). Tıbbi değerlendirmenin ardından çocuklar için özel gereksinim raporu oluşturulur.

2.10.2. Eğitsel Tanılama

Eğitsel değerlendirme ve tanılama, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) bünyesindeki Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından, bireyin özellikleri, eğitim gereksinimleri, akademik yetenekleri göz önünde bulundurularak, uygun değerlendirme ortamında ve bireye özgü ölçme araçları kullanılarak gerçekleştirilen bir süreçtir. Bu süreç, eğitim kademesindeki geçişlerde gerektiğinde bireyin velisinin ve okulun yazılı başvurusuyla gerçekleştirilebilir (MEB, 2018). Bu süreçte doğru tanılama, Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerle birlikte, her türlü ihtiyacı olan bireyler

için sunulan özel eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından son derece kritiktir (Öğülmüş, 2021c).

2.11. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama İçin Gerekli Belgeler

RAM’larda yapılacak olan eğitsel değerlendirme ve tanılama için; bireyin velisinin ya da okul yönetiminin yazılı talebi, koruyucu aile yanında kalan bireyler için yapılan başvurularda koruyucu aile belgesi, okula kayıtlı öğrenciler için eğitsel değerlendirme istek formu, birey için uygun eğitim ortamına yönlendirilmesi amaçlı başvurularda gerektiğinde engelli sağlık kurulu raporu, özel öğretim kurumları kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim hizmeti almak üzere yapılan başvurularda Engelli Sağlık Kurulu raporu, destek eğitim hizmeti alan bireylerin raporlarının yenilenmesi için yapılan başvurularda ilgili kurumca düzenlenecek olan dönem sonu bireysel performans değerlendirme formu istenir (MEB, 2018).

2.12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Aşamaları

Değerlendirme sürecinin basamakları; ilk belirleme, gönderme öncesi, ayrıntılı değerlendirme, özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve izleme-değerlendirme süreçlerinden oluşmaktadır (Kargın ve Gengeç, 2021). Bu aşamalar, değerlendirme sürecinin farklı hedeflerine hizmet etmektedir ve her bir aşamada değerlendirmenin nasıl gerçekleştirileceği, hangi yöntemler ve araçlar kullanılacağı, kimler tarafından ve nerede yapılacağı konusunda farklılıklar göstermektedir (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.12.1. İlk Belirleme Süreci

Eğitsel değerlendirme süreci ilk belirleme aşaması ile başlamaktadır. Bu aşamada, öğretmenlerimiz özel gereksinimli veya risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteği en kısa sürede sağlayabilmek için titizlikle gözlemler ve değerlendirirler (Kargın ve Gengeç, 2021). Öğrenciler arasında akademik, sosyal, duygusal, davranışsal, motor ve konuşma gibi becerileri konusunda akranlarından anlamlı

derecede farklı gelişim gösterenler tespit edilmektedir. Bu belirleme süreci için, kontrol listeleri, gözlem, ev ödevleri, sınıf çalışmaları ve görüşmeler gibi informal değerlendirme araçları kullanılarak kaba bir değerlendirme yapılır (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.12.2. Gönderme Öncesi Süreç

Gönderme öncesi süreç, ikinci aşama olan değerlendirme sürecinde, özel gereksinimli veya risk altında olan öğrencilerin doğrudan hastanelere veya rehberlik ve araştırma merkezlerine yönlendirilmeden önce sınıfa katılımlarını sağlamak için öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çeşitli düzenlemelerin, uyarlama ve müdahalelerin yapıldığı bir süreçtir. Bu süreç; bilgi toplama, müdahale programının hazırlanması ve müdahale programını uygulayıp değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (Kargın ve Gengeç, 2021). Yapılan müdahalenin beklenen düzeyde ilerleme sağlanıp sağlanmadığını emin olabilmek için uygulanma aşaması için yeterli süre ayrılmalıdır. Bu sürenin belirlenmesi için, müdahale programında yer alan davranışlar, hedeflerin sınıf içindeki diğer öğrencilerde ne kadar sürede kazanıldığı, ailenin sunacağı destek ve öğrenci sayısı gibi noktalara dikkat edilmelidir (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.12.3. Gönderme Süreci

Eğer öğrenci, gönderme öncesi süreçte planlanan hedefler doğrultusunda gelişim göstermiyorsa, daha ayrıntılı bir değerlendirme yapılması amacıyla sınıf öğretmeni, rehberlik servisi ve ailenin birlikte karar vererek gönderme süreci başlatılır. Gönderme öncesi süreçte yapılan müdahaleler, bu müdahalelerin sonuçları ve toplanan detaylı bilgiler eğitsel değerlendirme isteği formu ile birlikte RAM ile paylaşılır (Kargın ve Gengeç, 2021). Öğrencinin detaylı değerlendirme sürecine daha fazla bilgiyle sunulması, böylelikle çocuğu değerlendirecek uzmanların daha doğru kararlar alabilmesini sağlamak açısından son derece kritik bir öneme sahiptir (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.12.4. Ayrıntılı Değerlendirme Süreci

Bu süreçte amaç, özel gereksinimli olduğu veya risk altında olduğu düşünülen öğrencinin özel eğitim kapsamı içinde değerlendirilip değerlendirilmeyeceğine,

değerlendirilecekse özel eğitim hizmetlerinin türüne, yerine, süresine ve yoğunluğuna karar vermektir (Kargın ve Gengeç, 2021). Tanılama sürecinde öğrencinin yeterlilik ve yetersizlik alanlarının belirlenmesi, özel eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için detaylı bir değerlendirme yapılmalıdır. Bu yaklaşım farklı disiplinler arasında işbirliğini gerektirir (Koçak, 2022). Tıbbi tanılama ile öğrencide herhangi bir eksikliğin olup olmadığının tespit edilmesi, varsa bu eksikliklerin niteliği, şiddeti, yeri, başlangıç zamanı ve sürekliliği hakkında bilgi edinilir (Kargın ve Gengeç, 2021). Yetersizliğin belirlenmesinden sonra ayrıntılı değerlendirme RAM’larda bulunan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğrenci hakkında daha doğru kararlar verebilmek için formal ve informal değerlendirme araçlarının bir arada kullanılması ve sonuçların birbirini desteklemesinin sağlanması gerekmektedir. Detaylı değerlendirmelerde standart değerlendirme araçları arasında ağırlıklı olarak zekâ testleri kullanılmaktadır (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.12.5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğuna Karar Verme

Ayrıntılı değerlendirme sonrasında, eğitsel olarak tanılanan öğrenci için, özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına dair bir karar verilir (Koçak, 2022). Bu karar, sadece tanılanmış bir eksikliğin varlığı değil, aynı zamanda bu eksikliğin performansı olumsuz etkilemesi, özel olarak düzenlenmiş programlara ve hizmetlere ihtiyaç duyması gibi faktörler de dikkate alınarak verilmelidir (Kargın ve Gengeç, 2021).

Bu aşamada, bireyin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alındığında üç farklı seçenek vardır. Birincisi, normal eğitime devam etmeye karar vermek. Ayrıntılı bir değerlendirmenin ardından, bir kişinin herhangi bir özel gereksinimi yoksa ve gelişim açısından akranlarından bir farkı yoksa genel eğitime devam etmesine karar verilir. İkincisi, öğrencinin bireysel olarak hazırlanan BEP ile normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı sınıfta tam zamanlı kaynaştırma eğitimi almasına karar verilir. Bu, öğrenciye sınırlı özel eğitim desteği sağlayacaktır. Son olarak, kendilerine benzer bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından uzakta özel eğitim okulları veya sınıfları gibi ayrı ortamlarda eğitim almalarına karar verilen üçüncü bir seçenek vardır. Bu seçenek, daha fazla özel eğitim desteği gerektirir (Bıçakcı, 2023).

Özel gereksinimi olan bir öğrencinin yerleştirilmesine karar verirken, eğitim ortamının kısıtlamaları göz önünde bulundurulmalıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı olana doğru yerleştirilmelidir (Gürsel, 2022).

2.12.6. BEP Hazırlama

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” olarak tanımlanmıştır. Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda BEP'i geliştirmek, izlemek ve değerlendirmek için BEP geliştirme birimi oluşturulmalıdır (Kargın ve Gengeç, 2021). Bu süreçte BEP geliştirme birimi ile RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu iş birliği içinde olmalıdır (Gürsel, 2022). BEP hazırlanırken öğrencinin dersi bulunan öğretmenleri, veli, uzmanlar ve eğer uygunsa öğrencinin katılımı ile gerçekleşir.

2.12.7. İzleme ve Değerlendirme

Bu aşamada öğrenciye sunulan tüm özel eğitim hizmetlerinin öğrencinin performansında olumlu değişikliklere yol açıp açmadığı ve öğrenmenin etkili olup olmadığı değerlendirilir. Bu süreç, öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmak için önemlidir. Öğrencinin ilerlemesi, sadece dönem sonu veya yılsonu değerlendirmelerle değil, öğretim sürecinde öğretmen tarafından da düzenli olarak gözlemlenmeli ve değerlendirilmelidir (McCloughlin ve Lewis, 2002). Öğrencinin değerlendirilmesi ile amaçlanan öğrencinin gelişimi doğrultusunda uygulayıcıların mevcut programda herhangi bir değişiklik yapıp yapılmayacağına ilişkin fikir edinilir (Kargın ve Gengeç, 2021).

2.13. Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)

Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinin planlanması, koordinasyonu ve sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirmesi RAM'lar tarafından gerçekleştirilir. RAM'larda

özel eğitim bölümü ve rehberlik hizmetleri bölümleri faaliyet göstermektedir (MEB, 2017). Ülkemizde, ÖÖG de dâhil tüm özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi ve bu öğrencilere düzenli takip sağlanması gibi görevler, RAM'lar tarafından yerine getirilmektedir (Öğülmüş, 2021c).

2.14. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK)

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanınması ile ilgili iş ve işlemler RAM'larda oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulları (ÖEDK) tarafından yapılmaktadır. Bu kurul müdür yardımcısı başkanlığında; özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir rehberlik öğretmeni, en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur. Bu kurula bireyin velisi ya da kendisi üye olarak katılır ve ihtiyaç duyulduğunda ilgili kurum ve kuruluşların personelleri görüşlerine başvurulmak üzere kurula katılımı sağlanır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel eğitim değerlendirme kurulunun görevleri şunlardır: Eğitsel değerlendirme ve tanılama yaparak bireyin özel eğitim ihtiyacına karar vermek, özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenleyerek kurum müdürünün onayına sunmak, bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamayla ilgili bilgilerin bulunduğu dosyaları incelemek, yapılan itirazlarla ilgili tekrar eğitsel değerlendirme ve tanılama yapmak, bireyler için en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetiyle ilgili öneride bulunmak, ailenin sürece katılımını sağlamak ve bu konuda bilgilendirmeler yapmak, rehberlik hizmetleri bölümü ile işbirliği yaparak ihtiyaçları doğrultusunda ailelere aile eğitim programı düzenlemek ve kuruluşlarca düzenlenen aile eğitim programları hakkında aileleri bilgilendirmek, özel öğretim kurumları kanunu kapsamında eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlarda destek eğitim hizmeti alması uygun bulunan bireyler için eğitim planı hazırlamak, MEB tarafından tanınan özel yetenekli öğrencileri BİLSEM'e yönlendirmek, genel yetenek, görsel sanatlar ve müzik yetenek alanlarında tanınan öğrencileri destek eğitim odalarına yönlendirmektir (MEB, 2018).

2.15. İlgili Araştırmalar

Eripek (1978), tarafından yapılan araştırma, eğitilebilir geri zekâlı çocukların seçim sürecinde kullanılan yöntemlerin ve bu çocukların son durumlarının belirlenmesi

amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Ankara'daki 5 ilköğretim okulunda özel eğitim sınıflarında okuyan 178 zihinsel yetersizlik tanısı konmuş öğrencinin dosyasını inceleyerek yapılmıştır. Bulgular, öğrencilerin zekâ ölçeği olan 5-7 TKT sonuçlarına göre seçildikleri ancak herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmadıklarını ve bu nedenle kullanılan tanılama yöntemlerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma, bu öğrencilerin yaklaşık yarısının ortaokula devam ettiğini, ancak bir kısmının 1-2 yıl sınıf tekrarı yaparak okula devam etmediğini göstermiştir. Bu çocukların okulu bitirdikten sonra iş bulamadığı ve evde ailelerine bağımlı bir şekilde yaşadığı belirlenmiştir. Araştırma, bu çocukların ortaokula yönlendirilmeleri ve meslek edinmeleri için desteklenmeleri gerektiğini öne sürmektedir.

Kocaoğlu (1991), yaptığı araştırmada Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne 1985-1990 yılları arasında yapılan başvurular çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Başvuruların %55,8 i zihinsel yönden incelenmiştir. İncelenen bu grubun %62'sini erkekler, %38'ini kızlar oluşturmaktadır. Yaş gruplarına bakıldığında %80,5 ile 6-10 yaş arasında yoğunlaştığı görülmektedir. RAM'a başvuru şekline bakıldığında ise %53,5'i okul yönlendirmesi, %26,1'i ise aileler tarafından yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan zekâ ölçeklerine göre öğrencilerin %74,4 ü zihinsel yetersizlik tanısı almış ve öğrencilerin %26,5 i normal sınıflara, %24 ü özel sınıflara, %17,7 si kaynaştırma sınıflarına, %2,3 ü özel eğitim okullarına yönlendirilmiştir.

Bozkurt (2009), bir ilde bulunan RAM'da yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçlerini betimlemiştir. Araştırmada 2006-2007 yılında tanılanması yapılan 103 öğrenci dosyası ve incelemede görev alan uzmanların özlük dosyaları incelenmiştir. İncelemelerde öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları, tanılamada kullanılan ölçekler, yönlendirildikleri kurumlar gibi konulara dair verilere rastlanmış olmasına rağmen, dosyalarda öğrencilerin sağlık durumları ve uyum davranışları hakkında bilgilere yer verilmemiştir. Bu eksiklikler nedeniyle yönetmeliklere gereken ölçüde uyulmadığı sonucuna varılmıştır.

Çakmak (2017), öğrenme güçlüğü olan bireylerin fark edilme ve tanılama sürecinin detaylı olarak incelenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışma nitel

araştırma yöntemi ile ve 12 RAM personelinin katılımı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre fark edilme sürecinde, ailelerin ve sınıf öğretmenlerinin farkındalığının az olması, RAM personelinin öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitim ihtiyacı, değerlendirmede kullanılan formların yetersizliği ve materyallerin standart olmaması, değerlendirme ortamlarının yetersizliği, MEB'in öğrenme güçlüğüne ilişkin sunduğu hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Uçak (2017), öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşlerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile 3 farklı RAM'dan 25 personelin katılımı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre değerlendirme formlarının yetersiz oluşu ve öğretmenlerin bu formlara yeterince önem vermediği, ailelerin süreçle ilgili olumsuz tutumları ve izleme sürecinin düzgün işlemediği ifade edilmiştir.

Kuzgun (2019), özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinde, RAM personelinin karşılaştığı güçlüklerle ilgili görüşlerini incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 30 RAM personeli katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; RAM personellerinin, süreçle ilgili bilgi eksikliği yaşadığı, tanılamada kullanılan testlerin kullanımında yetersiz oldukları belirlenmiş, öğrenme güçlüğüne ait standart bir materyalin olmaması nedeniyle tanılamamanın kişiye göre değişebileceğine ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise bu öğrencilerin eğitimleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Tulunay-Ateş, Anaç (2020), yaptıkları çalışmada Burdur ilindeki RAM'a yapılan 2006 ve 2018 yılı başvurularını incelemiştir. Araştırmada başvuruda bulunan ailelerin demografik özelliklerini değerlendirmek ve irdelenmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile doküman incelemesi şeklinde yapılmıştır. 2006 yılına ait 194 ve 2018 yılına ait 224 öğrenci dosyası incelenmiş benzerlik ve farklılıkları ortaya konularak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, 2018'de ailelerin istihdam

durumuna ilişkin olarak, babaların işgücüne katılımında azalma olmuşken, annelerin çalışma durumunda artış tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan incelemelerde, her iki yıl için de işçi ailelerinin, diğer meslek gruplarına kıyasla belirgin şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Dikkat çeken bir başka bulgu da 2018 de annesi vefat eden öğrenci sayısı 2006 yılına göre daha fazla bulunmuştur. Başvuru nedeni olarak zihinsel yetersizlik sayısı her iki yılda da diğer engel gruplarına göre çoğunluğu oluşturmaktadır. Bir diğer bulgu ise 2018 yılında dil ve konuşma bozukluğu sayısı belirgin sayıda artmıştır.

Öğülmüş (2021c), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tanılama sürecinde karşılaştığı zorlukları tanımlamak ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmak için bir çalışma yapmıştır. Çalışmada tanılama süreci farkına varma, tanılama ve yönlendirme olarak ele alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler şeklinde veri toplanmıştır. Araştırmaya bir RAM’da görevli 8 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, fark etme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşandığı ortaya çıkmıştır. Fark etme sürecinde, ÖÖG olan çocukların okulda hiçbir müdahale edilmeden RAM’a yönlendirildiği, öğretmenlerdeki bilgi yetersizliği, okuldan RAM’a gönderilen formların yalnızca bir prosedür olarak gönderildiği ve rehberlik servisinin çocuk hakkında yeterince değerlendirmede bulunmadığı belirlenmiştir. Tanılama sürecine katılan öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz bulduğu, personel yetersizliği ve iş yoğunluğunun fazla olması sebebiyle izleme çalışmalarının etkin bir şekilde yapılamadığı belirlenmiştir.

Bıçakcı (2023), araştırmasında RAM’da görevli personelin, ÖÖG tanısı alan çocukların ailelerinin ve sınıf öğretmenlerin tanılama süreçlerine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmaya 9 RAM personeli, 8 aile, 10 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, RAM personelinin ikinci bir yönlendirme kararına ihtiyaç duyduğu, performans formunun ayrıntılı bulunduğu, tanı koymak için ölçme aracına ihtiyaç duyulduğu, tanı koyma yetkisine sahip olmak istediği, izleme sürecinin yetersiz kaldığı, standart bir materyalin olmaması, eğitsel değerlendirme isteği formlarıyla ilgili sorunlar olduğu ve personelin ÖÖG tanısının hastanede nasıl konulduğu ile ilgili bilgisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri açısından bulgular ise, ÖÖG ye bakış açılarının olumlu yönde değiştiği, RAM’a göndermeden önce sınıfta uyarlamalar

yapıldığı, BEP hazırlanırken okuldaki rehber öğretmenden ve bazı BEP yazılımlarından destek alındığı, kaynaştırma-bütünleştirme uygulamalarını bazı öğretmenlerin faydalı bulmadığı ve RAM'daki eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine katılmak istedikleri tespit edilmiştir. Aileler açısından bulgulara bakıldığında, ÖÖG hakkında ailelerin tamamında bilgi eksikliği olduğu ve çocuklarının tanılandıktan sonra ÖÖG ile ilgili bilgi ve deneyim kazandıkları, bu durumu kabullenmekte zorlandıkları, RAM'da ve hastanede değerlendirme süresinin bazı ailelerin yeterli bazı ailelerin yetersiz buldukları ve birden çok görüşme ile çocuklarına tanı konulması gerektiği tespit edilmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

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

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ÖÖG tanısı almış bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Çalışma, mevcut eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesine odaklandığı için nitel araştırma yöntemi seçilmiştir.

Nitel araştırma, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi yöntemlerle nitel verilerin toplandığı ve bu verilerin olguların ve olayların bütüncül olarak, olduğu gibi ortaya konduğu çalışmaları kapsar. Bu tür araştırmalarda genellikle önceden belirlenmiş hipotezler test edilmez; araştırmacı elde ettiği bilgilerle temaları belirleyip anlamlı yapılar oluşturmaya çalışır. Nitel araştırmaların en önemli avantajlarından biri, araştırmacılara bilgi toplama ve analiz etme süreçlerinde esneklik sağlamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada, en sık tercih edilen nitel araştırma yöntemleri olan görüşme ve veri toplama tekniği olarak doküman analizi teknikleri kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırmanın odak noktasını oluşturan olaylar veya durumlar hakkında çeşitli bilgi içeren yazılı kaynakların detaylı olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme tekniği, önceden belirlenmiş sorular etrafında karşılıklı iletişimi içeren bir yöntemdir. Katılımcılara belirli bir konu hakkında yapılandırılmış sorular yöneltilerek, konuyla ilgili görüşler, duygular, deneyimler, tutumlar, şikâyetler ve tepkilerin anlaşılması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşme tekniği olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem tek seçenekli cevaplama hem de araştırmanın yapıldığı alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde

araştırmacı, her katılımcıya önceden hazırlanan soruları yönelterek, görüşme sırasında katılımcının cevaplarına göre soruları alt başlıklara ayırabilir veya çeşitli düzenlemeler yapabilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmada iki farklı çalışma grubu bulunmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada aktif görevi bulunan 13 RAM personeli ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılları içerisinde çeşitli şüphelerle RAM'a başvuru yaparak ilk defa ÖÖG tanısı almış 76 öğrenci çalışma gurubunu oluşturmaktadır.

ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılmasında görevli RAM personellerinin demografik özelliklerine göre, çalışmaya katılan 8 özel eğitim öğretmeni, 1 sınıf öğretmeni ve 4 psikolojik danışman/rehber öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların 11'i lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların öğretmenlik deneyimi en az 2 yıl en çok 27 yıl arasında değişmekte olup RAM'da çalışma deneyimleri ise en az 2 yıl en çok 20 yıl arasında değişmektedir.

Tablo 1. RAM Çalışanlarına Ait Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Branş	Mezuniyet	Öğretmenlik Deneyimi	RAM Deneyimi	Çalışma
Katılımcı 1	Özel Eğitim	Lisans	5 yıl	4 yıl	
Katılımcı 2	Özel Eğitim	Yüksek Lisans	6 yıl	2 yıl	
Katılımcı 3	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Lisans	10 yıl	8 yıl	
Katılımcı 4	Özel Eğitim	Lisans	7 yıl	5 yıl	
Katılımcı 5	Özel Eğitim	Lisans	17 yıl	7 yıl	
Katılımcı 6	Özel Eğitim	Lisans	8 yıl	8 yıl	
Katılımcı 7	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Lisans	27 yıl	20 yıl	
Katılımcı 8	Özel Eğitim	Lisans	9 yıl	6 yıl	
Katılımcı 9	Özel Eğitim	Lisans	2 yıl	2 yıl	
Katılımcı 10	Sınıf Öğretmenliği	Lisans	20 yıl	8 yıl	
Katılımcı 11	Özel Eğitim	Lisans	24 yıl	16 yıl	
Katılımcı 12	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Yüksek Lisans	18 yıl	14 yıl	
Katılımcı 13	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	Lisans	10 yıl	4 yıl	

İlk defa ÖÖG tanısı alan 76 öğrenciye ilişkin bilgiler şu şekildedir:

Öğrenci dosyalarından elde edilen bilgilere göre 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde çeşitli yetersizlik şüphesiyle RAM'a yönlendirilen 282 öğrenciden 76'sı eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda ilk defa ÖÖG tanısı almıştır. Tanı alan öğrencilerden 40'ı erkek öğrenci, 36'sı kız öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubunu bu öğrenciler oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-2) ve öğrenci dosyalarındaki bilgilerin sistematik bir şekilde toplanabilmesi için kullanılan Dosya İnceleme Formu (EK-3) ile toplanmıştır.

RAM çalışanlarından ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formatına uygun olarak görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular, eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili bilgileri içeren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca, eğitsel değerlendirme ve tanılama üzerine yapılmış örnek çalışmalar gözden geçirilmiş ve örnek sorular hazırlanmıştır. Bir akademisyen tarafından sorular incelenmiş ve gerekli geri bildirimler alınmıştır. Daha sonra, RAM çalışanlarından bir özel eğitim öğretmeni ve bir psikolojik danışman/rehber öğretmen ile görüşülmüş ve onların verdikleri cevaplarla bazı soruların daha açıklayıcı olması gerektiği anlaşılmıştır, bu nedenle sorular detaylandırılmıştır. Bu süreç sonunda form nihai halini almıştır.

Bu çalışmanın amaçlarına uygun olarak, ÖÖG tanısı konulan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin nasıl gerçekleştirildiğine, hangi aşamalardan oluştuğuna ve ne tür araçların kullanıldığına dair belgeler niteliğinde olan bilgilerin incelenmesi gerekmektedir. Bu bilgilere erişmek amacıyla, araştırmacı tarafından Dosya İnceleme Formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasında, alan yazını taramanın yanı sıra Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018), Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu (2018) ve eğitsel değerlendirme sürecinde doküman analizi tekniği kullanılarak yapılan

alışmalar gözden geçirilmiştir. RAM yönetimi ile yapılan görüşmenin ardından, öğrencilere ait örnek bir dosya incelenmiştir. Dosya içerisindeki bilgilere dayanarak genel bir soru listesi hazırlanmıştır. Bu format kullanılarak örnek bir form doldurulmuş, eksiklikler belirlenerek sorular yeniden kategorize edilip düzenlenmiştir. Sonrasında, bir akademisyenin görüşleri alınmış ve bu geri bildirimler doğrultusunda tekrar düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, form yeniden doldurularak nihai hali verilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilmek istenen bilgiler ilgili bölümlere araştırmacı tarafından not edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği ile toplanmıştır. Veriler, 05/07/2024 - 12/07/2024 tarihleri arasında farklı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) bilgi almak amacıyla ZOOM üzerinden ve telefonla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce, katılımcılara görüşmenin amacı ve gizliliğin korunacağı konusunda bilgi verilmiştir. Daha sonra, araştırmacının hazırladığı görüşme formuna göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 9-14 dakika sürmüş ve ses kaydedici ile kayıt altına alınmıştır. Katılımcı ifadeleri dışında araştırmaya herhangi bir başka ifade eklenmemiştir.

Dosya inceleme formu uygulanırken, gerekli izinlerin alınmasının ardından veriler on günlük bir süre içinde toplanmıştır. Öncelikle, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında RAM'a çeşitli yetersizlik şüphesiyle başvuran ve dosya açtıran tüm kayıtlar gözden geçirilmiştir. İncelenen kayıtlar arasından, ilk kez ÖÖG tanısı konulan bireylerin dosyaları seçilmiştir. Bu dosyalar, dosya inceleme formundaki ilgili alanlara not edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sırasında elde edilen verilerin analizinde, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanan veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Betimsel analiz tekniğinde, toplanan veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir. Bu temalar, araştırma sorularına dayalı olarak oluşturulur. Bu analiz türünün amacı, elde edilen bulguları düzenli ve yorumlanmış bir şekilde betimlemektir. Ardından yapılan betimlemeler açıklanır ve bazı sonuçlara varılır. Ayrıca, ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve geleceğe yönelik tahminler yapılması da araştırmanın yapacağı yorumların kapsamına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmeler tamamlandıktan sonra katılımcılara numaralar atanmıştır. Verilerin analizine başlanırken, araştırma soruları ve görüşmede yer alan boyutlar doğrultusunda veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan 13 katılımcının her birinin yanıtları tek tek incelenmiştir.

76 öğrenci dosyasından elde edilen bilgiler, dosya inceleme formu kullanılarak toplanmıştır. Her dosya araştırmacı tarafından incelenmiş ve içindeki belgeler ile notlar, dosya inceleme formunun ilgili bölümlerine kaydedilmiştir. Analiz sürecinde, incelenen her dosyaya numara verilmiştir. Formun hazırlanma aşamasında öğrenci dosyaları, yönetmelikler ve alan yazın dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda temalar belirlenmiştir. Toplanan veriler, bu temalar altında belirli kavramlara göre gruplanmış ve sayısal olarak ifade edilmiştir.

Temalar ve alt temalar şu şekilde belirlenmiştir:

1. ÖÖG'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılaması Sürecinde RAM Personellerinin Görüşleri
 - a) ÖÖG'ye yönelik başvuru ve başvuru nedenleri
 - b) ÖÖG'ye yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci aşamaları

- c) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçları
- d) Tıbbi tanılamaya dair personel görüşleri
- e) Okul ve aileden alınan bilgilere dair personel görüşleri
- f) Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dair personellerin yeterlilikleri
- g) ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılanması sürecinde karşılaşılan sorunlar
- h) ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılanmasına dair öneriler

2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilere Ait Veriler

- a) Öğrencilerin cinsiyeti
- b) Öğrencilerin tanılanma yaşı
- c) Öğrencilerin tanılandığı sınıf düzeyi

3. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Ailelerine Ait Veriler

- a) Ailelerin gelir düzeyleri
- b) Anne-Babaların eğitim durumları

4. ÖÖG Riskine Yönelik RAM'a Yapılan Müracaatlar

- a) Başvuru yapan kişi/kurum bilgileri
- b) Başvuru neden/nedenleri
- c) Eğitsel değerlendirme isteği formu ve uygulanan müdahale planları
- d) Tıbbi tanıya ait bilgiler

5. ÖÖG Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

- a) Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçları
- b) Özel eğitim değerlendirme kurulunda verilen kararlar ve yapılan itirazlar

6. Dosyadaki Farklı Evrak ve Bilgiler

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. ÖÖG'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılaması Sürecinde RAM Personellerinin Görüşleri

RAM personellerinin ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılamasına yönelik verdiği yanıtlardan elde edilen bulgular yedi başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar; ÖÖG'ye yönelik başvuru ve başvuru nedenleri, eğitsel değerlendirme süreci aşamaları, eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dair personel görüşleri, okul ve aileden alınan bilgilere dair personel görüşleri, eğitsel değerlendirme ve tanılamaya dair personellerin yeterlilikleri ve karşılaşılan sorunlardır.

4.1.1. ÖÖG'ye Yönelik Başvuru ve Başvuru Nedenlerine Dair Görüşler

ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvurularda, ailelerin kendi inisiyatifleriyle veya okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yönlendirmesiyle başvuruda bulundukları görülmüştür. Başvuruların gerekçelerine baktığımızda ise, daha çok akademik başarısızlık, öğrencinin okuma-yazma ve matematikte yetersizlik yaşaması gibi ÖÖG'nin tipik belirtilerinin öne çıktığını görmekteyiz. Katılımcıların başvuru ve başvuru nedenlerine verdikleri cevaplara örnek verecek olursak; Katılımcı 1 “Eğitsel tanılama amacıyla başvurularda okul yönetiminin yönlendirilmesiyle veli başvuruyor. Destek eğitim için başvuru yapılıyorsa rehabilitasyon merkezi ile birlikte başvuruyorlar. Başvuru sebebi ise genellikle okulda yaşanan akademik başarısızlık oluyor.”, Katılımcı 2 “Genellikle okul yönlendirmesiyle aile başvuru yapıyor. Başvuru sebepleri ise okuldaki başarısının düşük olması, akranlarından geri de kalması şeklinde diyebiliriz.”, Katılımcı 7 “Okul ve aile genelde müracaat ediyor tabii bir tıbbi tanı alınıp destek eğitim istenecekse rehabilitasyon merkezi ile birlikte başvuruda bulunuyorlar. Başvuru sebeplerinde ise genellikle öğrencilerin okuma-yazmaya geçememeleri akranlarından akademik olarak geri kalıyor olmaları.” Katılımcı 12 “Okul tarafından velinin RAM'a yönlendirilmesiyle başvurular yapılıyor genellikle. Okulda yaşanan akademik

başarısızlık ve öğrencinin okuma-yazmaya geçememesi sebebiyle başvurular oluyor.” şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Tablo 2. ÖÖG Riskine Yönelik Başvurular ve Nedenleri

Katılımcılar	ÖÖG’ye Yönelik Başvuruda Bulunan Kişi/Kurum	Başvuru Nedenleri
Katılımcı 1	Aile, Okul, Rehabilitasyon merkezi	Akademik başarısızlık
Katılımcı 2	Aile, Okul	Akademik başarısızlık
Katılımcı 3	Aile, Okul, Rehabilitasyon merkezi	Akademik başarısızlık, Okuma-yazma becerilerinde yetersizlik
Katılımcı 4	Aile, Okul	Okuma-yazma becerilerinde yetersizlik
Katılımcı 5	Aile, Okul	ÖÖG şüphesi
Katılımcı 6	Aile	Akademik başarısızlık
Katılımcı 7	Aile, Okul, Rehabilitasyon merkezi	Akranlarından anlamlı düzeyde gerilik, Okuma-yazma becerilerinde yetersizlik
Katılımcı 8	Aile, Okul, Rehabilitasyon merkezi	Akranlarından anlamlı düzeyde gerilik, Okuma-yazma ve matematik becerilerinde yetersizlik
Katılımcı 9	Aile, Okul	Akademik başarısızlık
Katılımcı 10	Aile, Okul, Rehabilitasyon merkezi	Resmi tedbir almak, destek eğitim almak
Katılımcı 11	Aile, Rehabilitasyon merkezi	Destek eğitim amacıyla
Katılımcı 12	Aile, Okul	Akademik başarısızlık, Okuma-yazma ve matematik becerilerinde yetersizlik
Katılımcı 13	Aile, Okul	Akademik başarısızlık, Öğretmen desteğinin yetersiz kalması

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda hazırlanan Tablo 2. incelendiğinde, başvuruda bulunan kişiler ve başvuru nedenleri detaylı bir şekilde ortaya konulmaktadır. ÖÖG riskine yönelik başvurularda genellikle ailelerin okul ile birlikte başvuru yaptığını görmekteyiz. Burada ÖÖG riski bulunan öğrencilerin okul döneminde yaşadığı akademik başarısızlık sebebiyle fark edildiğini ve okul öncesi dönemde aileler tarafından fark edilmediğini söyleyebiliriz. Katılımcıların görüşlerine göre, bazı durumlarda ailelerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla başvuruda bulundukları

görülmektedir. Bu bağlamda, ailelerin RAM’a başvuruda bulunmadan önce eğitim kurumlarına başvurdukları anlaşılmaktadır.

4.1.2. ÖÖG’ye Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci Aşamaları

Katılımcıların görüşlerine göre, ÖÖG’nin değerlendirme ve tanılması sürecindeki aşamaların üç farklı şekilde işlediği görülmektedir. En fazla katılımcının (Katılımcı 1, 9, 10, 11, 12) olduğu eğitsel değerlendirme ve tanılması şu şekildedir:

1. Aileyle görüşme yapılır.
2. Öğrenciye zekâ testi uygulanır.
3. Öğrenciye öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) uygulanır.
4. Öğrencinin bireysel incelemesi yapılır.
5. Değerlendirme kurulu toplanır ve öğrenci için karara varılır.
6. Çıkan karar ve eğitim süreci aileye açıklanır.
7. Öğrenci için rapor yazılır.

Değerlendirme ve tanılama sürecinde yapılan işlemler katılımcı 1 “Veli veya kurum tarafından başvuran bireylere öncelikle aile görüşme formu doldurulur ardından testör arkadaşlar uygun zekâ testini yapar, test sonucunda normal ve normal üstü çıkarsa ve ilkokul çağında ise öğrenme güçlüğü testi yapılır. Daha sonra öğrencinin eğitsel performansına bakılır, kurul kararı ile aileye bilgilendirme yapılır ve değerlendirme raporu yazılır.”, Katılımcı 9 “İlk olarak kurumumuza gelen öğrencilerin aileleriyle görüşme yapılır ardından normal aralıklarda zekâyâ sahip olup olmadığının tespiti için zekâ testi yapılır, bunlar leiter, wisc-r, stanford gibi testlerdir. Öğrenci bu testlerde normal zekâyâ sahipse ve ilkokul öğrencisi ise ÖGT bataryası uygulanıyor. Test sonucunda sapma varsa bireysel inceleme de bunu destekliyorsa buna yönelik kurul kararı alınır aile bilgilendirilerek raporlama süreci başlatılır.”, Katılımcı 11 “Görüşme formu ve dosya açılmasıyla başlayan süreç testör arkadaşların zekâ testi ve öğrenme güçlüğü bataryası yapması, özel eğitimci arkadaşlarında okuma-yazma ve matematik becerilerinin kontrol edilmesiyle bir karara bağlanır. Kurul toplandıktan sonra aile bundan sonraki süreç

hakkında bilgilendiriliyor ve eğitsel değerlendirme kurulu raporu çıkartılıyor.” Şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Katılımcıların (Katılımcı 4, 5, 7, 8) görüşlerine göre diğer bir işleyiş aşaması da şu şekildedir:

1. Aileyle görüşme yapılır.
2. Öğrenciye zekâ testi uygulanır.
3. Öğrencinin bireysel incelemesi yapılır.
4. Öğrenciye öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) uygulanır.
5. Değerlendirme kurulu toplanır ve öğrenci için karara varılır.
6. Çıkan karar ve eğitim süreci aileye açıklanır.
7. Öğrenci için rapor yazılır.

Katılımcı 5 “Önce öğrencinin yaşadığı sıkıntı ile ilgili veli görüşmesi yapılıyor daha sonra ÇÖZGER almış olsa da olmasa da bir zekâ testi yapılıyor ardından öğrenciye eğitsel inceleme yapılıyor okuma, yazma, matematik gibi. Öğrenme güçlüğü şüphesi olursa eğer öğrenme güçlüğü testi yapılması için tekrar randevu verilir. Testte de öğrenme güçlüğü çıkarsa tabii bu test birinci kademedeki öğrencilere yapılıyor, kurulda öğrenme güçlüğü kararı alınıp veli bilgilendirilir ve raporu yazılır. Tanıya uygun bir ÇÖZGER’de varsa aile de istiyorsa rehabilitasyon için destek eğitim rapora eklenir.”, Katılımcı 6 “Öncelikle aile görüşme formumuz doldurulur, daha sonra öğrencinin neden yönlendirildiğini bilmemiz için eğitsel değerlendirme isteği formu incelenir. Daha sonra sırasıyla zekâ testi, performans belirleme formu doldurulur, öğrenme güçlüğü testi uygulanır. Çıkan sonuç kurul ile ve aileyle paylaşarak raporlaması yapılır.”

Katılımcıların (Katılımcı 2, 3) görüşlerine göre ise eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci şu şekildedir:

1. Aileyle görüşme yapılır.
2. Öğrenciye zekâ testi uygulanır.
3. Öğrencinin bireysel incelemesi yapılır.

4. Değerlendirme kurulu toplanır ve öğrenci için karara varılır.
5. Hastaneye sağlık raporu için yönlendirilir.

Katılımcı 2 “Öğrenci geldiğinde öncelikle veli görüşmesi yapılır, okulun gönderdiği formda dikkate alınarak zekâ testi yapılır ve eğitim performansı incelenir. Öğrenme güçlüğünden şüpheleniliyorsa ve hastaneden almış olduğu bir rapor yoksa kurulda görüşme yapılır ve veliye durum anlatılır öğrenme güçlüğü raporu alması için hastaneye yönlendirilir.”, Katılımcı 3 “Başvuru yapan öğrencilere veli görüşmesi ardından zekâ testi yapılır. Zekâ testi sonucuna göre performans belirleme formu doldurulur yetersizlik alanına uygun olarak. Yapılan incelemelerden sonra kurulda tartışılır öğrenme güçlüğü olabileceğinden şüphe duyulursa veliye bilgi verilir hastaneden rapor alıp gelmesi istenir...”

Burada diğer katılımcılardan elde edilen bilgilere göre farklı olarak veli hastaneye sağlık raporu alması için yönlendirilmektedir. RAM’a yapılan başvurularda, bazı velilerin çocukları için herhangi bir sağlık raporuna sahip olmadıkları, hastaneye gitmeden önce doğrudan RAM’a başvurdıkları veya sağlık raporu tanısı ile RAM kararları arasında farklılıklar bulunduğunu söyleyebiliriz.

4.1.3. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Görüşler

ÖÖG’nin belirlenmesinde kullanılan formal ve informal ölçme araçlarıyla ilgili ve bu araçların ÖÖG’yi tespit etmedeki yeterliliği hakkında katılımcılar çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. Katılımcı 2 “Leiter ve binet zeka testlerini kullanıyoruz buna ek olarak öğrenme güçlüğü testimiz var bu test bize bazı ipuçları veriyor. Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum.” Olarak cevap verirken Katılımcı 4 “ÖGT bataryası ve performans belirleme formu genellikle kullandığımız araçlar. Gayet yeterli oluyor.” Şeklinde cevap vermiştir. Katılımcı 5 “Eğitsel değerlendirme formları ve onların içeriğine göre hazırlanmış performans matbuuları ve batarya testi ÖGT bunlar önemli faktör olmakla birlikte öğretmen de bu konuda deneyimli ise yeterli oluyor.” Katılımcı 6 “ASIS, Stanford-Binet, WISC-R gibi zeka testlerinin yanı sıra öğrenme güçlüğü testi tek bir

ölçeğe dayalı olarak karar verilmediğinden tanılama sürecinde yeterli olabileceğini düşünüyorum.” Katılımcı 9 “Öğrenme güçlüğü bataryası ve performans belirleme formları uygulanmaktadır. Bahsi geçen testin yaş aralıkları sınırlılığından dolayı verimli olmasına rağmen kısıtlılık doğuruyor. Performans belirleme formu ise akademik yeterliliğin ağırlıkta olduğu bir envanter. Öğrenme güçlüğü belirlemede kapsayıcı nitelik konusunda yine kısıtlılık mevcut.” Katılımcı 9 “Standart zeka testleri, standart performans belirleme formunu kullanıyoruz bunun yanında öğrenme güçlüğü bataryası ve sınıf seviyesine uygun testler kullanıyoruz, öğrenme güçlüğüne kendisinin de standartları olduğunu düşünmüyorum ben. Testlerin hiçbirisi yeterli değil şuan en çok fikir veren ise WISC-R oluyor” Şeklinde cevap vermişlerdir.

Tablo 3. ÖÖG’ye Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Yeterlilikleri

Katılımcılar	Kullanılan Araçlar	Yeterlilikleri
Katılımcı 1	ÖGT	ÖGT’de kısıtlılıklar var
Katılımcı 2	Leiter, Stanford-Binet, ÖGT	Kısmen Yeterli
Katılımcı 3	ÖGT, ÖÖG Belirtileri Çalışma Kağıdı	Kısmen Yeterli
Katılımcı 4	ÖGT, Performans Belirleme Formu	Yeterli
Katılımcı 5	ÖGT, Performans Belirleme Formu	Yeterli
Katılımcı 6	ASIS, Stanford-Binet, WISC-R, ÖGT	Yeterli
Katılımcı 7	Stanford-Binet, ÖGT, Performans Belirleme Formu	Yeterli
Katılımcı 8	ÖGT, Performans Belirleme Formu	Yeterli
Katılımcı 9	ÖGT, Performans Belirleme Formu	Kısmen Yeterli, ÖGT’de kısıtlılıklar var
Katılımcı 10	Stanford-Binet, Leiter, ASIS	Yeterli
Katılımcı 11	Standart Zeka Testleri, Performans Belirleme Formu, ÖGT	Yeterli değil
Katılımcı 12	Zeka Testleri, Performans Belirleme Formu, ÖGT	ÖGT’de kısıtlılıklar var
Katılımcı 13	Stanford-Binet, WISC-R, ASIS, ÖGT, Performans Belirleme Formu	Kısmen Yeterli

Katılımcıların görüşleri ve Tablo 3. incelendiğinde eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçlara baktığımızda genel olarak zekâ testleri (Stanford-

binet, leiter, ASIS, WISC-R), performans belirleme formu ve öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) kullanıldığı görülmektedir. Katılımcıların kullanılan bu araçların yeterliliği konusunda sorulan soruya verdikleri cevaplara baktığımızda genel olarak yeterli ve kısmen yeterli cevaplarını vermişlerdir. Katılımcıların görüşlerine göre bir diğer bulgu ise kullanılan ÖGT'nin verimli kullanıldığı ancak kapsadığı yaş ve sınıf düzeyinden dolayı kısıtlılık yaşandığıdır.

4.1.4. Tıbbi Tanılamaya Dair Personel Görüşleri

Görüşme yapılan katılımcılar bu öğrencilere verilen tıbbi tanı ile ilgili genellikle doğru olduğunu ve uyduğunu bazen ise eğitsel tanı ile tıbbi tanının çeliştiğini bunun da öğrenci için tanılama sürecini uzatıp özel eğitime erken başlamak esastır ilkesini göz ardı ettiğini söylemektedir. Katılımcıların verdiği cevaplara baktığımızda sorulara Katılımcı 1 “Tıbbi tanılar kurum bazında genel olarak örtüşse de zaman zaman çeliştiği durumlar olmaktadır. Bu durum süreci uzatıyor ve bireyin özel eğitimin temel öncülü olan erken yaş esasını ihlal ediyor.” Katılımcı 3 “Hastanenin tek tük yanlış kararlar aldığını düşünüyoruz. Onun da hastanedeki yoğunluktan dolayı yeterince zaman ayrılmadığı için az da olsa yanlış tanılamalar yapabiliyorlar.” Katılımcı 4 “Genellikle tanılar uyuşsa da bazı durumlarda çelişiyor. Bu durumlarda tabi tanılama işi zorlaşıyor” Katılımcı 9 “Hastane raporlarıyla gelen öğrencilerin tanınması buna göre yapılıyor fakat her zaman doğru olduğunu düşünmüyorum ben. Bazen sadece okumayı geç öğrenen çocuklarla bile hemen öğrenme güçlüğü tanısı konulabiliyor.” Katılımcı 10 “Tanıların zaman zaman kurumumuzla olan tanı ile örtüşmemesi özel eğitimin temel ilkesi olan erken yaşta eğitimi sekteye uğrattırıyor. Ayrıca tıbbi tanının doğru konulmuş olması durumunda kurumumuzda yapılan süreci hızlandırmaktadır.” Katılımcı 13 “Genelde tanılarımız uyuşsa da hastanedeki yoğunluktan dolayı bazen tanıların hatalı olduğunu düşünüyoruz. Rehabilitasyon için destek eğitim amacıyla başvurulduğunda ise tıbbi tanıyı dikkate alıyoruz özellikle.” şeklinde cevaplar vermişlerdir. Katılımcı 6 “Tıbbi tanı ile eğitsel tanı çoğu zaman ayrı şeylerdir. Amaçları da farklıdır.” Ve Katılımcı 7 “Hastanelerde gerektiği şekilde gözlem ve incelemenin yapılmadığı ayrıca kullanılması gerekli olan tanılama araçlarının tam anlamıyla kullanılmadığı ve verilen kararların genellikle kısa süreli gözlemler sonucunda verildiğini düşünüyorum.

4.1.5. Okuldan ve Aileden Alınan Bilgilere Dair Personel Görüşleri

Katılımcılarla yapılan görüşmeden iki katılımcı hariç diğerleri hem aileden hem okuldan alınan bilgilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde katılısının çok olduğunu ve tanılamaya etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Katılımcı 5 “Veliler okur-yazar, ilgili ve bilinçli ise bize çok katkı sağlayabiliyorlar. Öğretmen görüşleri de aynı şekilde katkı sağlıyor. Yani faydalaniyoruz bunlardan süreç içerisinde tanılamaya da etkisi oluyor” Katılımcı 8 “Etkisi oluyor tabiki de tanılama süreci uzun olmadığı için bizim göremediğimiz noktaları sınıf öğretmeninin eğitsel değerlendirme formunda doldurduğu bilgilerden öğreniyoruz. Bu bizim tanı koymamıza da yardımcı oluyor.” Katılımcı 10 “Okul ve veli tüm eğitim süreçlerinde olduğu gibi bu alanda da oldukça etkindir. Okul eğitim performansı ve ailenin eğitime olan yatkınlığı başarı oranını artırıyor. Özellikle ailenin okul ve kurumumuzla olan işbirliği, bireyin ihtiyaçlarını belirlemede hedef ve amaçlar doğrultusunda işlevsellik açısından oldukça önemli ve bize katkı sağlıyor.” Katılımcı 12 “Değerlendirme süreleri sınırlı olduğu için okuldan ve veliden alınan bilgilerin daha kapsamlı ve tanılamada yardımcı olduğunu düşünüyorum ve evet etkili oluyor” şeklinde cevaplar verirken Katılımcı 11 farklı olarak “Bulduğum ilde eğitsel değerlendirme istek formu ile RAM’a yönlendirilmiş öğrenci çok az. Genel olarak formlar dikkatle doldurulmaz. Aileler ise durumu yalnızca ders çalışmıyor istese yapar herşeye aklı yetiyor aslında sadece unutkan gibi ifadeler kullanıyor. Açıkçası %90 işe yaramıyor yani...” Şeklinde cevap vermiştir.

4.1.6. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamaya Dair Personel Yeterlilikleri

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde üç katılımcı hariç diğer katılımcılar kendilerini ÖÖG’nin eğitsel değerlendirme ve tanılaması konusunda yeterli bulduklarını diğer katılımcılardan ikisinin kısmen yeterli gördüklerini ve bir katılımcı ise yeterli görmediğini söylemiştir. Örneğin; Katılımcı 1 “Meslek tecrübem ve gördüğüm vaka sayısı nedeniyle yeterli görüyorum ve fakat bu konuda herhangi bir eğitim almadım.”, Katılımcı 4 “Lisans eğitimim sırasında ve sonrasında da çeşitli eğitimlere katıldım. Öğrenme güçlüğü tanılı birçok öğrenci ile çalışma fırsatım oldu dolayısıyla bu konuda kendimi yeterli buluyorum ama milli eğitim bakanlığı tarafından bu öğrencilerin

tanılamasıyla ilgili çeşitli hizmet içi eğitim ve seminerler yapılarak pekiştirilmeli.” Şeklinde açıklamalar yapmıştır. Katılımcı 10 “Mesleki tecrübe noktasında bireysel gayretlerle yeterli olma aşmasına geldiğimi düşünüyorum. Ancak mesleğin ilk yıllarında bu tanıya ilişkin eğitimin yaygın olmaması ve herhangi bir eğitimin bize sunulmamış olması öğrenme güçlüğüne tanılama konusunda beni epey zorlamıştı.”, Katılımcı 13 “Daha önce eğitim almadım fakat kendimi yeterli buluyorum.” Şeklinde açıklama yapmıştır. Bazı katılımcılar ise kendilerini kısmen yeterli gördüklerini söylemişlerdir. Örneğin; Katılımcı 2 “Kısmen yeterli görüyorum, daha önce kendi isteğimle bazı eğitimlere katıldım.”, Katılımcı 11 “Bu konuda bir eğitim almadım ancak elimden geldiğince dikkat etmeye çalışıyorum ve kendimi yetersiz bulmuyorum. Ancak tam anlamıyla da bu konuda donanımlıyım da demem namümkün. Kısmen yeterli diyebiliriz.” Bir katılımcı ise kendini yeterli bulmadığını söylemiştir. Katılımcı 7 “Özel eğitim öğretmeni olmadığım için dolayı tanılama sürecinde sadece zihinsel açıdan değerlendirmede bulunuyorum ve zekâ testi yapıyorum. Öğrenme güçlüğü ile ilgili bir eğitim almadım bu yüzden yeterliyim diyemem.”

4.1.7. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde ÖÖG’nin eğitsel değerlendirme ve tanılması sırasında karşılaştıkları sorunlara verdikleri cevaplara baktığımızda, tanılamada kullanılan öğrenme güçlüğü testinin (ÖGT) yaş ve sınıf kısıtlılığı, tıbbi tanı ile eğitsel tanının uyuşmaması, ailelerin bakış açısı ve kabullenme noktasında zorlandıkları en çok verilen cevaplar arasında olduğu görülmüştür. Örnek olarak; Katılımcı 6 “İlkokul için öğrenme güçlüğü testi bize yardımcı oluyor tanılamada ancak ortaokul ve okul öncesi tanılanması için elimizde bir ölçek yok.”, Katılımcı 12 “ÖGT testi yaş sınırı düşük ve yeterince kapsamlı değil.”, Katılımcı 10 “Tıbbi tanı ile RAM’daki tanıların zaman zaman uyuşmaması diyebiliriz.”, Katılımcı 11 “Tıbbi tanı ile eğitsel tanının uyuşmazlığı en sık karşılaşılan sorunlardır ayrıca performans belirleme formları ne kadar standart olsa da bunun standart olarak kullanılmaması bazı sorunlardan.”, Katılımcı 13 “Tıbbi tanıların özel öğrenmeye yönelik gelmemesi.”, Katılımcı 7 “Bazen veliler öğrencilerin tanılanması hakkında olumsuz görüşe sahip olabiliyor ya da çevresindeki insanların yetersiz bilgileri ve kötü yorumları veliyi olumsuz etkiliyor.” Katılımcı 8 “Hastane raporlar, ailenin

eğitime olan bakış açısı, kabul noktasındaki süreç, okullardan gelen formların layıkıyla doldurulmaması bazı sorunlar diyebiliriz. Ayrıca tanılamada kullanılan bataryanın yaş sınırlılığı taşıyor olması özellikle ortaokul ve sonrası bireylerin tanılanmasını oldukça zorlaştırmaktadır.” Farklı olarak Katılımcı 5 “RAM’lardaki fiziki donanım yetersizliği, randevuların yoğunluğu mesela bu da beraberinde bir öğrenciye ayrılan süreyi kısaltıyor. Kısa sürede tanı koymaya çalışılıyor. Okuldan gelen formların yetersizliği de bir sorun.” Cevabını vererek RAM’lardaki fiziksel yetersizlikten ve randevu yoğunluğuyla birlikte öğrencilere ayrılan sürenin kısıtlı olmasına dikkat çekmiştir.

4.1.8. ÖÖG’nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasında Çeşitli Konulara Dair Öneriler

Katılımcılara sorulan ÖÖG’ne yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili eklemek istediklerinize verilen cevaplara baktığımızda 4 katılımcı önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şunlardır; Katılımcı 4 “Batarya testinin niteliği ve niceliği artırılabilir. Daha öncelerde olduğu gibi tanının hastane raporu olmadan RAM’larda konulabilmesi gerekli.”, Katılımcı 5 “Tüm özel eğitim öğretmenlerine öğrenme güçlüğü testi verilmeli ve sertifika almaları sağlanmalıdır. Tanılama için ÇÖZGER’e ihtiyaç duymadan RAM’larda yapılabilmelidir.” Katılımcı 7 “Alternatif tanılama araçlarının geliştirilmesi, hastane raporları süreçten çıkartılarak tanılama RAM’lara verilmeli. Performans belirleme formları yeniden düzenlenmeli gözden geçirilmeli bence. Okul çağındaki bireyler için okul tarafından kapsayıcı nitelikte bilgiler verilmeli. Ortaokul ve sonrası için RAM’lara tanılamayla ilgili gerekli eğitimler verilmeli.”

Katılımcı görüşlerine baktığımızda tanılama yetkisinin sadece RAM’lara verilmesi ve öğrenme güçlüğü testi kapsamı dışındaki öğrenciler için hastane raporu gerekmeden RAM’lara yetki verilerek tanı konulması gerektiği görüşü dikkat çekmektedir.

4.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Dosyalarından Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilk defa ÖÖG tanısı alan 76 öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılamaları sürecine dair RAM'daki dosyalarından elde edilen bulgular analiz edilmiştir.

4.2.1. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilere Ait Veriler

Bu bölümde, 76 öğrencinin dosyalarından elde edilen bulgular sunulmaktadır.

4.2.1.a. Öğrencilerin cinsiyetleri

İncelenen toplam 76 öğrenci dosyasında yer alan bilgilere göre, öğrencilerden 40'ı (%52,63) erkek, 36'sı (%47,37) kız öğrencidir. Bu bulguya göre ÖÖG tanısı alan erkeklerin oranı kızlardan fazla çıkmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet Bilgisi

Cinsiyet	f	%
Erkek	40	52,63
Kız	36	47,37
Toplam	76	100

4.2.1.b. Öğrencilerin tanı aldıkları yaşa dair bilgiler

İncelenen toplam 76 öğrencinin dosyalarında yer alan bilgilere göre tanı alma yaşı en az 6 en çok 15 olarak bulunmuştur. Öğrencilerden 22'si (%28,95) 7 yaşında tanı alırken 11'i (%14,47) 10 yaşında tanı almışlardır. Yine baktığımızda öğrencilerin 20'si (%26,32) 8-9 yaş arasında, 16'sı (%21,05) 11-15 yaş arasında, 7'si (%9,21) ise 6 yaşında olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Öğrencilerin Tanı Konulma Yaşı Bilgisi

Tanılandığı Yaş	f	%
6	7	9,21
7	22	28,95
8	10	13,16
9	10	13,16
10	11	14,47
11	7	9,21
12	5	6,58
14	2	2,63
15	2	2,63
Toplam	76	100

4.2.1.c. Öğrencilerin tanı aldıkları sınıf düzeyine dair bilgiler

İncelenen toplam 76 öğrencinin dosyalarında yer alan bilgilere göre tanı aldıkları sınıf düzeyleri en az 1, en çok 10 olarak bulunmuştur. Öğrencilerden 37'si (%48,68) 1 ve 2.sınıf düzeyinde, 14'ü (%18,42) 3 ve 4.sınıf düzeyinde tanı alırken 19'u (%25) 5 ve 6.sınıf düzeylerinde tanı almışlardır. 4 (%5,26) öğrenci ise 7 ve 8.sınıf seviyesinde, 2 (%2,63) öğrenci ise 9 ve 10.sınıf düzeylerinde tanı aldıkları ortaya çıkmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Tanılandığı Sınıf Düzeyi Bilgisi

Tanılandığı Sınıf Düzeyi	f	%
1.Sınıf	18	23,68
2.Sınıf	19	25
3.Sınıf	9	11,84
4.Sınıf	5	6,58
5.Sınıf	11	14,47
6.Sınıf	8	10,52
7.Sınıf	3	3,95
8.Sınıf	1	1,32
9.Sınıf	1	1,32
10.Sınıf	1	1,32
Toplam	76	100

4.2.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Ailelerine Ait Veriler

Bu bölümde ÖÖG tanısı alan 76 öğrencinin dosyalarında bilgisi bulunan ailelerinin gelir düzeyi ve eğitim durumlarına yönelik bulgular sunulmuştur.

4.2.2.a. Ailelerin gelir düzeylerine ait bilgiler

İncelenen toplam 76 öğrencinin ailelerine ait gelir düzeylerine baktığımızda 36'sı (%47,37) asgari ücret, 22'si (%28,95) asgari ücretten az ve 18'i (23,69) asgari ücretten fazla olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Ailelerin Gelir Düzeyleri Bilgisi

Gelir Düzeyleri	f	%
Asgari Ücretten Az	22	28,95
Asgari Ücret	36	47,37
Asgari Ücretten Fazla	18	23,69
Toplam	76	100

4.2.2.b. Anne-Babaların eğitim durumlarına ait bilgiler

İncelenen toplam 76 öğrencinin anne ve babalarının eğitim durumlarına baktığımızda büyük bir bölümünün ilkokul ve ortaokul mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Ailelerin Eğitim Durumları Bilgileri

Eğitim Düzeyi	Anne	Baba
İlkokul	23	27
Ortaokul	34	26
Lise	8	12
Önlisans	1	2
Lisans	1	2
Yüksek Lisans	0	0
Yok	9	6

4.2.3. ÖÖG Riskine Yönelik RAM'a Yapılan Başvurular

Bu bölümde ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvurularla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.2.3.a. Başvuruda bulunan kişi/kurum bilgisi

ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvuruların 35'i (%46,05) aile ve okul ile birlikte, 31'i (%40,79) aile ve rehabilitasyon merkezi birlikte, 5'i (%6,58) sadece aile tarafından, 2'si, (%2,63) sadece okul tarafından yapılmıştır. 3'ü ise (%3,95) farklı kurumlar tarafından (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına bağlı kurumlar) yapıldığı görülmüştür.

Tablo 9. Başvuruda Bulunan Kişi/Kurum Bilgisi

Başvuruda Bulunan Kişi/Kurum	f	%
Aile	5	6,58
Aile-Okul	35	46,05
Aile-Rehabilitasyon merkezi	31	40,79
Okul	2	2,63
Diğer	3	3,95
Toplam	76	100

4.2.3.b. Başvuruda bulunma neden/nedenlerine dair bilgiler

Bu bölümde ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvuru nedenlerine yönelik bilgilere yer verilmiştir. Yapılan başvuruların 31'i (%40,79) tanılama ve resmi tedbir amaçlı olurken 45'i (%59,21) tanılama ve rehabilitasyon eğitimi amaçlı olduğu görülmüştür.

Tablo 10. Başvuruda Bulunma Neden/Nedenleri Bilgisi

Başvuru Sebebi	f	%
Tanılama ve Resmi Tedbir	31	40,79
Tanılama ve Rehabilitasyon Eğitimi	45	59,21
Toplam	76	100

Okuldan gelen eğitsel değerlendirme isteği formlarındaki okul yönlendirmelerinin yetersizlik alanı nedenlerine baktığımızda en fazla ÖÖG şüphesi, dikkat bozukluğu ve bilişsel becerilerde sınırlılık olduğunu görmekteyiz. Bu nedenleri sıra ile davranış ve uyum problemi, algı zayıflığı ve dil konuşma bozukluğu gelmektedir.

4.2.3.c Başvurularda eğitsel değerlendirme isteği formu ve müdahale planı

Bu bölümde, ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvurularda bulunması gereken belgeler arasında olan eğitsel değerlendirme isteği formu ve formda bulunan müdahale planı hakkında bilgiler bulunmaktadır.

ÖÖG tanısı alan 76 öğrenci dosyası incelendiğinde tamamının okul kaydı olduğu ama 3 (%3,95) tanesinin dosyasında eğitsel değerlendirme isteği formu olmadığı görülmüştür. Eğitsel değerlendirme isteği formu bulunan dosyalardan 4'ünde (%5,48) hiçbir alana dair bilgi verilmediği, 62'sinde (%84,93) tüm alanlara dair bilgi verildiği, 4'ünde (%5,48) sadece okuma yazma/Türkçe ve matematik becerilerine ait bilgi verildiği, 3'ünde (%4,11) sadece özbakım becerilerine yer verilmediği görülmüştür.

Eğitsel formu gönderilen 73 öğrenciden 40'ında (%54,79) yönlendirme nedenine yönelik planlamalar yapıldığı 33'ünde (%45,21) yönlendirme nedenine yönelik plan yapılmadığı formda belirlenmiştir. Yönlendirme nedenine yönelik yapılan planlardan 29'unda (%72,5) veli, öğretim materyalleri, eğitim ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik servisi ve varsa problem davranışı azaltmaya yönelik planlamalar yapıldığı görülmüştür. 4'ünde (%10) sadece veli ile ve rehberlik ile ilgili planlamalar yapıldığı, 5'inde (%12,5) veli, rehberlik ve eğitim ortamına dair planlamalar yapıldığı, 2'sinde (%5) ise sadece rehberlik ve problem davranışı azaltmaya yönelik planlar yapıldığı görülmüştür.

4.2.3.d. Tıbbi tanı evraklarına dair bilgiler

Bu bölümde ÖÖG tanısı alan öğrencilere ait dosyalarında bulunan tıbbi tanı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. 76 öğrencinin 41'i (%53,95) ÇÖZGER raporuyla başvururken 7'si (%9,21) tanılama için sağlık kuruluşuna yönlendirildikten sonra sene içerisinde tekrar RAM'a gelip tanılanmışlardır. Öğrencilerden 27'sinde (%35,52) tıbbi tanıya dair bir belge bulunamamıştır. 1 (%1,32) öğrencide ise hem ÇÖZGER hem de durum bildirir tek hekim raporu olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 11. Sağlık Raporlarında Belirtilen Tanı Bilgileri

Tanı/Teşhis	f	%
Skolastik becerilerde karma tip bozukluklar	22	44,90
Skolastik becerilerin diğer gelişim bozuklukları	10	20,41
Skolastik becerilerin gelişimsel bozukluğu, tanımlanmamış	7	14,29
Skolastik becerilerde karma tip bozukluklar + Konuşma bozukluğu	6	12,24
Skolastik becerilerde karma tip bozukluklar + Astigmatizma + Miyopi	2	4,08
Skolastik becerilerin diğer gelişim bozuklukları + Gecikmiş Dönüm Noktası	1	2,04
Skolastik becerilerde karma tip bozukluklar + Aktivite bozukluğu	1	2,04
Toplam	49	100

Sağlık raporu bulunan 49 öğrenci dosyası incelendiğinde ÖÖG'ye yönelik farklı tanılarda raporların bulunduğu Tablo 11.'de görülmektedir. 49 öğrenci dosyasında bulunan sağlık raporlarına göre ÖÖG'ye yönelik tanıların 22'sinde (%44,9) Skolastik becerilerde karma tip bozukluklar, 10'unda (%20,41) Skolastik becerilerin diğer gelişimsel bozuklukları 7'sinde (%14,29) Skolastik becerilerin gelişimsel bozukluğu, tanımlanmamış olarak adlandırıldığı görülmüştür. Öğrenci dosyalarından 10'unda ise (%20,41) ÖÖG'ye yönelik tanıların yanında eş tanı bulunmaktadır. Bu eş tanıları baktığımızda 6'sı (%12,24) konuşma bozukluğu, 2'si (%4,08) astigmatizma ve miyopi, 1'i (%2,04) gecikmiş dönüm noktası ve diğer 1 tanesi (%2,04) ise aktivite bozukluğu olduğu görülmüştür.

İncelenen 49 öğrenci dosyasındaki sağlık kurulu raporlarının geçerlilik sürelerine baktığımızda; 1, 2 ve 3 yıllık geçerliliğe sahip raporlar olduğu görülmüştür. Verilen raporlardan 33'ü (%67,35) 2 yıl geçerlilik süresine, 13'ü (%26,53) 1 yıllık geçerlilik süresine, 3'ü (%6,12) 3 yıllık geçerlilik süresine sahip olduğu elde edilen verilerde görülmüştür.

4.2.4. ÖÖG Riskine Yönelik Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Bu bölümde ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

4.2.4.a. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçlara ait bilgiler

Belirlenen 76 öğrencinin tamamı, özel eğitim hizmetleri bölümünden eğitsel değerlendirme almışlardır. Yine öğrencilerin dosyaları incelendiğinde dosyaların tamamının içerisinde ÖÖG için kullanılan eğitsel değerlendirme formu (EDF) ve aile görüşme formu (AGF) kullanıldığı gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak dosyaların 18'inde (%23,68) ASIS Zeka Testi, 16'sında (%21,05) Kent EGY testi, 14'ünde (%18,42) Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, 7'sinde (%9,21) Stanford-Binet Zeka Testi, 1'inde ise (%1,32) Ankara Gelişim Tarama Envanteri kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrenme Güçlüğü Testinin (ÖGT) kullanıldığı dosyalara baktığımızda ise 11'inde (%14,47) Stanford-Binet Zeka Testi ve Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT), 4'ünde (%5,26) ASIS Zeka Testi ve Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT), 3'ünde ise (%3,95) Leiter Uluslararası Performans Ölçeği ve Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) birlikte kullanılmıştır. Dosyaların 2'sinde (%2,63) sadece eğitsel değerlendirme formu ve aile görüşme formu kullanıldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 12. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecinde Kullanılan Araçlara Ait Bilgiler

Araçlar	f	%
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	18	23,68
- ASIS Zeka Testi		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	4	5,26
- ASIS Zeka Testi - Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT)		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	14	18,42
- Leiter Uluslararası Performans Ölçeği		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	3	3,95
- Leiter Uluslararası Performans Ölçeği - Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT)		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	7	9,21
- Stanford-Binet Zeka Testi		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	11	14,47
- Stanford-Binet Zeka Testi - Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT)		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	16	21,05
- Kent EGY Testi		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	1	1,32
- Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)		
Eğitsel Değerlendirme Formu - Aile Görüşme Formu	2	2,63
Toplam	76	100

İncelenen 76 öğrenciden 73'üne (%96,05) çeşitli zeka testleri uygulanmıştır. Uygulanan zeka testlerinin sonuçlarına baktığımızda 70 ve altında zeka bölümünde 4 (%5,48) öğrenci, 70-80 arası zeka bölümünde 24 (%35,62) öğrenci, 80-100 arası zeka bölümünde 38 (%52,05) öğrenci, 100-120 arası zeka bölümünde ise 5 (%6,85) öğrenci bulunduğu tespit edilmiştir.

76 öğrenciden 18 öğrenci için Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) uygulandığı görülmüştür. Uygulanan testin sonuçlarına bakıldığında Tablo 13'de de görüldüğü gibi 12 (%66,67) öğrenci tüm alanlarda (okuma+matematik+yazma) risk grubunda, 2 (%11,11) öğrenci okuma ve yazma alanında risk grubunda, 2 (%11,11) öğrenci sadece matematik alanında risk grubunda, 1 (%5,56) öğrenci okuma alanı risk grubunda, 1 (%5,56) öğrenci ise matematik ve yazma alanlarında risk grubunda olduğu görülmüştür.

Tablo 13. ÖGT Sonucuna Göre Risk Gruplarına Ait Bilgiler

ÖGT Risk Alanı	f	%
Tüm Alanlar	12	66,67
Okuma	1	5,56
Okuma + Yazma	2	11,11
Matematik + Yazma	1	5,56
Matematik	2	11,11
Toplam	18	100

4.2.4.b. Özel eğitim değerlendirme kurulunda verilen kararlara dair bilgiler

76 öğrencinin tamamında özel eğitim değerlendirme kurulu raporu bulunmaktadır. Bu kurula ailelerin katılım durumlarına bakıldığında ise ailelerin tamamının özel eğitim değerlendirme kuruluna katıldığı görülmüştür. ÖÖG tanılması yapılan 76 öğrencinin dosyasının hiçbirinde özel eğitim değerlendirme kuruluna yapılmış bir itiraz bulunmamıştır.

Özel özel eğitim kurumuna destek eğitim amaçlı yönlendirmelere baktığımızda 76 öğrenciden 49'una (%64,47) özel özel eğitim kurumlarından destek eğitim alması amacıyla destek eğitim raporu yazılmıştır ve eğitim planı hazırlanmıştır.

Tablo 14. Destek Eğitim Planı Hazırlanma Durumu Bilgisi

Destek Eğitim Planı Hazırlanmış Mı?	f	%
Evet	49	64,47
Hayır	27	35,53
Toplam	76	100

Hazırlanan 49 destek eğitim planına bakıldığında okuma ve yazma, erken matematik, matematik, sosyal etkileşim, dil, konuşma sesi becerileri olarak çeşitlendiği görülmektedir.

Tablo 15. Destek Eğitim Planında Yer Alan Modül Bilgisi

Destek Eğitim Planında Yer Alan Modüller	f	%
Okuma ve yazma - Matematik	39	79,59
Okuma ve yazma – Matematik – Erken matematik	3	6,12
Okuma ve yazma – Matematik – Konuşma sesi	5	10,20
Okuma ve yazma – Matematik - Dil	1	2,04
Okuma ve yazma - Erken matematik – Konuşma sesi – Sosyal etkileşim	1	2,04
Toplam	49	100

Tanılama sonrasında destek eğitim planı hazırlanırken öğrencinin yetersizlik yaşadığı alanlara yönelik plan hazırlanması gerekmektedir. Tablo 15’e baktığımızda destek eğitim planı bulunan 49 dosyanın tamamında okuma ve yazma ile matematik modüllerinin verildiği görülmüştür. Buna ek olarak 3 (%6,12) dosyada erken matematik modülü verilmiştir. İncelenen 7 dosyada ise dil ve konuşma bozukluğu eş tanısı ile birlikte dil ve konuşma sesi modüllerinin verildiği görülmüştür. Yalnızca 1 (%2,04) dosyada sosyal etkileşim modülü verildiği de bulgular arasındadır.

4.2.5. Dosya İçerisinde Bulunan Farklı Evrak ve Bilgiler

İncelenen 76 dosya içerisinde 11 tanesinde velayet evrağı bulunmuştur. 7 tanesinde ise sağlık kuruluşuna yönlendirme formu sevk evrağı bulunmuştur.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve bu sonuçların daha önce yapılan çalışmalarla karşılaştırılması yer almaktadır. Ayrıca, araştırmanın öneriler kısmında uygulayıcılara ve araştırmacılara tavsiyeler bulunmaktadır.

5.1. Tartışma

Bu bölümde, katılımcı görüşleri ve RAM verilerinden elde edilen bulgular yorumlanmış ve önceki yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. ÖÖG'nin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılamasına Yönelik RAM Personellerinin Görüşleri

Bu bölümde, RAM çalışanlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda, ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreciyle ilgili bulgular, literatür ve çalışmanın diğer bulguları ışığında tartışılmıştır.

5.1.1.a. ÖÖG'ye yönelik başvuru ve başvuru nedenlerine dair görüşler

ÖÖG riskine yönelik başvurular genellikle aileler tarafından, okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yönlendirmesiyle yapılmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, RAM'a yapılan başvurularda mutlaka ailenin veya vasinin bulunması gerekmektedir. Bu durum, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin de bir gerekliliğidir. Ancak, ailelerin rehabilitasyon merkezleri üzerinden başvuru yapmaları, kurumlara ulaşmada bilgi eksiklikleri olduğunu işaret etmektedir. Bu durum hem ailelerin hem de sağlık kurumları ve okulların tanılama sürecinin işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını göstermektedir.

Başvuruların en yaygın nedeni, öğrencilerin okuldaki akademik başarısızlıklarıdır. Bu başarısızlıklar, özellikle okuma-yazma ve matematik becerilerinde yaşanan yetersizliklerden kaynaklanmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğrencilerin akademik başarısızlıklarının yanı sıra akranlarından anlamlı düzeyde geride kalmaları da başvuruların başlıca nedenleri arasındadır. Alinyazında da bu nedenler ÖÖG'nin tipik belirtileri arasında yer alan özellikler olduğu anlaşılmıştır. ÖÖG riski, genellikle okul döneminde fark edilmekte ve aileler, çocuklarının okul öncesi dönemdeki gelişimsel sorunlarını çoğunlukla fark edememektedir. Bu durum, erken müdahale fırsatlarının kaçırılmasına neden olabilir. Katılımcı görüşlerine göre, ÖÖG şüphesi taşıyan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okullar tarafından RAM'a yönlendirildiği tespit edilmiştir. Kuzgun (2019) da çalışmasında, ÖÖG yaşadığı düşünülen öğrencilerin genellikle aileleri, sınıf ve okul öğretmenleri tarafından fark edilip hastane ve RAM'a yönlendirildiği belirtilmiştir. Çakmak (2017) tarafından yapılan çalışmada ise ÖÖG'den etkilenmiş olabileceği düşünülen öğrencilerin, genellikle okul döneminde düşük akademik başarı göstermeleri sebebiyle sınıf öğretmenleri tarafından fark edildiği ve ardından öğrencinin ailesi ile okul rehber öğretmenin RAM'a başvurmasıyla sürecin başladığı ifade edilmiştir. Bu araştırmanın bulgularının literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak Yurtsever (2013), RAM personeli ile gerçekleştirdiği çalışmasında RAM'a başvuruların öncelikle aileler tarafından yapıldığını, ardından okulların geldiğini belirtmiştir. Bu çalışmada ise öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesinin okullar aracılığıyla yapıldığı tespit edilmiştir.

5.1.1.b. ÖÖG'ye yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci aşamaları

ÖÖG olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, katılımcıların görüşlerine göre üç farklı işleyiş biçiminde gerçekleşmektedir. Bu süreçlerin ortak amacı, öğrencilere yönelik doğru tanı koyarak etkili bir eğitim planı oluşturmak ve aileleri bilgilendirmektir.

Birinci sürece göre, ilk aşamada ailelerle görüşmeler yapılmakta ve öğrenciler zekâ testine tabi tutulmaktadır. Ardından, öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) uygulanmakta ve

bireysel incelemeler gerçekleştirilmektedir. Bu sürecin son adımında, değerlendirme kurulu toplanarak öğrencinin durumu hakkında bir karar verilmekte ve bu karar aileye açıklanarak öğrenci için bir rapor hazırlanmaktadır. Katılımcıların görüşlerinden, bu sürecin genellikle daha kapsamlı bir değerlendirme ve aile ile iş birliği içerisinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Katılımcılar, ailelerle görüşme formu doldurulması, zekâ testleri (Leiter, WISC-R, Stanford-Binet gibi) yapılması ve eğitsel performans değerlendirilmesi gibi adımlardan bahsetmiştir. Kurul kararı sonrasında öğrenci için detaylı bir değerlendirme raporu hazırlanmakta ve aileye bilgilendirme yapılmaktadır. Türkkal (2018) çalışmasında, değerlendirme sonrasında velilere bilgi verildiği belirtilmiştir. Çakmak (2017) da çalışmasında, RAM personelinin aileleri bilgilendirme konusunda dikkatli davrandığını ve her bir aileye bilgi vermeye özen gösterdiğini belirtmiştir. Bu bulgu, araştırmanın bu yönüyle literatürle benzerlik taşıdığını göstermektedir. Diğer işleyiş biçiminde ise farklı olarak öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) yapmadan önce bireysel inceleme yapılmaktadır. Katılımcılar, öğrencinin yaşadığı problemler üzerine veli görüşmesi yapılması ve eğitsel incelemeler sonucunda öğrenme güçlüğü şüphesi oluştuğunda ÖGT yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Süreç sonunda, tanıya uygun bir eğitim planı hazırlanarak aile bilgilendirilmektedir.

Üçüncü işleyiş biçimi, diğer iki sürece göre farklılık göstermektedir. Bu süreçte, aile ile görüşme yapılmakta, öğrenciler zekâ testine tabi tutulmakta ve bireysel incelemeler gerçekleştirilmektedir. Ancak bu işleyişte, öğrencinin durumu hakkında değerlendirme kurulu kararı verildikten sonra öğrenci hastaneye sağlık raporu için yönlendirilmektedir. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde gerektiğinde bireyin yetersizliğini kanıtlayan bir sağlık raporunun bulunması belirtilmiştir. Buna göre ÖÖG şüphesi duyulan ancak özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından kararı verilemeyen bazı öğrenciler için aile RAM tarafından hastaneye yönlendirilmektedir. Çakmak (2017) çalışmasında, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bazen ilk olarak hastaneye gittiklerini ve oradan aldıkları raporla RAM'a başvurduklarını, bazen ise önce RAM'a başvurduklarını ve burada görevli uzmanlar tarafından hastaneye yönlendirildiklerini belirtmiştir. Yılmaz (2016) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu işlem sürecin hızlandırılması için yapılan bir uygulamadır. Rehberlik ve araştırma merkezi yönergesine göre, RAM'larda bulunması

gereken belgeler ve formlar listelendikten sonra, RAM'ın kendi geliştirdiği veya ihtiyaç duyduğu basılı belgelerin de bulunabileceği belirtilmiştir. Burada kullanılan hastane sevk evrakının, RAM tarafından gerekli görüldüğü için oluşturulmuş bir form olduğu anlaşılmıştır. Ama hastaneden gelecek raporun niteliği RAM'ın düşündüğü tanı ile uyuşup uyuşmama durumuna göre çeşitli sorunlara sebep olabilir.

Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü'nün eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, katılımcıların deneyimlerine göre farklılıklar göstermekle birlikte, genellikle aile iş birliği, kapsamlı testler ve bireysel incelemelerle desteklenmektedir. Farklı süreçlerin uygulanması, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve mevcut durumuna göre en doğru yöntemin belirlenmesi için önemlidir. Eğitsel değerlendirme sürecinin her aşamasında ailelere bilgi verilmesi ve öğrencinin eğitim planının bu bilgiler ışığında hazırlanması, öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel başarılarının artırılmasında kritik bir rol oynamaktadır.

5.1.1.c. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçlara yönelik RAM personeli görüşleri

Bu çalışmada, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde kullanılan araçların yeterliliklerine dair görüşler, farklı uzmanların deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, zeka testleri (örneğin, Stanford-Binet, Leiter, ASIS, WISC-R), performans belirleme formu ve öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) en sık kullanılan araçlar olarak öne çıkmaktadır. Özellikle, WISC-R testinin daha fazla bilgi sağladığı ancak yine de bazı kısıtlılıklar içerdiği belirtilmiştir. Demir (2005) yaptığı çalışmada WISC-R zekâ testinin ÖÖG için tanı değerinin oldukça yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Yurtsever (2013), RAM personeli ile yaptığı çalışmada, kurumda bulunan ölçme araçlarının zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri tanılamada yeterli olduğunu belirtmiştir. Bıçakcı (2023) ise yaptığı bir çalışmada ise bulgulardan farklı olarak RAM personelinin ÖÖG'yi tespit etmek için kullanılan zeka testlerini yeterli bulmadığı ve bu testlere güvenmediği sonucuna varmıştır. Yine Kuzgun (2019), RAM çalışanları ile yaptığı çalışmada, ÖÖG yaşayan bireylerin tanılanmasında kullanılan ölçme araçlarının yetersiz olduğunu bu nedenle,

ÖÖG'nin alt türlerini değerlendirmek için yeni bir ölçme aracına ihtiyaç duyulduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların genel görüşleri incelendiğinde, kullanılan araçların genel olarak "yeterli" veya "kısmen yeterli" olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde formal ölçme araçlarının daha çok kullanıldığı bu araçların önemli bir rol oynadığını ve büyük ölçüde ihtiyaçları karşıladığını göstermektedir. Ancak, bu araçların her birinin farklı sınırlılıkları ve avantajları olduğu da vurgulanmıştır. Özellikle, ÖGT'nin kapsamı sınırlı olduğundan dolayı belirli yaş ve sınıf düzeylerinde kısıtlılık yarattığı ifade edilmiştir. Bu testin yeni bir test olması nedeniyle literatürde bununla ilgili bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Zeka testleri, genel olarak güvenilirlikleri ve geniş kabul görmüş olmaları sebebiyle eğitsel değerlendirme süreçlerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Ancak, bu testlerin tek başına yeterli olmadığı ve performans belirleme formu gibi diğer araçlarla desteklenmesi gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu kombinasyon, daha kapsayıcı ve doğru bir değerlendirme sağlamak adına önemlidir.

Katılımcıların görüşlerine göre, performans belirleme formu, özel öğrenme güçlüğü tanılama sürecinde kritik bir araç olarak öne çıkmaktadır. Formun, akademik yeterliliğin değerlendirilmesinde etkili olduğu ancak öğrenme güçlüğü belirlemede tamamen kapsayıcı olmadığı belirtilmiştir. Çakmak (2017) tarafından yapılan bir çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitsel değerlendirilmesinde kullanılan performans belirleme formlarının ayırt edici olmadıkları ve yetersiz kaldıkları sonucuna varmıştır. Kuzgun (2019) yaptığı bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşmış performans değerlendirme formlarının yetersizliği sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle, bu formların üniversiteler, RAM ve MEB iş birliğiyle yeniden düzenlenmesi önerilmektedir.

Bu bağlamda, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha etkili hale getirilmesi için araçların geliştirilmesi ve çeşitli yaklaşımların birleştirilmesi gerekmektedir. Özellikle, öğretmenlerin ve uzmanların bu süreçlerde deneyimlerini artırmaları ve farklı araçları etkin bir şekilde kullanmaları önem taşımaktadır. Ayrıca, araçların kapsayıcılığını artırmak adına yaş ve sınıf düzeylerine uygun yeni ölçme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Genel olarak, bu çalışma, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin iyileştirilmesi için bazı öneriler sunmaktadır. Testlerin kapsamının genişletilmesi ve daha kapsayıcı hale getirilmesi gerektiği, özellikle ÖGT'nin daha geniş yaş ve sınıf düzeylerine hitap edecek şekilde güncellenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin tanılama sürecindeki rolünü güçlendirmek için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiği önerilmektedir. Zeka testleri ve performans belirleme formlarının yanı sıra, öğretmen gözlemleri ve diğer informal değerlendirme yöntemlerinin de tanılama sürecine dahil edilmesi, daha kapsamlı ve güvenilir bir tanı süreci sağlayabilir. Eğitim politikalarının, bu süreçlerin iyileştirilmesine yönelik daha fazla kaynak ve destek sağlaması önemlidir. Bu bulgular, eğitsel değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesine yönelik önemli bir temel sunmakta ve gelecekteki araştırmalar için yol gösterici olmaktadır.

5.1.1.d. Yapılan tıbbi tanılamaya dair RAM personeli görüşleri

Bu çalışmada elde edilen bulgular, tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama süreçlerinin çoğu zaman örtüştüğünü ancak bazı durumlarda çelişki yaşandığını göstermektedir. Çalışmaya katılan RAM personellerinin görüşleri doğrultusunda, tıbbi tanılarının çoğunlukla doğru ve eğitsel tanılarla uyumlu olduğu belirtilse de zaman zaman karşılaşılan çelişkiler, tanılama sürecini uzatmakta ve özel eğitime erken başlama ilkesinin ihmal edilmesine yol açabilmektedir. Çakmak (2017) çalışmasında, RAM'lar ve hastaneler tarafından konulan ÖÖG tanılarının eğitsel ve tıbbi açıdan uyumlu olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Yurtsever (2013) ve Yılmaz (2016) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bıçakcı (2023) ise yaptığı bir çalışmada ÖÖG'nin tıbbi tanısının sürekli olarak değiştiğini ve gerçek anlamda ÖÖG tanısı alan bireylerin sayısının sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, sınır zeka seviyesine sahip ve düşük sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilere de ÖÖG tanısı konulduğunu belirtmiştir. Kuzgun (2019) yaptığı bir çalışmada tıbbi tanılamamanın eğitsel tanılamayla uyumlu olması gerektiği ve tıbbi tanılamamanın eğitsel tanıyı önemli ölçüde etkilediği sonucuna varmıştır.

Katılımcılar, tıbbi tanı sürecinde hastanelerde yaşanan yoğunluğun ve gözlem süresinin kısalığının, tanı doğruluğunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmişlerdir. Katılımcı 3 ve 13, hastanelerin bazen yanlış kararlar alabildiğini ve bu durumun yoğunluk kaynaklı olabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca, Katılımcı 7, hastanelerde gerekli gözlemler ve incelemelerin tam anlamıyla yapılmadığını, tanılama araçlarının yeterince kullanılmadığını belirtmiştir. Bu durum, sağlık sistemindeki yapısal sorunların, doğru tanılama sürecini engelleyebileceğini göstermektedir.

Eğitsel tanıların tıbbi tanılardan bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiği, Katılımcı 6 tarafından belirtilmiştir. Eğitsel ve tıbbi tanıların farklı amaçlara hizmet ettiği ve bu nedenle ayrı süreçler olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Bu durum, eğitsel tanıların öğrenci ihtiyaçlarına daha doğrudan ve uygun müdahaleler sağlamak adına önemini ortaya koymaktadır.

5.1.1.e. Okuldan ve veliden alınan bilgilere dair RAM personeli görüşleri

Araştırmanın bulguları, okuldan ve velilerden alınan bilgilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine olan katkısının büyük ölçüde olumlu olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğu hem öğretmenlerden hem de ailelerden alınan geri bildirimlerin, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olduğunu ve tanı sürecini zenginleştirdiğini ifade etmiştir. Katılımcı 5'in belirttiği gibi, "veliler okur-yazar, ilgili ve bilinçli ise, süreç içerisinde bize büyük katkı sağlayabiliyorlar." Bu durum, eğitimcilerin ve ailelerin işbirliği içinde çalışmasının öğrencinin eğitsel başarısını artırabileceğini ortaya koymaktadır. Kuzgun (2019) yaptığı çalışmada, bazı ailelerin çocuklarının etkilenmesinden endişe duydukları için çevre baskısı ve bilgi eksikliği nedeniyle çocuklarıyla ilgili doğru bilgileri vermekten kaçındıklarını tespit etmiştir. Ancak, bilinçli ailelerin çocukları hakkında doğru bilgi paylaşarak sürece olumlu katkıda bulunduğunu sonucuna varmıştır. Araştırmanın bu bulguları literatürle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcı 11, "bulduğum ilde eğitsel değerlendirme istek formu ile RAM'a yönlendirilmiş öğrenci çok az. Genel olarak formlar dikkatle doldurulmaz," diyerek bu sürecin her zaman etkili olmadığını dile getirmiştir. Bu durum, eğitimcilerin ve ailelerin yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmamasının, değerlendirme süreçlerini olumsuz etkileyebileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde Kuzgun (2019) da çalışmasında, değerlendirme sürecinde öğretmen görüşlerinin büyük önem taşıdığını, ancak öğretmenlerin ÖÖG hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı okuldan gelen bilgi formlarında yeterli bilgi veremediğini. Ayrıca, bu formların gelişigüzel doldurulmasının çeşitli sorunlara yol açtığını tespit etmiştir. Türkkal (2018) gerçekleştirdiği çalışmasında benzer bulgulara ulaşmıştır.

Bulgular, eğitsel değerlendirme sürecinde okul ve veli işbirliğinin önemini vurgulamakla birlikte, bu sürecin etkili olabilmesi için her iki tarafın da bilinçli ve ilgili olması gerektiğini göstermektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin daha etkili hale gelebilmesi için öğretmenlerin, velilerin ve diğer paydaşların bu süreçte daha dikkatli ve özenli bir şekilde yer alması gerekmektedir. Özellikle, ailelerin eğitsel süreçlere aktif katılımının sağlanması, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi belirlenmesine ve bu ihtiyaçlara yönelik uygun müdahalelerin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır.

Sonuç olarak, okul ve veli işbirliğinin eğitsel değerlendirme süreçlerindeki katkısı büyük önem taşımaktadır. Ancak bu işbirliğinin etkin olabilmesi için her iki tarafın da süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve bu süreçlere aktif olarak katılması gerekmektedir. Eğitimcilerin ve ailelerin bu süreçteki rollerini daha iyi anlamaları, öğrenci başarısının artırılmasına yönelik önemli bir adım olacaktır.

5.1.1.f. Eğitsel değerlendirme ve tanılamada görevli RAM personellerinin yeterliliklerine dair RAM personellerinin görüşleri

Araştırmada ortaya çıkan bulgular, eğitsel değerlendirme ve tanılamada görevli personelin yeterlilikleri konusunda önemli farklılıklar olduğunu göstermektedir. Katılımcıların çoğunluğu kendilerini ÖÖG tanılamasında yeterli bulurken, bu yeterliliğin büyük ölçüde kişisel tecrübeler ve bireysel çabalar sonucu elde edildiği görülmektedir.

Bu durum, alanda formel eğitimin yetersiz olduğunu ve bireylerin kendi inisiyatifleriyle eğitilmeye çalıştıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların bazıları, mesleki tecrübeleri ve kendi çabaları sayesinde yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin, Katılımcı 1 ve Katılımcı 10, gördükleri vaka sayısı ve bireysel gayretlerle yeterliliklerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, saha deneyiminin ve vaka çalışmasının önemine dikkat çekmektedir. Ancak, resmi eğitim programlarının ve hizmet içi eğitimlerin eksikliği, katılımcıların bu yeterliliğe ulaşmalarını zorlaştırmaktadır. Özellikle mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan bu zorluklar, yeni başlayan profesyoneller için önemli bir engel oluşturmaktadır. Öte yandan, bazı katılımcılar ise kendilerini kısmen yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 2 ve Katılımcı 11'in görüşleri, eğitimin eksikliği nedeniyle tam anlamıyla donanımlı olmadıklarını, ancak bu konuda dikkatli ve özenli davrandıklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların kendilerini geliştirme konusunda istekli olduklarını ancak yeterli kaynak ve eğitim imkânlarının olmaması nedeniyle tam yeterlilik hissine ulaşamadıklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde ise bulgulardan farklı olarak Çakmak (2017), Kuzgun (2019), Öğülmüş (2021c) ve Bıçakçı (2023) yaptıkları çalışmalarda, RAM personelinin ÖÖG'ye sahip öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Kuzgun (2019), yaptığı çalışmada, RAM personelinin eğitsel değerlendirme süreçlerindeki zorlukları aşabilmek, bilgi eksikliklerini gidermek, mesleki yeterliliklerini artırmak ve mesleki gelişimlerini sağlamak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varmıştır. Bu bulgunun literatürdeki çalışmalarla örtüştüğü söylenebilir.

Bu bulgular ışığında, eğitsel değerlendirme ve tanılamada görevli personelin yeterliliğini artırmak için formal eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği sonucuna varılabilir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulacak hizmet içi eğitimler ve seminerler, bu alanda çalışan profesyonellerin bilgi ve becerilerini pekiştirecek önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Ayrıca, meslektaşlar arası deneyim paylaşımının teşvik edilmesi, saha çalışmaları ve vaka incelemeleri ile pratik deneyim kazanımının desteklenmesi, personelin yeterlilik düzeyini artırmada etkili olacaktır. Bu sayede, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçleri daha etkili ve tutarlı bir şekilde gerçekleştirilebilir ve ÖÖG tanısı

konulan öğrencilerin ihtiyaçlarına daha uygun eğitim programları geliştirilip uygulanabilir.

5.1.1.g. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlara dair RAM personellerinin görüşleri

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlar, ÖÖG tanısının konulmasında ve yönetilmesinde önemli zorluklar yaratmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, bu sürecin farklı aşamalarında çeşitli sorunların ortaya çıktığını göstermektedir. İlk olarak, tanılama sürecinde kullanılan öğrenme güçlüğü testinin (ÖGT) yaş ve sınıf kısıtlılığı, eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaşılan önemli sorunlardan biridir. Katılımcı 6'nın belirttiği gibi, ilkokul seviyesinde kullanılabilen ÖGT, ortaokul ve okul öncesi için uygun bir ölçek sunmamaktadır. Bu durum, yaş sınırlılığı taşıyan testlerin daha geniş bir kapsamda geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı 12'nin de belirttiği gibi, mevcut testlerin yeterince kapsamlı olmaması, tanılama sürecinin etkinliğini sınırlamakta ve bireylerin ihtiyaçlarına uygun çözümler sunulmasını engellemektedir. Literatür incelendiğinde, Kuzgun (2019) RAM çalışanlarıyla yaptığı çalışmada ÖÖG tanılmasında kullanılan araçların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğülmüş (2021b) ise çocuk ve ergen psikiyatrlarıyla yaptığı araştırmada, ÖÖG'yi belirlemek için yeni bir ölçe aracının geliştirilmesi gerektiğini önermiştir.

RAM'lardaki fiziki yetersizlikler ve randevu yoğunluğu, eğitsel değerlendirme süreçlerinde önemli kısıtlamalar yaratmaktadır. Katılımcı 5'in belirttiği gibi, bu yetersizlikler öğrenciler için ayrılan süreyi kısaltmakta ve tanılama sürecinin kalitesini düşürmektedir. Bu bulgular, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin iyileştirilmesi için daha fazla kaynak ve fiziki altyapı desteğine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Yılmaz (2016) tarafından işitme engelli bireylerin eğitsel değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmada, değerlendirme ortamının olumsuz yönlerine değinilmiştir. Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine yönelik çeşitli çalışmalarda da, bireysel test ve bağımsız görüşme odalarının bulunmamasının değerlendirmeyi olumsuz etkileyen faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir (Kırbıyık, 2011; Yurtsever, 2013) Eğitim kurumlarının bu alanda

yapacakları yatırımlar, tanılama süreçlerinin etkinliğini artıracak ve öğrencilere daha iyi hizmet sunulmasını sağlayacaktır.

Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde karşılaşılan sorunlar, çeşitli düzeylerde çözüm önerileri gerektirmektedir. Testlerin kapsamının genişletilmesi, tanılama süreçlerinin standardizasyonunun sağlanması, ailelerin bu sürece katılımının artırılması ve fiziki altyapının iyileştirilmesi, sürecin daha etkin ve verimli bir şekilde yönetilmesine katkı sağlayacaktır. Bu bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesi ve uygulamaların iyileştirilmesi noktasında önemli ipuçları sunmaktadır.

5.1.1.h. ÖÖG'ye yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde çeşitli konulara görüş-öneri bildiren katılımcıların görüşleri

Katılımcıların görüşleri, tanılama sürecinin merkezileştirilmesi ve daha kolay erişilebilir hale getirilmesi gerektiği yönündedir. Bu noktada, özellikle RAM'ın rolü öne çıkmaktadır. Katılımcılar, tanı koyma yetkisinin hastane raporlarına bağlı kalmaksızın RAM'lar tarafından yapılabilmesini önermektedir. Bu öneri, tanı süreçlerinin hızlandırılması ve öğrencilerin erken müdahale imkânlarına kavuşabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Bıçakcı (2023) çalışmasının bulgularına göre, RAM personelinin ÖÖG tanısının eğitimciler tarafından konulmasını istediği ve bu nedenle tanı koyma yetkisinin RAM'lara verilmesi gerektiğini önerdiği ortaya çıkmıştır. Kuzgun (2019) ise çalışmasında, ÖÖG tanılama yetkisinin RAM'lara verilmesiyle RAM'larda tanılananın önünün açılabileceğini ifade etmiştir. Bu bulgunun literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Diğer bir önemli bulgu ise, mevcut tanılama araçlarının gözden geçirilmesi, alternatif tanılama yöntemlerinin geliştirilmesi ve tanılamada görevli personellerin sürece yönelik eğitim almaları gerekliliğidir. Bu, tanılama sürecinin daha kapsayıcı ve öğrenci merkezli hale getirilmesine katkı sağlayabilir. Özellikle okul çağı çocukları için daha kapsamlı ve bütünsel yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Ortaokul ve sonrası için ise RAM'ların tanılama süreçleri hakkında daha fazla eğitim alması gerektiği önerisi, eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin işbirliğini artırarak daha etkili çözümler

üretilmesine yardımcı olabilir. Literatürdeki çalışmalara baktığımızda, Kuzgun (2019), ÖÖG tanılması konusunda personelin yeterli eğitim almadığını ve kendi yeterliliklerini geliştirmek için eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

5.1.2. ÖÖG Tanısı Alan Öğrencilerin Dosyalarından Elde Edilen Bilgiler

Aşağıda, ÖÖG tanısı konmuş 76 öğrenciye ait bilgiler yer almaktadır. Bu bölümde, ÖÖG tanısı almış öğrencilere ait bilgiler, ailelerine ait bilgiler, ÖÖG riski nedeniyle RAM'a yapılan başvurular ve eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili veriler bulunmaktadır. Bu bilgiler hem literatürle hem de çalışmanın diğer bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.2.a. ÖÖG tanısı alan bireylere ait veriler

2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde RAM'a çeşitli yetersizlik şüphesiyle ilk defa başvuru yapan ve incelemesi yapılan 282 öğrenciden 76'sı (%26,95) ÖÖG olarak tanılanmıştır. Öğrencilerden 40'ının erkek ve 36'sının kız olduğu görülmüştür. Alan yazında da erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha çok öğrenme güçlüğü yaşadığına görülmektedir. Dosyalardan elde edilen bulgular da bunu desteklemektedir. Buna rağmen, bazı araştırmalarda cinsiyet farklılıklarının ÖÖG'de olmadığı belirtilse de, erkeklerde öğrenme güçlüğü'nün kızlara göre daha şiddetli ve kalıcı olduğu gözlemlenmiştir (Özat, 2010).

Öğrencilerin tanı alma yaşlarının büyük bir çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. İncelenen 76 öğrencinin tanı alma yaşları, en erken 6 en geç ise 15 olarak belirlenmiştir. En fazla tanı konulan yaşı 7 olduğu gözlenmiş olup, 22 öğrenci (%28.95) bu yaşta tanı almıştır. Takip eden en yaygın tanı alma yaşları ise 8-9 yaşlar olup, toplamda 20 öğrenci (%26.32) bu yaş aralığında tanı almıştır. Bu bulgular, tanı süreçlerinin genellikle ilkökul döneminin başlarında yoğunlaştığını göstermektedir. Pierangelo ve Giuliani'ye (2008) göre, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin en dikkat çekici özelliklerinden biri akademik performanslarındaki zorluklar olduğundan, bu öğrencilerin ilkökul döneminde tanılanmaları bulguları alan yazınla paralellik göstermektedir.

Özellikle 7 yaşı en yaygın tanı alma yaşı olması, bu dönemin gelişimsel değerlendirmeler ve eğitimsel müdahaleler için kritik bir dönem olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, bazı öğrencilerin 15 yaşına kadar tanı almamış olması, erken teşhis ve müdahale süreçlerinde yaşanabilecek gecikmelerin önemine dikkat çekmektedir. Bu gecikmeler, bireylerin gelişimsel ve akademik süreçlerinde potansiyel zorluklara yol açabilir ve eğitim sisteminin bu konuda daha etkin tarama ve yönlendirme mekanizmalarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Okul öncesi dönemde hiçbir öğrencinin ÖÖG tanısı almaması ailelerin farkındalık seviyesinin düşük olması ve öğrenme güçlüğüünün henüz tam olarak tanınmamasından kaynaklanabilir. Bunun için erken teşhis ve müdahale stratejilerinin geliştirilmesi ve bu alanda farkındalığın artırılması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için gereklidir.

Öğrencilerin tanı aldıkları sınıf düzeyleri de farklılık göstermektedir ve bu durum, öğrencilerin eğitim süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların zamanlaması ve doğası hakkında önemli ipuçları sunmaktadır. İlkokulun 1. ve 2. sınıflarında tanı alan öğrenci sayısının yüksek olması (%48,68), eğitim hayatının başında yapılan gözlemler ve değerlendirmelerin kritik önemini vurgulamaktadır. Bu erken dönemde tanı almanın, öğrencilerin eğitim süreçlerini daha verimli bir şekilde sürdürmelerine olanak tanıyabileceği düşünülebilir. Ancak, 5. ve 6. sınıf düzeylerinde de kayda değer sayıda öğrencinin tanı alması (%25), bazı öğrenme güçlüklerinin daha ileri yaşlarda ortaya çıkabildiğini veya daha belirgin hale geldiğini göstermektedir. Bu durum, eğitim sisteminde sürekli ve kapsamlı bir değerlendirme sürecinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca, üst sınıf düzeylerinde tanı alan öğrenci sayısının azalması, bu dönemlerde tanı konulmasının zorluklarına veya tanı konulması için gereken farkındalığın yeterince gelişmemiş olabileceğine işaret edebilir. Eğitimcilerin ve ailelerin, öğrencilerin ihtiyaçlarını erken dönemde fark etmeleri ve uygun destek mekanizmalarını devreye sokmaları, öğrencilerin akademik ve sosyal başarıları üzerinde belirleyici bir etki yaratabilir.

5.1.2.b. ÖÖG tanısı alan bireylerin ailelerine ait bilgiler

Bu çalışmada, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik ve eğitim durumları incelenmiştir. Bulgular, incelenen 76 öğrencinin ailelerinin %47,37'sinin asgari ücret seviyesinde, %28,95'inin asgari ücretten daha düşük gelir düzeyine sahip olduğunu ve sadece %23,69'unun asgari ücretten daha fazla kazandığını göstermektedir. Bu dağılım, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin ailelerinin çoğunlukla düşük gelirli grupta yer aldığını ortaya koymaktadır. Gelir düzeyi, eğitime erişim ve özel eğitime olanak tanıma açısından önemli bir belirleyici olabilir; düşük gelirli ailelerin, çocuklarına gereken özel eğitim desteğini sağlama konusunda daha fazla zorluk yaşayabileceği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün temel nedenleri arasında sayılmasa da, ailelerin sosyoekonomik düzeyleri bireylerin karşılaştığı öğrenme sorunlarında etkili olabilir. Düşük sosyoekonomik düzey, bireylerin öğrenme süreçlerinde etkili olan uyaranlara yeterince maruz kalamamalarına neden olabilir. Çakmak (2017) yaptığı bir çalışmada ÖÖG riskiyle RAM'a başvuran bireylerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyine dair görüşler incelendiğinde, bu ailelerin genellikle orta düzeyde bir sosyoekonomik duruma sahip oldukları bulgusuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu açısından değerlendirildiğinde, anne ve babaların büyük çoğunluğunun ortaokul mezunu olduğu görülmekte, yükseköğretim seviyesinde eğitim almış bireylerin sayısı oldukça azdır. Eğitim düzeyi ile ilgili bu bulgular, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreçlerine olan katkılarını ve destek kapasitelerini etkileyebilir. Düşük eğitim seviyesindeki ebeveynler, çocuklarının öğrenme güçlükleriyle başa çıkmalarına yönelik gerekli bilgileri edinmede ve uygulamada zorlanabilir. Bu durum, eğitim ve destek programlarının planlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir husustur. Eğitim düzeylerinin düşük olması, ailelerin çocukların eğitim ihtiyaçlarını anlama ve karşılama konusunda ek desteğe ihtiyaç duyabileceğine işaret etmektedir. Bulgular, ÖÖG tanısı alan öğrenciler için daha kapsamlı ve ulaşılabilir eğitim destek mekanizmalarının geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

5.1.2.c. ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvurular

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG riskine yönelik RAM'a yapılan başvuruların büyük ölçüde ailelerin inisiyatifi ile gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Bulgulara göre başvuruların çoğunluğu (%46,05) aile ve okul işbirliği ile gerçekleştirilirken, aile ve rehabilitasyon merkezinin işbirliğiyle yapılan başvurular da (%40,79) önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum, ailelerin çocuklarının eğitim sürecine dahil olduklarını ve potansiyel öğrenme güçlükleri karşısında aktif bir rol üstlendiklerini göstermektedir. Ancak, başvuruların %6,58'inin yalnızca aile tarafından yapılması, bazı ailelerin hala tek başına hareket ettiğini ve profesyonel destek arayışının yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Bozkurt'un (2009) çalışmasına göre, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin yaklaşık yarısının RAM'a ulaşmasına rehabilitasyon merkezleri aracılık etmiştir. Günümüzde, özel eğitim kurumlarının artmasıyla birlikte, bu kurumların ailelerin RAM'a ulaşmasını daha da kolaylaştırdığını ifade edebiliriz.

Başvuru nedenleri incelendiğinde, %59,21 oranında tanılama ve rehabilitasyon eğitimi amacıyla başvuru yapıldığı görülmektedir. Bu oran, ailelerin ve eğitimcilerin, yalnızca tanı koymakla kalmayıp, aynı zamanda uygun eğitsel müdahaleleri de arzuladıklarını göstermektedir. ÖÖG şüphesiyle ilgili başvuruların temelinde akademik başarısızlık, dikkat bozukluğu ve bilişsel becerilerde sınırlılık gibi konular yer alırken, davranış ve uyum problemleri, algı zayıflığı ve dil konuşma bozuklukları da sıklıkla dile getirilmektedir. Literatüre baktığımızda bu öğrencilerde akademik başarı eksikliği, dil ve konuşma problemleri, dikkat eksikliği, bellek problemleri, algısal problemlerin ÖÖG olan bireylerin genel özellikleri olduğu görülmektedir. Bu bulgunun literatürdeki çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Eğitsel değerlendirme isteği formu ve müdahale planının, ÖÖG tanısı alan öğrenciler için yapılan başvurularda önemli bir rol oynadığı görülmektedir. İncelenen 76 öğrenci dosyasının tümü okul kaydı içerirken, yalnızca 3 dosyada eğitsel değerlendirme isteği formunun eksik olduğu tespit edilmiştir. Mevcut formların büyük çoğunluğunda (%84.93) tüm alanlara dair bilgi verilmiştir; ancak bazı dosyalar, özellikle okuma yazma/Türkçe ve matematik becerileri gibi kritik alanlarda eksiklikler göstermiştir.

Ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmeden önce, yetersizliği olduğundan şüphelenilen bireyler için sınıf öğretmeninin yaşanan bazı akademik, sosyal veya davranışsal sorunları çözmesi ve bu bireyler için öğretimsel uyarlamalar yapması gereklidir Kargın (2007). Eğitsel formu gönderilen 73 öğrenciden 40'ı (%54.79) için yönlendirme nedenine uygun planlamalar yapılmışken, 33 öğrenci için bu tür planlamaların eksik olduğu belirlenmiştir. Bu planlamalar genellikle veli, öğretim materyalleri, eğitim ortamı, öğretim yöntem ve teknikleri, rehberlik hizmetleri ve problem davranışlarını azaltmaya yönelik stratejileri içermektedir. Özellikle veliler ve rehberlik ile ilgili planlamaların, müdahale planlarında öne çıktığı görülmektedir. Yetersizliği olduğundan şüphelenilen bireylerin ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmeden önceki süreçte sınıf öğretmeninin yaşanan bazı akademik, sosyal veya davranışsal sorunları gidermesi ve bu bireylere yönelik öğretimsel uyarlamalara yer vermesi gerekmektedir. Bu durum, eğitim sürecinde paydaşlar arasında koordinasyonun ve iletişimin önemini vurgulamakta olup, etkili bir müdahale planının geliştirilmesi için eğitimciler ve rehberlik servislerinin daha fazla iş birliği yapmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğrencilerin özel ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim süreçlerinin optimize edilmesi adına, eğitsel değerlendirme isteği formunun tam ve doğru bir şekilde doldurulması, etkili müdahale planlarının oluşturulmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Bu çalışmada, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin tıbbi tanı evrakları üzerinden yapılan analizler, eğitim ve sağlık hizmetlerinin entegrasyonu konusundaki bazı önemli hususları ortaya koymaktadır. Araştırmada 76 öğrencinin dosyası incelenmiş ve bu öğrencilerin %53.95'inin ÇÖZGER raporu ile başvurduğu, %9.21'inin ise tanılama için sağlık kuruluşuna yönlendirilip daha sonra tekrar RAM'a geldiği belirlenmiştir. Ancak, %35.52 gibi yüksek bir oranda öğrencinin dosyasında tıbbi tanıya dair bir belge bulunmaması, tıbbi tanı süreçlerinin düzenli bir şekilde takip edilmediğini göstermektedir. Tablo 11.'de yer alan verilere göre, öğrencilere yönelik tanıların büyük bir kısmının (%44.90) "skolastik becerilerde karma tip bozukluklar" şeklinde olduğu, diğer tanıların ise çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Ayrıca, bazı öğrencilerin birden fazla tanı aldıkları (%20.41) dikkate alındığında, eş tanıların belirlenmesi ve bu doğrultuda çok disiplinli bir müdahale yaklaşımının benimsenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Sağlık raporlarının geçerlilik sürelerinin 1 ile 3 yıl arasında değişiklik göstermesi, tanıların zamanla güncellenmesi

gerektiğini vurgularken, uzun süreli geçerliliğe sahip raporların öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına cevap verememe riski taşıdığı göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim ve sağlık sektörleri arasında daha güçlü bir iletişim ve iş birliği geliştirilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkin ve verimli bir şekilde yanıt verilmesini sağlayacaktır.

5.1.2.d. ÖÖG riskine yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci

Elde edilen bulgular, ÖÖG riskine yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanılan araçların çeşitliliğini ve uygulanma oranlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. İncelenen 76 öğrencinin tamamının eğitsel değerlendirme aldığı ve dosyalarında sıklıkla Eğitsel Değerlendirme Formu (EDF) ve Aile Görüşme Formu (AGF) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, bu süreçte zeka testlerinin yaygın bir şekilde kullanıldığı, özellikle ASIS Zeka Testi, Kent EGY Testi ve Stanford-Binet Zeka Testi'nin öne çıktığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğuna (%96.05) çeşitli zeka testleri uygulanmış olup, bu testler sonucunda öğrencilerin zeka bölümlerinin genellikle 80-100 aralığında olduğu belirlenmiştir. Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) uygulanan 18 öğrencinin %66.67'sinin okuma, yazma ve matematik alanlarının tamamında risk grubunda yer aldığı, diğerlerinin ise belirli alanlarda risk taşıdığı saptanmıştır. Bu bulgular, ÖÖG tanılama süreçlerinde çoklu değerlendirme araçlarının ve yöntemlerinin önemini vurgularken, her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş müdahalelerin gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Eğitsel değerlendirme süreçlerinin daha etkin ve kapsamlı hale getirilmesi için bu araçların nasıl daha entegre bir şekilde kullanılabileceği üzerine daha fazla çalışma yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

ÖÖG tanılı 76 öğrencinin tümü için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu bulunmaktadır ve bu kurula ailelerin tamamı katılmıştır. ÖÖG tanısı konulan bu öğrencilerin hiçbirinin dosyasında, özel eğitim değerlendirme kuruluna itiraz edilmemiştir. Bu durum, ailelerin değerlendirme sürecine olan güvenini ve kabulünü göstermektedir. Ayrıca, 76 öğrenciden 49'u (%64,47) özel özel eğitim kurumlarından destek eğitimi almak üzere yönlendirilmiş ve bu öğrenciler için destek eğitim planları hazırlanmıştır. Destek eğitim planlarının içerikleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğuna okuma ve yazma ile matematik modüllerinin verildiği, bazı dosyalarda ise

erken matematik ve dil-konuşma modüllerinin de eklendiği görülmektedir. Sadece bir dosyada sosyal etkileşim modülü yer almıştır. Bu bulgular, tanılama sürecinde belirlenen yetersizlik alanlarına yönelik eğitimin planlandığını ve uygulandığını göstermektedir. Ancak, sosyal etkileşim modülünün nadiren kullanılması, bu alanda bir eksiklik olabileceğini düşündürmektedir. Genel olarak, hazırlanan planların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre şekillendiği ve modül çeşitliliğinin öğrenciye özel eğitim stratejileri geliştirilmesine olanak sağladığı anlaşılmaktadır.

5.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, ÖÖG tanıli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini betimlemektir. Bu hedefe ulaşmak amacıyla, iki ayrı çalışma grubundan elde edilen veriler değerlendirilmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur.

1. ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin araştırma bulguları, ailelerin genellikle okulun yönlendirmesiyle veya rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla RAM'a başvurduğunu ortaya koymaktadır. Başvuruların temel nedeni, öğrencilerin akademik başarısızlıkları ve okuma-yazma, matematik gibi temel becerilerde yetersizlik yaşamalarıdır. Eğitsel değerlendirme süreci, aile ve öğrenci görüşmesiyle başlamakta, ardından zekâ testi, öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) ve bireysel inceleme aşamaları takip edilmektedir. Değerlendirme kurulu, bu süreçlerin sonucunda öğrenci için karar alarak aileye süreçle ilgili bilgilendirme yapmaktadır. RAM personelinin yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları üzerinde durulmuştur. Çoğu katılımcı, kişisel deneyim ve çabalarla yeterlilik kazandığını belirtmekle birlikte, resmi eğitimlerin ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği konusunda eleştirilerde bulunmuştur. Ayrıca, tıbbi ve eğitsel tanıların uyuşmaması, eğitsel tanılamada kullanılan araçların yeterli olmaması gibi sorunlar, erken müdahale şansını azaltmaktadır. Bu sorunlara çözüm olarak, tanılamada kullanılan testlerin kapsamının genişletilmesi, RAM'ların tanı koyma yetkilerinin artırılması, hastane raporu gerekliliğinin kaldırılması ve öğretmenlerin bu konuda daha fazla eğitilmesi gerektiği önerilmektedir. Katılımcılar, bu önerilerin hayata geçirilmesiyle birlikte tanılama sürecinin daha etkili ve verimli hale geleceğini düşünmektedir.

2. ÖÖG tanısı alan 76 öğrencinin dosyaları incelendiğinde bu öğrencilerden erkeklerin oranı kızların oranından fazladır. Tanı alma yaşı 6 ile 15 arasında değişmekte olup, en sık tanı konulan yaş 7'dir. Genellikle birinci ve ikinci sınıf düzeyinde tanı almışlardır. Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri genellikle asgari ücret ve altındadır. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri genelde düşük olup, bu durum çocukların eğitim süreçlerini etkileyebilir. RAM'a yapılan başvurular genellikle aile ve okul işbirliğiyle ve tanılama- rehabilitasyon eğitimi amaçlıdır. Öğrencilerin 40'ı için RAM'a yönlendirilmeden önce yönlendirme nedenine yönelik çeşitli müdahale planları yapılmıştır. 49 öğrenci dosyasında ÇÖZGER raporu bulunmuştur. Dosyaların tamamında eğitsel değerlendirme formu ve aile görüşme formu bulunurken, ek olarak çeşitli zekâ testleri ve Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) uygulanmıştır. Öğrencilerin 49'u için özel özel eğitim kurumlarından eğitim alması amacıyla destek eğitim raporu hazırlanmıştır. Hazırlanan destek eğitim planları, genellikle okuma, yazma ve matematik becerilerinden önerilmiştir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. ÖÖG'nin tanılmasında kullanılan araçların kapsamı genişletilip daha kapsayıcı hale getirilebilir. Öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) daha geniş yaş ve sınıf düzeylerine hitap edecek şekilde güncellenebilir.
2. RAM personellerinin tanılama sürecindeki rollerini güçlendirmek için mesleki gelişim programları düzenlenebilir. Hizmet içi eğitimler ve seminerlerle öğretmenlerin bilgi ve becerileri artırılabilir.
3. ÖÖG'nin eğitsel değerlendirme ve tanılmasında kullanılan eğitsel değerlendirme formu, üniversiteler, MEB ve RAM'ın ortak projeleriyle niteliksel olarak geliştirilebilir.
4. Okullarda görev yapan sınıf ve rehber öğretmenlerine gerekli eğitimler verilerek, eğitsel değerlendirme isteği formunun eksiksiz doldurulması sağlanabilir; böylece süreç daha sağlıklı yürütülebilir.

5. Sağlık Bakanlığı ve MEB, tanılamayı yapan personel ve tanılama sürecinin tüm paydaşlarının ortaklığında Tıbbi Tanılama ve Eğitsel Tanılama konusunda bir protokol hazırlanarak, gerekli iş birliğiyle ortak hareket edilmesi sağlanabilir.
6. ÖÖG tanılama süreçlerinin her RAM'da tutarlılık göstermesi için standart prosedürler geliştirilebilir ve bu prosedürler ülke genelinde uygulanabilir.
7. ÖÖG tanısında erken müdahale fırsatlarını artırmak için ailelere yönelik bilgilendirme ve farkındalık eğitimleri yaygınlaştırılmalı; okul, aile ve RAM arasındaki iş birliği güçlendirilerek öğrencilerin erken yaşta tanı alması ve özel eğitime erken başlaması sağlanmalıdır.
8. Kullanılan eğitsel değerlendirme ve tanılama araçları düzenli olarak güncellenebilir ve yeni araştırma bulgularına göre iyileştirilmesi sağlanabilir.

5.3.2. İleri Araştırmalar İçin Öneriler

1. Farklı yetersizlik gruplarıyla benzer çalışma yapılabilir.
2. Mevcut duruma bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması açısından benzer bir çalışma tüm RAM'larla gerçekleştirilebilir.
3. Aileler, öğretmenler ve doktorlar gibi diğer paydaşların da görüşlerini içeren çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, Ş.G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11(Ek sayı), 34-39.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısı ve sayımsal el kitabı* (çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.203-228). İstanbul: Morpa Kültür.
- Araz-Altay, M. ve Görker, I. (2018). DSM-5 kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eş tanı ve WISC-R profillerinin değerlendirilmesi. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 55, 127-134.
- Aslan, K. (2015, Haziran). *Özgül öğrenme güçlüğüne erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre'sinde sunuldu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Auspeld (2022). Understanding learning difficulties a practical guide for parents. 7 Mart 2024 tarihinde https://uldforparents.com/staging/wp-content/uploads/2022/10/DSF12029_Auspeld_Learning-Difficulties_PARENTS_V9-LR_WEB.pdf adresinden erişildi.
- Aydemir, T. (2022). Özel öğrenme güçlüğüne özellikler. S. Talas (Ed.), *Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü* içinde (s.223-247). Ankara: Nobel Yayın
- Aydın Dalga, R. (2019). *Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Bender, W.N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (çev. H.Sarı). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bıçakcı, A. (2023). *Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama süreçlerinin bütününe ilişkin paydaş görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak , E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (17. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3rd ed.). National Center for Learning Disabilities.
- Çakıroğlu, O. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s.35-54). Ankara: Vize Akademik
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Elemek, M.A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eripek S. (1978). Eğitilebilir geri zekalı çocukların alt özel sınıflara seçimlerinde izlenen yöntem ve bu sınıfları bitiren çocukların saptanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 269-291.
- Gibson, S., Kinnison, L., Stephens, T. (2006). Discrepancies in the criteria for specific learning disabilities: A state-by-state comparison. *DiaLog*, 35(2), 8-11.

- Görgün, B. (2022). Özel öğrenme güçlüğü'nün tanılanması. S. Talas (Ed.), *Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü içinde* (s.200-220). Ankara: Nobel Yayın
- Gürsel, O. (2022). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 23-51). Ankara: Pegem Akademi
- Güzel-Özmen, R. (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 354-382). Ankara: Pegem Akademi
- Hallahan, D.P. ve Mercer, C.D. (2001). *Learning disabilities: Historical perspectives, executive summary*. Educational Resource Information Center (ERIC), ERIC Number: ED458756
- Heward, W.L., Alber-Morgan S.R. ve Ward, D. (2017). Learning disabilities. Exceptional children: an introduction to special education içinde (s. 141-178). Pearson.
- Huc-Chabrolle, M., Barthez, M.A., Tripi, G., Barthelemy, C., Bonnet-Brilhault, F. (2010) Psychocognitive and psychiatric disorders associated with developmental dyslexia: A clinical and scientific issue. *Encephale*, 36, 172–179.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2018) Specific learning disability. 5 Mart 2024 tarihinde <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c/10> adresinden erişildi.
- İlker, Ö. (2020). Öğrenme güçlüğü ve yazılı anlatım. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.197-232). Ankara: Vize Akademik
- 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., Gengeç, H. (2021). Değerlendirme süreci. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Ed.), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s.40-72). Ankara: Pegem Akademi
- 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.

- Kırbyık, M. E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kocaman, G.M. (2021). *Özgül öğrenme güçlüğü belirtileri olan çocuklarda wechsler çocuklar için zekâ ölçeği-IV alt puanlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaoğlu, M. (1991). *1985-1990 yılları arasında eskişehir rehberlik ve araştırma merkezi inceleme bölümüne yapılan başvuruların incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, F. (2022). Değerlendirme süreçleri. A. Yıkılmış ve M.Yavuz (Ed.), *Özel eğitimde değerlendirme içinde* (s.23-42). Ankara: Eğiten Kitap
- Kuzgun, Z. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilgili rehberlik ve araştırma merkezi (ram) personelinin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Margari L., Buttiglione M., Craig F., Cristella A., de Giambattis C., Matera E., Francesca, O. Simone, M. (2013) Neuropsychopathological comorbidities in learning disorders. *BMC Neurology*, 13:198.
- McLoughlin, J.A., Lewis, R.B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlenmesi* (çev. F. Gencer). Ankara: Gündüz Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (1985). *Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı özel eğitim okulları yönetmeliği*, **T.C. Resmi Gazete**, 18953, 9 Aralık 1985
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2000). *Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, **T.C. Resmi Gazete**, 23937, 18 Ocak 2000
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*, **T.C. Resmi Gazete**, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2008), *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı 7*

Mart 2024 tarihinde
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldeste_keitimprogram.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği. **T. C. Resmi Gazete**, 30236, 10 Kasım 2017.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. **T. C. Resmi Gazete**, 30471, 7 Temmuz 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022a), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Öğrenme güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık” 6 Mart 2024 tarihinde
https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_02/04102620_OYRENME_GU_CLUYU_OLAN_BYREYLER_TR.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2022b), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 8 Mart 2024 tarihinde <https://orgm.meb.gov.tr/www/ogrenme-guclugu-testinin-yayginlastirma-calismalari-devam-ediyor/icerik/2033> adresinden erişildi.

Melekoğlu, M.A. (2020). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s.1-32). Ankara: Vize Akademik

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2016). *Definition of Learning Disabilities*. 5 Mart 2024 tarihinde <https://njcld.files.wordpress.com/2018/10/ld-definition.pdf> adresinden erişildi.

Öğülmüş, K. (2021a). Özel öğrenme güçlüğü nedir? Ne değildir?. K. Öğülmüş (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü aile rehberi* içinde (s.3-15). Ankara: Nobel Yayın

Öğülmüş, K. (2021b). Özel öğrenme güçlüğü tanılama süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404.

Öğülmüş, K. (2021c). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik ve araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1-29.

- Özat, N.E. (2010). *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostig görsel algı eğitim programının etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özkubat, U. & Karabulut, A. (2022). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri. S. Talas (Ed.), *Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü içinde* (s.316-337). Ankara: Nobel Yayın
- Özyürek, Ö. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan bir grubun belirli şiddeti, annelerinin ebeveynlik tarzlarına dair çocukların algıları, annelerin stresle başa çıkma, ebeveynlik yetkinliği ve ödev çatışması açısından, kontrol grubu ile karşılaştırılarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators*. California: Corwin Press
- Pullen, P.C. (2016). *Historical and current perspectives on learning disabilities in the United States*. Learning Disabilities: A Contemporary Journal 14(1), 25-37
- Sezer, S. & Akin, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775
- Snowling, M.J. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 13(1), 7-14
- Tuğrul-Kalaç, E. (2020). Öğrenme güçlüğü ve matematik. M.A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.239-271). Ankara: Vize Akademik
- Tulunay-Ateş, Ö. ve Anaç, M. (2020). Rehberlik ve araştırma merkezine yapılan başvuruların incelenmesi (burdur ili örneği). *21.Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 27(9), 687-708.
- Turgut, S., Erdem, G., Karakaş, S. (2010). Özgül öğrenme güçlüğü (öög), dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (dehb) birlikteliği ve kontrol gruplarının öög bataryası ile belirlenen profilleri. *Çocuk Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.

- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkokul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkoğlu, G. ve Talas, S. (2022). Özel öğrenme güçlüğüne genel bakış. S. Talas (Ed.), *Özel yetenek ve öğrenme güçlüğü içinde* (s.183-194). Ankara: Nobel Yayın
- Uçak, Y. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Lefkoşa.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EKLER

EK 1. YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Açıklama: Bu form Doç. Dr. Sertan TALAS danışmanlığında Cemal BAYSAL tarafından yürütülen “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi” amacıyla yapılan çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler araştırma dışında başka bir amaç için kullanılmayacak, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmaya yapmış olduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

Cemal BAYSAL

TOGÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü YL Öğrencisi

BÖLÜM 1.

Eğitim durumunuz:

Lisans mezuniyet alanınız:

Öğretmenlik deneyim yılınız:

Rehberlik ve araştırma merkezinde (RAM) deneyim yılınız:

BÖLÜM 2.

1. ÖÖG riskine yönelik müracaatlar kim (şahıs-kurum) tarafından, hangi neden/nedenlerle yapılmaktadır?
2. ÖÖG şüphesi ile RAM’a yönlendirilen bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci nasıl işliyor?
3. Tanılama sürecinde yararlandığınız formal ve informal ölçme araçları nelerdir? Bu ölçme araçlarının ÖÖG yi tespit etmedeki yeterliliği hakkında görüş ve deneyimleriniz nelerdir?
4. Okuldan ve veliden alınan bilgilerin tanılama sürecine katkısı ve etkisi nedir?
5. Çocuk ve ergen psikiyatrlarınca yapılan tıbbi tanı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Tıbbi tanının eğitsel tanıya etkisi nedir?
6. Kendinizi ÖÖG ye yönelik değerlendirme ve tanılama açısından yeterli buluyor musunuz? Bu konuda daha önce eğitim aldınız mı?
7. ÖÖG ye yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde genel olarak karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
8. ÖÖG ye yönelik eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci ile ilgili eklemek istedikleriniz nelerdir?

EK 2. DOSYA İNCELEME FORMU

Açıklama: Bu form “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi” amacıyla yapılan çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılı içerisinde ilk kez tanılama ve değerlendirmesi yapılan ve Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) tanısı alan öğrencilerin verilerine ulaşmaya yönelik olarak hazırlanmıştır. Form araştırmacı tarafından Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) verileri kullanılarak doldurulacaktır.

Dosya İnceleme Tarihi:

Dosyanın Bulunduğu Kurum:

1.BÖLÜM

Öğrencinin;

Cinsiyeti:

Öğrencinin tanıyı aldığı tarih / o tarihteki yaşı:

Öğrencinin tanıyı aldığı dönemdeki sınıf düzeyi:

Ailenin;

Ailenin gelir durumu: Asgari Ücretten Az () Asgari Ücret () Asgari Ücretten Fazla ()

Anne-babanın eğitim düzeyleri: Anne: Baba:

2.BÖLÜM

Başvuru ve Gönderilme Süreci

1. Öğrenci için RAM’a başvuru yapan şahıs/kurumlar.

Okul () Aile () Diğer ()

2. Öğrencinin RAM’a başvuru/gönderilme nedeni/nedenleri nelerdir?

Dikkat Eksikliği () Davranış Problemleri () Uyum Problemleri ()

Ders Yapmada İsteksizlik () Okuma Becerilerinde Başarısızlık ()

Yazma Becerilerinde Başarısızlık () Matematik Becerinde Başarısızlık ()

Dil ve Konuşma Bozukluğu () Duygusal Problemler () Gelişimsel Gerilik ()

Geç ve Güç Öğrenme () Bilişsel Becerilerde Sınırlılık () Diğer ()
.....)

Tanımlama Süreci

1. Öğrenci için eğitsel değerlendirme isteği formu eksiksiz olarak düzenlenmiş mi?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Eğitsel değerlendirme isteği formunda gelişim alanlarına dair bilgilere yer verilmiş mi?

Evet () Hayır ()

Eğitsel değerlendirme isteği formunda öğrencinin yönlendirilme nedenine ilişkin çalışmalar yapılmış mı? Yapılmışsa bu çalışmalar nelerdir?

.....

2. Öğrenciye ait bir sağlık kurulu raporu var mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Öğrenci için düzenlenen sağlık kurulu raporun türü nedir? (ÇÖZGER, tek hekim raporu vb.)

.....

Öğrenci için düzenlenen sağlık kurulu raporunda bulunan tıbbi değerlendirme ve tanı/tanımlar nelerdir?

.....

Öğrenci için düzenlenen sağlık kurulu raporu süresi nedir?

.....

Sağlık raporu için aile sağlık kuruluşuna yönlendirilmiş mi?

Evet () Hayır ()

3. Aile ile veli görüşme formu doldurulmuş mu?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Aile beklentisi nelerdir?

Uygulayıcı gözlemi nelerdir?

4. Öğrenciye zekâ testi uygulanmış mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Yapılan zekâ testi nedir?

WISC-R () Stanford-Binet () Leiter () ASIS () Diğer ()

Öğrenci yapılan zekâ testi sonucunda hangi puan aralığındadır?

70 ve altı () 70-80 () 80-100 () 100-120 () 120 ve üstü ()

Meslek elemanı ünvanı:

5. Öğrenciye öğrenme güçlüğü testi (ÖGT) uygulanmış mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Hangi alanlarda risk grubundadır?

Okuma ()

Yazma ()

Matematik ()

Tüm Alt Test ()

Meslek elemanı ünvanı:

6. Öğrenci için incelemede kullanılan diğer bilgi kaynakları, araç-gereç ve formlar nelerdir?

Bilgi kaynağı

Kullanılan araç/gereçler

Meslek elemanı ünvanı.....

Meslek elemanı formasyonu.....

Karar/sonuç.....

Bilgi kaynağı

Kullanılan araç/gereçler
 Meslek elemanı ünvanı.....
 Meslek elemanı formasyonu.....
 Karar/sonuç.....

7. Öğrencide özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden başka bir tanı var mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Hangi tanı/tanılar eşlik ediyor?

8. Eğitsel değerlendirme ve tanılama kararı sonrasında destek eğitim planı hazırlanmış mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise;

Hangi gelişim alanlarına yönelik planlama yapılmış? Rapor süresi ne kadardır?

Öğrenmeye Destek ()

Erken Matematik ()

Dil ve İletişim ()

Matematik ()

Okuma ve Yazma ()

Sosyal Etkileşim ()

Rapor süresi:

9. Özel eğitim değerlendirme kurulu kararına yapılmış itiraz var mı?

Yok () Aile tarafından () Okul tarafından ()

İtiraz var ise;

Gerekçesi nedir?

.....

10. Öğrencinin dosyası içerisinde bulunan farklı bilgi ve belgeler var mı? Nelerdir?

.....