

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZEL YETENEK

Editörler

Prof. Dr. Ayşegül Ataman
Prof. Dr. Emine Rüya Özmen

Yazarlar

Prof. Dr. Ayşegül Ataman
Prof. Dr. Emine Rüya Özmen
Doç. Dr. Ayşegül Şükran Öz
Doç. Dr. Nur Akçin
Doç. Dr. Cevriye Ergül
Doç. Dr. Alev Girli
Doç. Dr. Ahmet Bildiren
Dr. Öğr. Üyesi Sema Tan
Dr. Arzu Doğanay Bilgi
Dr. Mahmut Çitil
Dr. Ulviye Akın
Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir
Uzm. Hasan Akdeniz

Copyright © Vize Akademik

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Vize Akademik Danışmanlık Eğitim Öğretim Basın Yayın Sağlık İmalat Otomotiv Sanayi ve Ticaret Limited Şirketi'ne aittir. Vize Akademik izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE ÖZEL YETENEK

Editörler: Ayşegül Ataman - Emine Rüya Özmen

Yazarlar: Ayşegül Ataman - Emine Rüya Özmen - Ayşegül Şükran Öz - Nur Akçin
Cevriye Ergül - Alev Girli - Ahmet Bildiren - Sema Tan - Arzu Doğanay Bilgi
Mahmut Çitil - Ulviye Akın - Özlem Mısırlı Taşdemir - Hasan Akdeniz

ISBN: 978-605-7989-49-9

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık Hangül

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2020

Baskı: Ayrıntı Basımevi

İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No: 105/A

Yenimahalle / ANKARA

Tel.: (0312) 394 55 90-91

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 13987

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. 3/A Kolej/Çankaya/ANKARA

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlüğü
	<i>Doç. Dr. Ayşegül Şükran Öz</i>
BÖLÜM II	Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması ve Karşılaşılan Sorunlar
	<i>Dr. Ulviye Akın - Prof. Dr. Emine Rüya Özmen</i>
BÖLÜM III	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Genel Eğitim Sınıflarında Uygulanacak Etkili Öğretimsel Stratejiler ve Öğretimsel Düzenlemeler
	<i>Doç. Dr. Nur Akçin</i>
BÖLÜM IV	Farklılaştırılmış Öğretim Ve Uyarlamalar
	<i>Dr. Arzu Doğanay Bilgi</i>
BÖLÜM V	Öğrenme Güçlüğü'nün Eğitiminde Ailelerin Desteklenmesi ve Aile Okul İşbirliği
	<i>Doç. Dr. Alev Girli</i>
BÖLÜM VI	İki Gereksinimlilik: Öğrenme Güçlüğü Ve Üstün Yetenek
	<i>Uzm. Özlem Mısırlı Taşdemir - Doç Dr. Cevriye Ergül</i>
BÖLÜM VII	Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Özel Yetenekliler
	<i>Prof. Dr. Ayşegül Ataman</i>
BÖLÜM VIII	Özel Yeteneklilerin Özellikleri Ve Gelişimleri
	<i>Dr. Mahmut Çitil</i>
BÖLÜM IX	Özel Yetenekli Çocukların Tanılanması
	<i>Doç. Dr. Ahmet Bildiren</i>
BÖLÜM X	Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Eğitim Stratejileri, Model ve Uygulamaları
	<i>Dr. Öğretim Üyesi Sema Tan</i>
BÖLÜM XI	Özel Yetenekliler İçin Sınıf İçi Eğitsel Düzenlemeler
	<i>Uzm. Hasan Akdeniz</i>
BÖLÜM XII	Özel Yeteneklilerin Eğitiminde Aile-Okul İşbirliği ve Ailelerin Desteklenmesi
	<i>Prof. Dr. Ayşegül Ataman</i>

BÖLÜM II

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI VE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Dr. Ulviye AKIN¹ - Prof. Dr. Emine Rüya ÖZMEN²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü
ulviyesenerakin@gmail.com

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü,
ruyaozmen@hotmail.com

Öğrenme güçlüğü hem tanımlanması hem de tanılanması zor bir gruptur (Özmen, 2017). Öğrenme güçlüğüne belirtilerini tanımak tanılama sürecinde önemli bir aşamadır. Öğrenme güçlüğü erken yaşlarda ortaya çıkabilmekte ancak bu yetersizlik genellikle çocuk okula gidene kadar pek fark edilmemektedir. Öğrenme güçlüğüne birçok belirtisi olmakla birlikte erken tanılamada bize yol gösterebilecek iki önemli belirtisi bulunmaktadır. *Birinci belirtisi*, bu çocukların ortalama veya ortalama üstü zekâyâ sahip olmalarına rağmen bazı akademik becerilerde zorlanmaları ve beklenen potansiyel başarı ile ortaya konan başarı arasında tutarsızlık bulunması diğer bir deyişle beklenmeyen başarısızlıktır. *İkinci önemli belirtisi* ise, bu çocukların performanslarının istikrarlı olmaması ve farklı akademik becerilerde sergiledikleri başarılarının tutarlı olmamasıdır (Bryant ve Bryant, 2008). Örneğin matematik becerilerinde normal başarı gösteren bir öğrenci okuma becerilerinde zorlanabilmektedir. Akademik güçlüklerin yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bilişsel, duygusal, sosyal ve davranışsal faktörlere bağlı güçlükler de görülmektedir (Bryant ve Bryant, 2008).

Öğrenme güçlüğüne tanımlama ve tanılama probleminin merkezinde, öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılma ölçütlerini içeren iç ve dış geçerlilikteki sınırlılıklar yatmaktadır (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Bu nedenle, bu bölümde öğrenme güçlüğüne tanılama konusuna, yetersizlikleri sınıflandırma perspektifinden de yaklaşılarak, dört farklı tanılama modelinin öğrenme güçlüğüne tanılamadaki güvenilirliği ve geçerliliği için ilgili kanıtlar gözden geçirilecektir.

Bu modeller;

- Psikolojik işlem değerlendirmesi ve/veya bireysel farklılıklar
- Yetenek-Başarı Tutarsızlığı
- Düşük Başarı
- Müdahaleye Tepki Modeli (MTM)'dir.

Öğrenme güçlüğünün çoğu tanımında bulunan ve diğer yetersizlik gruplarından ayırmak için kullanılan “dışlayıcı koşullar” da bu bölümde açıklanacaktır.

Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması

Öğrenme güçlüğü sık rastlanan bir yetersizlik grubu olarak tanımlanmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2014). Öğrenme güçlüğü tanılanması zor bir yetersizlik grubu olduğundan (Bender, 2012), 1970 sonrası Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) getirilen tanılama sistemi ile yetersizlikten etkilenen çocukların %50'sinden fazlası veya okul nüfusundaki çocukların %5'ini öğrenme güçlüğü olanlar oluşturmuştur (ABD Eğitim Bakanlığı, 2000). Ancak oranların çok yüksek olması yanlış tanılanmanın bir sonucu olabileceği gerçeğini de alan yazında hatırlatmaktadır (Bender, 2012). Öğrenme güçlüğü diğer yetersizlik gruplarıyla (örneğin, sosyal ve duygusal problemler, zihinsel yetersizlik) ya da çevre ile ilgili etkiler (örneğin, kültürlerin farklılık göstermesi, etkisiz öğretim) nedeniyle akademik başarısızlık gösteren çocuklarla karışabilmektedir (Bender, 2012). Bu karışıklığın diğer nedeni de, öğrenme güçlüğünün diğer yetersizlik grupları (örneğin, sosyal ve duygusal problemler, zihinsel yetersizlik) ya da çevre ile ilgili etkilerle (örneğin, kültürlerin farklılık göstermesi, etkisiz öğretim) bir arada olabmesine rağmen, bu şartların ya da etkilerinin sonucu olmamasıdır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Öğrenme güçlüğünün tanılanmasında yer verilen tanılama araçlarının tüm bu grupları ayıracak nitelikte olması gerekmektedir.

Araştırma ve uygulamada tanılama diğer bir deyişle aslında yetersizlikleri sınıflandırma, ilgilenilen olgunun farklı yönlerini tanımladığı düşünülen niteliklerdeki benzerlikler ve farklılıklar temelinde daha küçük, daha homojen bir alt gruba bölünmesine izin veren sistemlerdir (Morris ve Fletcher, 1998). Öğrenme güçlüğü, bir çocuğun okuldaki başarısızlığının davranış probleminden, sözel dil probleminden veya zihinsel yetersizlikten kaynaklanmadığının tespit edilmesi durumunda düşünülebilir. Bir öğrencinin ne tür akademik müdahaleye ihtiyaç duyduğuna karar vermek bile, temel bir sınıflandırmayı yansıtan bir karardır (Morris ve Fletcher, 1998). Güvenilir ve geçerli tanılama süreçleri, öngörülerin doğruluğunu sınır ve müdahaleye yol gösterir (Blashfield, 1993).

Öğrenme güçlüğünün tanımlanmasını ve dolayısıyla tanılanmasını zorlaştıran iki ana konu vardır (Fletcher, Denton ve Francis, 2005). Birincisi, öğrenme güçlüğünün, bir yapı olarak, onu ölçme girişimlerinden ayrı olmayan ve göz-

lemlenemeyen bir *gizli değişkeni temsil etmesidir*. Dolayısıyla öğrenme güçlüğü; yetenek, başarı veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite (DEHB) gibi gözlemlenemeyen diğer yapılar ile aynı statüye sahiptir. İkincisi, öğrenme güçlüğünün *bozutsal niteliğidir*. Diğer bir deyişle; öğrenme güçlüğünü temsil eden özelliklerin süreklilik gösterdiği ve DEHB, duygu davranış problemleri gibi yetersizlikler ile görülmekle birlikte bunların ayrı kategoriler olarak temsil edilmediği yönündeki genel gözlemdir (Ellis, 1984; Lyon, Fletcher, Fuchs ve Chhabra, 2006).

Öğrenme Güçlüğünde Tanılama Modelleri

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için önerilen dört ana model ele alınmaktadır. Bu modeller, beklentilerin dışında başarısızlık gösteren öğrencileri sınıflandırma ve/veya tanılama için ortaya konmuştur.

Psikolojik İşlem Değerlendirmesi

Psikolojik işlem değerlendirme ve/veya bireysel farklılıklar modelinde, öğrenme güçlüğünün tanımından da hareketle bireylerin bilginin işleme sürecini etkileyen işitsel, görsel algı ve motor kontrol becerileri değerlendirilmektedir. Aynı zamanda zekâ testleri ile de zekâ düzeyi belirlenmektedir. Bu tür değerlendirme temelini tıbbi yaklaşımdan almaktadır. Psikolojik süreçlerin değerlendirilmesinde; Çocuklar için Wechsler Zeka Testi, Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası'nın bilişsel bölümü, The Stanford Binet Zeka Testi ve Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası testlerinin kullanımı gelişimsel dengesizlik kavramına dayanmaktadır. Gelişimsel dengesizlik zekâ ölçümleri için de kullanılır. Zekâ puanı hesaplanırken genel bir puan ile sözel ve performanstan oluşan iki puan bulunmaktadır. Sözel zekâ dil temelli olarak ölçülmesine rağmen, performans zekâ ise görsel yorum, sentez ve desenleri kopyalama yeteneğini ölçer. Bu iki puan birbirinden aralıklı olarak farklı ise gelişimsel dengesizlikten söz edilir ve öğrenme güçlüğünün olduğu tespit edilir. Görsel-Algı Görsel-Motor Testi, Bender Görsel Motor Testi, Gestalt testi ve Görsel-Motor Gelişim Testi ve birçok zekâ testlerinin alt testleri görsel alanları içerse de zekâ testleri gibi genel alanları içermez. Bunun için bilişsel ölçümler ve/veya zekâ testleri ile birlikte bu testler destekleyici veri elde etmek için bu modelde kullanılır (Bender, 2012). İşitsel ve dil ölçümünde ise; Illinois Psikolinguistik Yetenek Testi, Peabody Resim Kelime Testi ve Wepman İşitsel Ayrım Testi en yaygın olarak kullanılanlardır. Dil için ise dil gelişim testleri kullanılır. Psikolojik süreç değerlendirmelerinde "başarısızlık" öğrenme güçlüğünü ayırım ögesi olarak ortaya çıkar.

Öğrenme güçlüklerinin bilişsel süreçlerdeki belirgin bozukluklarla ilişkili olduğu ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin gösterdiği psikolojik işlemlerde güçlü ve zayıf yönlerde farklılık olduğu iyi bilinmektedir. Bireyler arası farklılıklar üzerine odaklanan psikolojik işlem değerlendirme, beklenmedik düşük başarıyı

tanımlamak için bireyin güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmenin önemine işaret eder. Bu nedenle psikolojik işlem değerlendirmesi bilişsel veya nöropsikolojik testlerle ortaya konan performansın öngördüğü gibi gelişimdeki uyumsuzluğu belirleme ile beklenmedik başarısızlığı işlevsel olarak ortaya koyma girişimidir. Öğrenme güçlüğü olan birey birçok alanda güçlü yanları olmasına rağmen, bazı temel bilişsel süreçlerde başarısızlığa yol açan zayıf yanları da olan kişidir. Hale, Naglieri, Kaufman, ve Kavale (2004) psikolojik işlem değerlendirmesi ile belirlenen çocukların bazılarının öğrenme güçlüğü olduğunu ve bazılarının ise sadece düşük başarı gösterdiği, ancak iki grubu birbirinden ayırt etmenin objektif bireysel ölçümler yapılmadan zor olacağını belirtmektedir. Ayrıca bu modelde kullanılan bazı testlerin oldukça düşük güvenilirlik değerlerine sahip olması, uygulayıcıların yeterince objektif olmaması ve de elde edilen verilerin müdahaleye yönelik yol göstericiliği sınırlı olması sebebiyle kuramcılar ve uygulamacılar bu tür değerlendirmenin tanılamada yetersiz olduğu sonucuna varmışlardır (Bender, 2012).

Bunun yanı sıra, Hale ve diğ. (2004), bilişsel süreçlerin değerlendirilmesinin sebebinin nörobiyolojik, çevresel veya başka bir nedene atfedilebilir olup olmadığının belirlenmesinde yardımcı olacağını ileri sürmektedir. Ancak, ekonomik olarak dezavantajlı olan, ikinci dili yeni öğrenen veya duygusal problemleri olan çocukların başarılarının düşük olmasının varsayılan nedene bağlı olarak değiştiğine dair çok az kanıt vardır (Kavale, 1988). Açıklamak gerekirse, öğrenme güçlüğü, duygusal problemler veya ekonomik dezavantaj ilişkili özelliklere sahip çocuklarda kelime tanıma problemleri, fonolojik farkındalık ve harflerin hızlı isimlendirilmesinde bilişsel zorluklarla bir şekilde ilişkilendirilebilmektedir. Bu da öğrenme güçlüğünde yanlış tanılamalara neden olabilmektedir.

Tutarsızlık Modeli

Psikolojik işlem değerlendirmesi yaklaşımının ardından birçok ülkede uygulanmakta olan yetenek/zekâ ve başarı arasındaki farkı temel alan “tutarsızlık modeli” tanılamada ön plana çıkmıştır. Öğrenme güçlüğünün bir göstergesi olarak yetenek-başarı tutarsızlığının öğrenme güçlüğünün kavramsallaştırılması üzerinde önemli bir etkisi olmuştur. Zamanla zeka-başarı tutarsızlık modelini doğrulayan araştırmalar (Rutter ve Yule, 1975) yerini tanılamada daha farklı boyutları da içeren araştırmalara (Fletcher vd., 2002) bırakmıştır. Araştırmacılar, uygulayıcılar ve toplum bu tür tutarsızlığı, öğrenme güçlüğü için bir gösterge olarak varsaymalarına karşın, beklenmedik olması ve sınıflandırma olarak farklı olması sebebiyle diğer başarısızlık gösteren yetersizlik gruplarından farklı olduğu görülmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü olan çocuklar diğer yetersizlik gruplarının (DEHB, davranış bozukluğu gibi) özelliklerini de sergileyebilmektedir. Fakat bunlar öğrenme güçlüğünün birincil değil ikincil nedenleridir. Genellikle uygulamacılar psikolojik süreç değerlendirmesinden çok tutarsızlık ölçütüne inanır. Tutarsız-

lık ölçütüne göre yetenek ve başarı testleri uygulanır. Yetenek ve başarı standart puanları arasındaki fark öğrenme güçlüğü'nün tanınmasında kullanılır. Bu tür değerlendirmede hem yetenek hem de başarı testlerine değerlendirmede yer verilerek, aradaki puan farkına göre karar verilmektedir. Bu puan farkı öğrenme güçlüğü'nü tanılamak amacıyla kullanılır. Birçok testte 100 puan standart ve sapma ise 15 puan olarak belirlenir ve farkın 15 standart sapmadan büyük olması gerekir. Burada yapılan temel işlem, başarı test puanlarının yetenek test puanlarından çıkarılmasıdır. Bu puanlar arasındaki farka göre bireylerin öğrenme güçlüğü olup olmadığına karar verilir. Zekânın normal ve/veya normalüstü olmasına rağmen başarının düşük olması öğrenme güçlüğü'ne dikkat çekmektedir. Yetenek ile başarı arasındaki bu farkın değerlendirmede kullanılan testlere göre değişmesi ve aradaki bu farkın belirlenmesi yönünde anlaşmazlıklar bulunmaktadır (Fletcher vd., 1994). Bu standart sapma ülkeler arasında hatta bazı ülkelerin eyaletleri arasında (ABD) farklılık göstermektedir. Bu durumda eyalet değiştiren bir çocuk öğrenme güçlüğü tanısı almışken diğer eyalette sapma düşük olarak belirlendiği için öğrenme güçlüğü tanısı almamaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesinde test sonuçlarının ve başarı yetenek arasındaki öğrenme güçlüğü'nü gösterecek puan farkının tartışmalı olması, öğrenme güçlüğü'nün doğru olarak tanınmasının önündeki ciddi bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Hoskyn ve Swanson (2000) ve Sternberg ve Grigorenko (2002), yaptıkları meta-analiz çalışmalarında yetenek-başarı tutarsızlığına dayanan öğrenme güçlüğü tanılarının zayıf geçerliliği olduğu sonucuna varmışlardır. Söz konusu meta-analiz çalışmalarının ortaya koyduğu tezin önemi, bu sonucun, tek bir çalışmaya veya çok sayıda çalışmanın incelenmesine değil, çok sayıda çalışmanın ampirik bir sentezine dayanmasından kaynaklanmaktadır.

Diğer bir taraftan, öğrenme güçlüğü'nü tanılamada yetenek-başarı tutarsızlığının kullanılması yetenek seviyeleri arasında farklı etkileri ortaya koyarak, uygulanacak müdahale için veri sağlamamakta ve bu ikisi arasındaki etkileşimi de tanımlamamaktadır (Stage, Abbott, Jenkins ve Berninger, 2003; Vellutino, Scanlon, Small ve Faneule, 2006). Örneğin yetenek-başarı tutarsızlığı ve okuma sonuçları konusundaki çalışmaların sonuçlarını özetleyen Vellutino, Scanlon ve Lyon (2000), yetenek-başarı tutarsızlığının öğrenme güçlüğü olan ve olmayan okuyucular arasında güvenilir bir ayırım yapmadığı sonucuna varmışlardır. Diğer bir deyişle, bu çalışma yoğun müdahaleye ihtiyacı olan çocuklar ile genel eğitim sınıfında yapılacak düzenlemelerle kolayca yanıt alınabilecek olanlar arasında ayırım yapılmasına ve öğrencilerin müdahaleye vereceği yanıtın tahmin edilmesine imkân vermemektedir.

Meta analiz çalışmaları sonucunda yetenek-başarı tutarsızlığı yaklaşımının öğrenme güçlüğü'nü tanılamada zayıf geçerliliği olduğunu yukarıda ele aldık. Bu zayıf geçerlilik sonuçlarının nedenleri, şüphesiz öğrenme güçlüğü olan bireyleri tanılamak için herhangi bir test sonuçlarına dayalı karar almanın güvenilirliğine

ilişkin sorunlardan kaynaklanmaktadır. Bu sorunların çoğu düşük başarıya dayanan bir tanımın kullanımını etkileyecektir. Bu tür problemler; testlerin ölçüm hatasını, fark puanlarının güvenilmezliğini ve normal dağılımın altını çizmek için kesme noktalarının kullanımını içerir. Görüldüğü gibi yetenek-başarı tutarsızlığı, birden fazla alanda dış geçerlilik için güçlü kanıtlardan yoksundur. Psikometrik kanıt, kesim noktalarına dayalı sınıflandırmaların güvenilirlik ile ilgili sorunları olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yetenek-başarı tutarsızlıklarına dayalı modeller öğrenme güçlüklerinin yapısını yeterince açıklamamaktadır.

Özellikle ABD ve birçok ülkede tanılama da yer verilen bu model sonucunda öğrenme güçlüğü olarak tanılanan bireylerin sayısının arttığı görülmektedir. ABD’de öğrenme güçlüğü olan öğrenci sayısının endişe verici düzeylere ulaşması sonucu özel eğitime aktarılan maddi kaynakların artması tanılama sürecinde düzenlemelere gidilmesi gerekliliğini doğurmuştur (Kavale ve Forness, 2000). Bazı araştırmacılar yetenek-başarı tutarsızlığını tanılama sürecinin önemli bir unsuru olarak kullanmaya devam etmelerine rağmen (Kavale ve Forness, 2000), öğrenme güçlüğüne diğer başarısız gruplardan ayırmada bu model yetersiz kalmaktadır.

Düşük Başarı

Yetenek-başarı tutarsızlıklarına sıkça önerilen bir alternatif, bireylerin mutlak düşük başarıya dayanarak öğrenme güçlüğü olarak belirlenmesini içerir (Siegel, 1992). Bu öneriyi gözden geçirirken mevcut sorun, öğrenme güçlüklerini yalnızca düşük başarıya dayalı olarak belirlemesi diğer bir deyişle öğrenme güçlüklerini düşük başarı ile eşleştirmesidir. Böyle bir yaklaşımda öğrenme güçlüğü olan bireylerin ek ölçüt olmadan belirlenmesi tartışmalıdır. En azından düşük başarının diğer nedenlerini tespit edip dışlamak gerekir. Düşük başarı tanımını kullanmak, farklı dışlayıcı ölçütler uygulandığında bile, “beklenmeyen başarısızlık” teriminin gerçek anlamını işlevsel hale getirmez. Her ne kadar bu tip bir tanımlama aldatıcı bir şekilde basit olsa da kalan alt grupların benzersiz (diğer faktörlere bağlı olmayan başarısızlık) bir başarısızlık grubunu temsil edip etmediği tartışılabilir bir durumdur. Örneğin düşük performans gösteren ve öğrenme güçlüklerine atfedilen düşük başarı; duygusal süreçlerdeki problemler, ekonomik dezavantaj veya yetersiz eğitime atfedilen düşük başarıdan ne kadar iyi ayrılabilirdiği tartışma konusudur (Lyon ve diğ., 2001).

Öğrenme Güçlüğüne Dışlayıcı Koşulları

Öğrenme güçlüğüne tanılama sürecini etkileyen diğer unsurlar; öğrenme güçlüğüne zihinsel yetersizlik, duygusal bozukluk, kültürel, ekonomik ve çevresel dezavantajdan ayırmada yaşanan güçlükler ve başarı ile zekâ arasındaki farkın belirsizliğidir. Öğrencinin öğrenme güçlüğüne açıklamak için üretilen alternatif açıklamaları bertaraf etmek “dışlayıcı koşullar” olarak tanımlanmaktadır (Kavale

ve Forness, 1985). Zihinsel, işitme ve görme gibi yetersizliklerden dolayı öğrencilerin öğrenmede yaşadıkları zorluklar dışlayıcı koşullar kapsamında ele alınmaktadır. Bununla birlikte kalitesiz eğitim, ekonomik koşullardaki sınırlılıklar, dil ve kültür ile ilgili dezavantajlı unsurlar, öğrencilerin öğrenmesini etkilemesinden dolayı “çevresel” dışlayıcı koşullar kapsamına girmektedir. Dolayısıyla bu koşullar altında, öğrenci başarısızlığının öğrenme güçlüğü olarak değerlendirilmesi sorun teşkil etmektedir. Örneğin öğrenme güçlüğü olan bir çocuk kültürel dezavantajlı bir çocuktan nasıl ayırt edilir ya da öğrenme güçlüğü olan bir çocuk ve bu çocukta ikincil olarak dikkat eksikliği problemi varsa dikkat eksikliği olan ve başarı problemi olan bir çocuktan nasıl ayırt edilir? Burada başlıca sorun, koşulların çoğunun akademik yetersizliklere yol açması ve bu nedenle öğrencilerin bilişsel ve dil becerilerinin gelişmesine engel olmasıdır (Phillips ve Lonigan, 2005). Örneğin ekonomik olarak dezavantajlı çevrede büyüyen çocuklar dil gelişiminde gecikme yaşayabilmekte (Hart ve Risley, 1995) ve bu gecikme onların okuma ve matematik becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, dezavantajlı çocukları öğrenme güçlükleri kategorisinden dışlamanın temeli, okuma yetersizliğinin özelliklerinin ekonomik olarak dezavantajlı olanların aksine öğrenme güçlüğü gruplarında farklı olduğunu gösteren ampirik kanıtların elde edilmesidir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar diğer yetersizlik gruplarının özelliklerini de sergileyebilir. Duygu bozuklukları ile öğrenme güçlüğü arasındaki ayırım belirsizdir. Öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan tanımların çoğunda duygusal ve davranışsal bozukluklardan dolayı düşük başarı gösteren bireyler öğrenme güçlüğünün dışında tutulmaktadır. Bu değerlendirmeyi yapmak zordur çünkü öğrenme güçlükleri, DEHB (Barkley, 2006) ve diğer sosyal ve duygusal problemlerle birlikte ortaya çıkabilmektedir. Duygu davranış bozukluğu akademik performansı da olumsuz yönde etkileyebilmekte dolayısıyla düşük akademik başarı öğrenme güçlüğü ile benzerlik gösterebilmektedir. Bu sorulara cevap verirken ek değerlendirme ve gözlemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenler, öğrencinin akran iletişimi ve sınıftaki davranışlarını gözleyebilir. Eğer öğretmen gözlemleri bunların akademik problem kaynaklı olduğunu düşünüyorsa, bu çocuk duygu davranış problemlili çocuk olarak tanılanmayabilir. Çocuğun akranlarından bilgi alınabilir, sosyal kabulü ölçülebilir, öğretmen gözlemi yapılabilir ve sosyometri sonuçları duygu davranış bozukluğuna işaret edebilir (Barkley, 2006). Öğrenme güçlüğü olan çocukların %40'ında DEHB görülmektedir. Alan yazında tutarsızlık modeline göre başarı ile zekâ puanı arasında önemli bir fark yoksa hiperaktivite varsa öğrenme güçlüğü olarak tanılanabileceği belirtilmektedir (Barkley, 2006). Öğretmen gözlemleri, görüşmeler bu ayırımın yapılmasına yardımcı olabilir. En güç olanı ise düşük başarılı çocuklarla öğrenme güçlüğü olan çocukların ayırımının yapılmasıdır. Bu ayırımın yapılması oldukça zordur. Psikolojik süreçlerde sorun yaşadıkları kanıtlanmadıkça, öğrenme güçlüğü tanısı konmamalıdır bu bağlamda aşağıda ayrıntılarından bahsedeceğimiz MTM uygulanmalıdır tutarsızlık ölçütü burada kullanılabilir. Sınıf değerlendirmelerinde ikincil tür veri sunan formal olmayan testlere de yer verilir.

Öğrenme güçlükleri için dışlayıcı koşullar arasında, öğrencilerin etkili öğretime tepki verme durumu en az sıklıkla incelenen olmakla beraber, belki de en önemlisidir. Öğrenme güçlüğünü açıklayan araştırmaların çoğu, öğrencilerin yüksek kaliteli müdahaleye tepkilerin dikkate alınmasını, MTM içinde öğrenme güçlüğü tanımının bir parçası haline gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Gresham, 2002). Bir çocuğun yüksek kaliteli müdahaleye tepki vermesi ya da vermemesi, öğrenme fırsatı kavramını işlevselleştirmenin en iyi yolu olabilir öğrenme güçlüğünün tanılanmasında dışlayıcı koşullar, güçlü geçerliliği olan tanılama faktörleri olarak değil, hizmet sunumunu kolaylaştırmak ve bütçe desteklerinin karıştırılmasını önlemek için politikaya dayalı tespitler olarak görülmelidir.

Müdahaleye Tepki Modeli

Buraya kadar incelenen tüm yaklaşımlar, tek bir zaman noktasında uygulanan değerlendirmelere dayanmaktadır. Aynı değerlendirmelerin yıl boyunca birçok kez kullanılması bu değerlendirmelerin güvenilirliklerini artırmak için gerekli olacaktır (Francis, Fletcher, Catts ve Tomblin, 2005). Ancak, bu uygulamaların tekrarlanmasının da uygun, kolay, ekonomik ve pratik olacağı söylenemez. Yetenek-başarı modeli tartışılırken, Shepard (1980), öğrencinin durumunu güvenilir bir şekilde değerlendirebilmek için öğrencilerin dört yetenek-başarı değerlendirmesine alınmasını önermiştir. 12 saat kadar sürebilecek değerlendirme gerektiren bir yaklaşımının maalesef ki pek çekici yanı yoktur. Psikolojik işlem değerlendirmesi ya da bireyler arası farklılıklar yaklaşımı, birden fazla test kullanarak ve benzer testlerde tekrarlayan tutarsızlıkları bularak bu sorunu çözmeye çalışır. Bununla birlikte, psikolojik işlem değerlendirmesi ve/veya bireyler arası farklılıklar modelinde kullanılan işleme becerilerinin ölçüleri, genellikle norm referanslı yetenek ve başarı testlerinden daha düşük güvenilirliklere sahiptir (Fletcher vd., 2005).

Öğrenme güçlüğünün tanılanmasındaki bu problemler yeni bir tanılama modeli arayışını da beraberinde getirmektedir. Bu model arayışı ABD’de MTM (Response to Intervention; RTI) ile sonuçlanmıştır. “Müdahaleye Tepki” kavramı, 1975 yılında ABD’de Engelli Bireylerin Eğitimi Yasası’nda (IDEA) 2004 yılında yapılan düzenlemelerle ortaya konmuş olup, günümüzde ABD’de birçok eyalette uygulanmaktadır.

MTM, öğrencilerin kitlesel taramasına dayanan ve aynı zamanda öğrenme güçlüğü risk özelliklerini gösteren öğrencilerde okuma veya matematik gibi aynı çekirdek alanda tekrarlanan problem değerlendirmelerini içerir (Gresham, 2002). MTM, başarıda görülen farklılaşmanın değerlendirilmesinde dinamik bir yaklaşım sunar. Bir öğrenciye uygulanacak müdahale uygulaması kararını vermek için birden fazla değerlendirme sonuçlarını analiz eder, beklenmedik başarısızlığın oluşumunun sebeplerini inceler ve etkili öğretim sonucunda gösterilen ba-

şarısızlığa göre işlevsel bir uygulama sunabilir (Gresham, 2002). Bu tanılama sisteminde artan yoğun öğretimlerden yeterince yararlanamayan öğrenciler, öğrenme güçlüğü olarak tanılanabilir. Bu model, daha çok ABD Ulusal Araştırma Konseyi'nin son raporunda (2002), öğrenme güçlüklerinin tanılanmasını ele alan raporlarda (Bradley, Danielson ve Hallahan, 2002; President's Commission on Excellence in Special Education, 2002) önerilmiştir (Donovan ve Cross, 2002). Bu raporlar, öğrenme güçlüğü'nü tanımlamak için geçerli ölçütlerin, öğrencinin uygun öğretime ve yüksek kaliteli müdahaleye yanıt vermemesi olduğunu göstermektedir. MTM'nin günümüzde geleneksel yetenek-başarı farkına dayanan tanılama modeline alternatif olarak yer almasının nedeni ise (Scanlon, 2013); farklı öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi, yetersizlik tanımlarını azaltması, öğrenme güçlüğü'nün doğru bir şekilde tanılanmasını sağlamak için şekillenmiş çok düzeyli bir model olması ve özellikle tanılama öncesinde değerlendirme, öğretimsel uygulama ve müdahalelerin niteliğine vurgu yapmasıdır (Fuchs ve Fuchs, 2006).

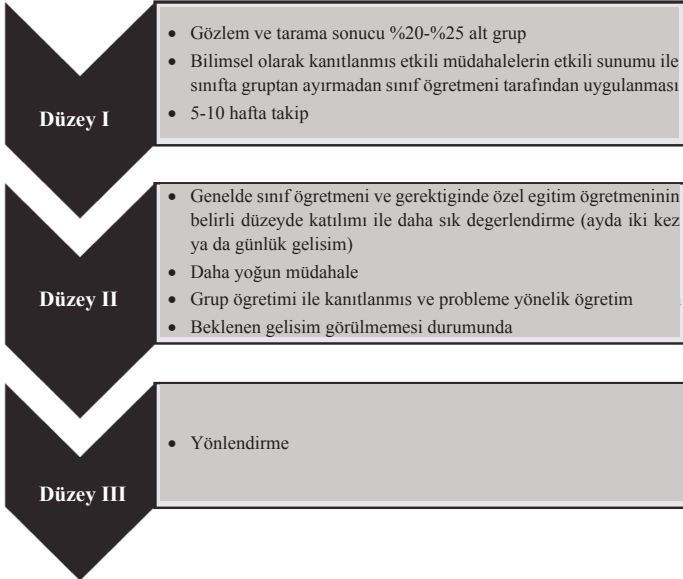
MTM'nin uygulanması: MTM, özellikle öğrenme güçlüğü olan ve düşük akademik performans gösteren öğrencilerin; öğrenme çıktılarının yakından izlenerek, gerektiğinde daha yoğun bilimsel temelli müdahale sağlanması ve bu müdahalelerin doğasının veya yapısının öğrenci tepkileri doğrultusunda düzenlenerek tespit edildiği çok aşamalı *bir yaklaşım olarak* benimsenmiştir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006). MTM'de *birinci düzey*; okul ya da sınıf performansının belirlenmesini ve bu performansın gerisinde kalan öğrencilerin izlenmesini içermektedir. Tüm öğrencilere, akademik bir altyapı oluşturmak ve risk grubunda olan ve ek desteğe ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek için genellikle izleme beş-sekiz hafta süresinde yapılır (Fuchs ve Fuchs, 2001). İzleme müfredat temelli değerlendirme ile ya da başarı testleri ile yapılır. Müfredat temelli değerlendirme, öğrencilerin performans düzeylerinin öğrencinin izlediği müfredattan elde edilen materyallere yer verilerek değerlendirilmesini kapsar (Shapiro, Edwards ve Zigmond, 2005). Müfredat temelli değerlendirmede önemli olan sık olarak öğrenciyi değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre karar almaktır (Deno, 2006). Bu sürenin sonunda hedeflenen bilgi ve beceriler düzeyinde akranlarına göre yeterli gelişim gösteremeyen öğrenciler, hedef odaklı müdahalelerin (öğrencinin başarısız olduğu alanlara yönelik) ve kapsamlı değerlendirmelerin yapıldığı *ikinci düzey*e yönlendirilir. Bu düzeyde müdahale öğrencilere küçük grup öğretimi benimsenerek uygulanır. Bu düzeyin uygulanması ise planlanan müdahaleye göre farklılaşmakta, 5 ile 15 hafta arası olabileceği gibi okulun koşullarına göre esnek bir şekilde daha kısa ya da daha uzun sürede de uygulanabilir (Fuchs ve Fuchs, 2006). Öğrenci ikinci düzeyde verilen destek eğitim ya da uygulanan müdahale paketleri sonucunda sınıf performansına ulaştığında, bu öğrenci tanı için yönlendirilmemekte, sınıfta izlenmeye devam edilmekte ve gerekirse tekrar destek eğitim ya da müdahale paketleri sunulmaktadır. Ancak bu müdahaleler sonucunda etkili olan birçok öğretim müdahalesinin uygulanması-

na rağmen, bu müdahalelere yetersiz düzeyde tepki verdiği saptanan öğrenciler üçüncü düzeye bireysel destek ya da özel eğitim hizmetleri için yönlendirme yapılır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu modelin düzeyleri Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. MTM'nin Düzeyleri

Bu üç temel düzey incelendiğinde, öğrenme güçlüğü ile çok karışan akademik başarısızlık, duyu davranış bozuklukları vb. yetersizlik grupları elenmektedir. Ayrıca risk altındaki öğrencilere zamanında ve bilimsel temelli öğretim yöntemleri ile öğretim yapılabilenkte, risk altında olan öğrencilerin genel eğitim sınıf başarısına ulaşabilmeleri ya da değerlendirme için yönlendirme kararı alınabilmektedir (Compton, Fuchs, Fuchs ve Bryant, 2006). Üç Düzeyli Destek Sisteminde her düzeyde yapılan uygulamalar Şekil 2’de belirtilmiştir.

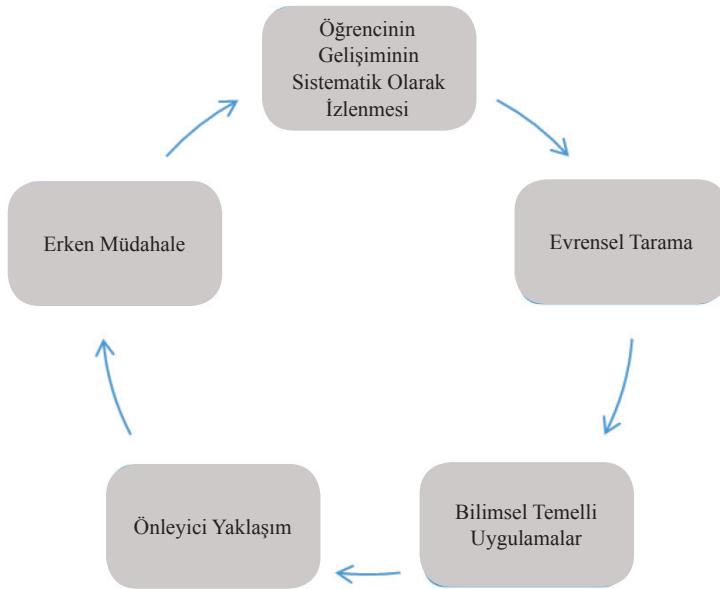


Şekil 2. MTM Düzeylerinde Yapılan Uygulamalar (Özmen, 2017; Tilly, 2008)

Müdahaleye Tepki Modeli'nin Temel Öğeleri: Uluslararası alan yazında sıklıkla ifade edilen ve MTM'nin desteklenmesini sağlayan temel öğeleri şu şekildedir:

- Evrensel tarama,
- Bilimsel temelli uygulamalar,
- Önleyici yaklaşım,
- Erken müdahale,
- Öğrenci gelişiminin sistematik olarak izlenmesi,
- Çok düzeyli bir model olması,

şeklinde sıralanmaktadır (Mellard, 2004). Her bir öge tek tek ele alınarak aşağıda açıklanmış ve Şekil 3'te MTM'nin öğeleri belirtilmiştir.



Şekil 3. MTM'nin temel öğeleri

Evrensel Tarama: MTM, sürekli olarak öğrencilerden veri toplamayı ve toplanan veriler çerçevesinde yapılan öğretimsel düzenlemeleri içerir. MTM birinci düzey, evrensel tarama ile okul ya da sınıf performansının belirlenmesini ve bu performansın altında kalan öğrencilerin izlenmesini içermektedir.

Bilimsel Temelli Uygulamalar: Hem birinci düzeyde hem de ikinci düzeyde sunulan müdahaleler, araştırmalar tarafından etkililiği kanıtlanmış öğretim yöntem ve teknikler olmalıdır.

Önleyici Yaklaşım: MTM; öğretim ve amaç değişiklikleriyle ilgili kararlar alma, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun kaliteli müdahale sağlama ve öğrencilerin

tepkilerinden elde edilen verilere göre alınan önemli öğretimsel kararlarını uygulama sürecini takip eden bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Batsche vd., 2005). MTM'nin amacı; önlenebilen güçlükleri ortadan kaldırarak düşük performans gösterenlerin başarısını artırmaktır. Önleyici bir yaklaşım izlenmesi ile öğrencilerin başarısız olmalarını beklemeden onlara gereken destek sunulmaktadır.

Erken Müdahale: Öğrenme güçlüğü belirtisi gösteren öğrencilerin akademik başarısızlıklarının temel nedeninin yetersiz öğretimden mi yoksa öğrenme güçlüğünden mi kaynaklandığının ortaya konulması yoluyla, gerçekten öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çok sayıda akademik güçlük yaşamadan gerekli öğretimsel destek verilmektedir (Fuchs ve Deshler, 2007; Özmen, 2014). Bu model erken müdahale, önleme ve öğrencileri koruyucu bir model oluşturmak için bir fırsat sunar. MTM de erken müdahale ile okulların öğrencilerin zorluklarla karşılaşmalarını beklemeden harekete geçilmekte ve “risk altındaki” öğrenciler mümkün olan en kısa sürede belirlenmeye çalışılmaktadır. Akademik becerileri zayıf olan öğrenciler için erken müdahale kritik bir önem taşımaktadır çünkü bu öğrencilere verilen ek eğitim hizmetleri ile sonraki yıllarda öğrenme güçlüğü olarak etiketlenme olasılıkları düşmektedir (Vaughn ve Fuchs, 2005).

Öğrencinin Gelişiminin Sistematik Olarak İzlenmesi: MTM çerçevesinde sistematik olarak yapılan öğrenci değerlendirmesi önemlidir. Gereksinimleri doğrultusunda öğrencilere ne tür hizmetlerin verilmesi gerektiğini (ayrıca Düzey I, II, III) belirlemek için öğrencilerin ilk evrensel taramasının yapılması ve ayrıca ilerlemenin izlenmesi veya bireysel ilerlemenin ölçülmesi gereklidir (Deno, 2003).

Okullarda başarılı şekilde uygulanması için, MTM bunu okullara tek bir model olarak yerleştirmek yerine, bu modeli bir süreç olarak düşünmek ve genel eğitimi güçlendirmek gerekmektedir. Amaç, öğrencileri yalnızca öğrenme güçlüğü veya özel eğitim gereksinimli olarak tanımlamak değil, aynı zamanda tüm çocuklar için eğitim fırsatlarını geliştirmek ve güçlükleri önlemektir.

MTM sürecinin okullarda etkili bir şekilde uygulanması için esas olan süreçleri özetleyecek olursak;

- Öğrencinin gereksinimine duyarlı ve birçok kez uygulanabilen güvenilir ve geçerli müdahaleler (Stecker, Fuchs ve Fuchs, 2005).
- Hedeflenmiş müdahale sonuçları için bilimsel olarak geçerliği kabul edilmiş müdahale paket ve programları ve
- İşbirliğine dayanan bir tarama, müdahale ve yerleştirme sistemini betimleyen okul düzeyinde modeller olarak sıralanabilir (Vaughn, Linan-Thompson ve Hickman, 2003).

Bu bölümde gözden geçirilen diğer modeller gibi MTM de beklenmeyen başarısızlık ve tutarsızlık kavramlarını korumakta ancak bunları zaman içindeki

öğrenme ve ilerleme değerlendirmelerine dayandırmaktadır (Fletcher, Morris ve Lyon, 2003). Sistematik değerlendirmelerin yapılması, bireyin gerçek durumunun tahmini için herhangi bir istatistiksel avantajın ötesinde bir öneme sahiptir. Ayrıca, belirli uygulama koşulları tanımlanabilir, böylece öğrenme beklentisi ve öğrenmedeki herhangi bir beklemedik başarısızlık için net bir temel sağlar (VanDerHeyden ve Burns, 2005).

MTM aynı zamanda ölçüm hatasını içeren kusurları önlemeyi de içerir. Her bireyin ilerleme parametrelerinin daha kesin bir tahminini sağlamak için çoklu değerlendirmelerin kullanılması nedeniyle MTM'de ölçüm hatası azalmıştır (Fletcher vd., 2003). Böylece, bir çocuğun "gerçek" durumunu daha kesin olarak tahmin etmek, beceri kazanım oranını tahmin etmek ve bu tahminleri öğrenme güçlüğünün göstergeleri olarak kullanmak mümkün olur (Fletcher vd., 2003).

Ülkemizde Tanılama

Öğrenme güçlüğünü tanımlama problemleri benzer şekilde ülkemizde de gözlemlenmektedir. Dolayısıyla bu öğrencilere sınırlı hizmetler gitmektedir. Ülkemizde öğrenme güçlüğünü belirleme süreci, özel eğitim alanında sağlık kuruluşlarındaki tanılama (tıbbi tanılama) ve eğitsel tanılama olarak basamaklar hâlinde ilerlemektedir. Öğrenme güçlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliği'nde tanımlanmasına (MEB, 2006) rağmen, ülkemizde öğrenme güçlüğünü tanılama uygulamaları ve bu öğrencilerin uygun özel eğitim hizmetlerine erişimlerinin henüz yeterli olmadığı görülmektedir (Özmen, 2014). Yeterli tanılama ölçü araçlarının olmaması bu bağlamda önemli bir güçlüktür. Tutarsızlık modeline göre, tanılama için başarı testlerinin bulunmaması bu modelin uygulanmasını engellemektedir. Tıbbi tanılama sürecinde kullanılan algı ve zekâ testleriyle bir bakıma psikolojik süreç değerlendirmesi ile öğrenciler tanılanmaktadır. Zekâ testinin sözel performans testlerindeki puan farkı öğrenme güçlüğüne işaret etmekte, ayrıca kullanılan algı ve dikkat testleri ile bu veri doğrulanmaktadır.

Tıbbi değerlendirmeden sonra Rehberlik Araştırma Merkezleri'ne (RAM) yönlendirilen çocuklar, bu merkezlerde yapılan değerlendirmelerden sonra kaynaştırma raporu almakta ve çocuklara okul yönlendirmesi yapılmaktadır. RAM'da yapılan değerlendirmelerde eğitime yönelik ipuçları vermekte, ancak tam anlamıyla eğitsel bir tanılama süreci gerçekleşmemektedir. Ayrıca tanılamadaki tutarsızlıklar, bir yıl zihinsel yetersizlik tanısı olan bir çocuğun bir sonraki yıl öğrenme güçlüğü olarak tanılanması ya da tam tersi durumun ortaya çıkması, öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin öğrenme güçlüğü olarak tanılanması söz konusu olmaktadır (Özmen, 2018). Öğrenme güçlüğü olarak tanılanan çocuklar ise kaynaştırmaya yönlendirilmekte, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki sınırlı bilgileri nedeniyle öğretimden faydalanmayabilmektedir (Özmen, 2018). Bu bağlamda, öğrenme güçlüğünün yeterince tanınmaması ve farkındalık

çalışmalarının yapılmaması önemli bir problemdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin çoğu genel eğitim sınıflarında eğitim ve öğretimine devam etmektedir. Bu öğrenciler için genel eğitim ortamlarında gerekli düzenlemeler yapılamamakta ve öğretmenlere bu konuda rehber olunamamaktadır (Şener-Akın ve Özmen, 2018). Öğrenme güçlüğünün tanılanması güç olan bir yetersizlik grubu olması ve bu grupta bulunan öğrencilerin farklı özellikler sergilemesi sadece formal değerlendirme sonuçlarına bağlı kalınmamasını ve formal değerlendirme sonuçlarının sınıfta yapılan değerlendirmeler yolu ile desteklenmesini gerekmektedir.

Sonuç olarak, bu bölümde öğrenme güçlüğünün tanımlanması ve dolayısıyla tanılanmasında karşılaşılan problemler, öğrenme güçlüğünü tanılama modelleri, öğrenme güçlüğünü dışlayıcı koşullar ve ülkemizde öğrenme güçlüğünü tanılama sürecindeki sınırlılıklar çok boyutlu olarak alan yazın çalışmaları çerçevesinde yansıtılmış ve tartışılmıştır.

Özet

Öğrenme güçlüğünü tanılama problemlerinin temelinde, öğrenme güçlüklerinin sınıflandırılma ölçütlerini içeren iç ve dış geçerlilikteki sınırlılıklar yatmaktadır. Bu nedenle, bu bölümde öğrenme güçlüğünü tanılama konusuna, yetersizlikleri sınıflandırma perspektifinden yaklaşmıştır. Dört farklı tanılama modeli olan (1) Psikolojik işlem değerlendirmesi ve/veya bireysel farklılıklar; (2) Yetenek-Başarı Tutarsızlığı; (3) Düşük Başarı; (4) Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) bilimsel veriler ışığında gözden geçirilmiştir. Bu modellerin öğrenme güçlüğünü tanılamadaki güvenilirliği ve geçerliliği için ilgili kanıtlar alanyazın çerçevesinde incelenmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğünün çoğu tanımında gözlemlenen diğer yetersizlik gruplarından ayırma için kullanılan “dışlayıcı koşullar” da bu bölümde açıklanmıştır.

Kaynaklar

- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovalski, J. F., & Prasse, D. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. San Diego: Corwin.
- Blashfield, R. K. (1993). Models of classification as related to a taxonomy of learning disabilities. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 17-26). Baltimore: Brookes.
- Bradley, R., Danielson, L., & Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bryant, B. R. & Bryant, D. P. (2008). Introduction to the special series: Mathematics and learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 3-11.
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 394.
- Deno, S. D. (2003). Developments in curriculum based measurement. *Journal of Special Education*, 37, 184-192.
- Donovan, M. S., & Cross, C. T. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ellis, A. W. (1984). The cognitive neuropsychology of developmental (and acquired) dyslexia: A critical survey. *Cognitive Neuropsychology*, 2, 169-205.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., & Shaywitz, B. A. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 6.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, K. K., Francis, D. J., Olson, R., et al. (2002). Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation. In R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 30-56). New York: Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Denton, C., & Francis, D. J. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 545-552.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Catts, H., & Tomblin, B. (2005). Dimensions affecting the assessment of reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading com-*

- prehension and assessment* (pp. 369-394). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41, 92-99.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Principles for the prevention and intervention of mathematics difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 85-95.
- Gresham, F. M. (2002). Response to treatment. In R. Bradley, L. Danielson, & D. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hale, J. B., Naglieri, J. A., Kaufman, A. S., & Kavale, K. A. (2004). Specific learning disability classification in the new Individuals with Disabilities Education Act: The danger of good ideas. *School Psychologist*, 58, 6-13, 29.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Brookes.
- Hoskyn, M., & Swanson, H. L. (2000). Cognitive processing of low achievers and children with reading disabilities: A selective meta-analytic review of the published literature. *School Psychology Review*, 29, 102-119.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (IDEA), H.R. 1350, 108th Congress (2004), USA Portsmouth, NY.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to intervention (RTI): How to Do It. [RTI Manual]. *National Research Center on Learning Disabilities*.
- Kavale, K. A. (1988). Learning disability and cultural disadvantage: The case for a relationship. *Learning Disability Quarterly*, 11, 195-210.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 239-256.
- Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The science of learning disabilities*. San Diego: College-Hill.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L., & Chhabra, V. (2006). Treatment of learning disabilities. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of childhood disorders* (3rd ed., pp. 512-591). New York: Guilford Press.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., et al. (2001). Rethinking learning disabilities. In C. E. Finn, Jr., R. A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson, Jr. (Eds.), *Rethinking special education for a new century* (pp. 259-287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.
- Mastropieri, A., & Scruggs, T. E. (2014). Intensive instruction to improve writing for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 40(1), 78-83.
- Mellard, D. (2004). Understanding responsiveness to intervention in learning disabilities determination. Retrieved July, 1, 2005. <https://www.wrightslaw.com/info/rti.sld.mellard.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmi Gazete, 26184, 31-05.

- Özmen, E. R. (2018). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar tanımlanması, çeşitleri ve tanılanması. ODTÜ Dönem Arası Seminerleri 6.
- Özmen, E.R. (2017). *Müdahaleye tepki modeli*. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması Paneli, Gazi Üniversitesi.
- Özmen, E. R. (2014). Öğrenme problemleri: Önlenmesi ve düzeltilmesi. Bir model önerisi, Yeni Türkiye Dergisi, sayı 59 1321-1332.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2005). Social correlates of emergent literacy. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading handbook* (pp. 173-204). Oxford, UK: Blackwell.
- Rutter, M., & Yule W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.
- President's Commission on Excellence in Special Education. (2002). A new era: Revitalizing special education for children and their families. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Rutter, M., & Yule W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.
- Scanlon, D. (2013). Specific learning disability and its newest definition: Which is comprehensive? And which is insufficient? *Journal of learning disabilities*, 46(1), 26-33.
- Shapiro, E. S., Edwards, L., & Zigmond, N. (2005). Progress monitoring of mathematics among students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 30, 15-32.
- Shepard, L. (1980). An evaluation of the regression discrepancy method for identifying children with learning disabilities. *Journal of Special Education*, 14, 79-91.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Stage, S. A., Abbott, R. D., Jenkins, J. R., & Berninger, V. W. (2003). Predicting response to early reading intervention from verbal IQ, reading-related language abilities, attention ratings, and verbal IQ- word reading discrepancy: Failure to validate the discrepancy method. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 24-33.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42, 795-819.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40, 65-84.
- Şener-Akın, U. & Özmen. R. G. (2018). *Müdahaleye yanıt modeli: Öğrenme güçlüğü açısından risk grubunda olan çocuklara yönelik bir tanılama modeli*. V. International Eurasian Educational Research Congress, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Tilly, W. D. III (2008). The evolution of school psychology to science-based practice: Problem solving and the three-tiered model. İçinde A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (sf. 17-36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Van Der Heyden, A. M., & Burns, M. K. (2005). Using curriculum-based assessment and curriculum-based measurement to guide elementary mathe-

- mathematics instruction: Effect on individual and group accountability scores. *Assessment for Effective Intervention*, 30, 15-31.
- Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2005). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research&Practice*, 18, 137-146.
- Vaughn, S., Linan-Thompson, S., & Hickman, P. (2003). Response To Instruction as a means of identifying students with reading/learning disabilities. *Exceptional Children*, 69(4), 391-409.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., & Lyon, G. R. (2000). Differentiating between difficult- to-remediate and readily remediated poor readers: More evidence against the IQ-achievement discrepancy definition for reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 223-238.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities: Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169.

Yazar Bilgileri

Ulviye Akın



Dr. Ulviye Akın, linguistik (dil), okuma ve yazma öğretimi teknikleri alanındaki genel bilgisi ile disleksi konusundaki stratejik öğretim bilgilerini sentezleyen Akın, Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet bursu ile atandığı üniversitede Türkoloji kürsüsünü kurarak Türkçe okuma ve yazma dersleri vermiştir. Bu sürede yüksek lisansına da devam eden Şener Akın öğrenme güçlükleri, dil öğretimi ve okuma ve yazma stratejileri öğretimi alanlarına yönelmiştir. Gazi Üniversitesinde TÜBİTAK bursuyla disleksi alanında doktora tez çalışmasını tamamlayan Akın, 2004-2018 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı'nda çeşitli görevlerde çalışmış ve son olarak Eğitim Politikaları Daire Başkanlığındaki görevini tamamlayarak görevde yükselmeye Süleyman Demirel Üniversitesi Terapi ve Rehabilitasyon Bölüm Başkanı olarak çalışmaya başlamıştır. Halen aynı üniversitede Öğretim Görevlisi olan Dr. Akın, 2002-2019 yılları arasında çok sayıda Uluslararası özel eğitim projesinde yürütücü ve araştırmacı olarak görev yapmış ve Bahçeşehir Üniversitesinde de 'Eğitimde Yeni Yaklaşımlar' adlı yüksek lisans derslerini yürütmüştür. Bu sürede İngiltere, Belçika ve ABD'de alan incelemeleri ve misafir uzman olarak çalışma yapmıştır. Kariyeri boyunca MEB, UNICEF, AB ve birçok özel okul ve kuruluştan ödül alan Akın, çalışmalarına disleksi, dikkat, hafıza ve kalıcı öğrenme üzerinde yoğunlaşarak devam etmektedir. Evli ve iki çocuk annesidir.

Yazar Bilgileri

Emine Rüya Özmen



Prof. Dr. E. Rüya Özmen, 1984 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümünden mezun oldu. Aynı yıl Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 1988 yılında aynı bölümde yüksek lisansını tamamladı. 1989 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde akademik kariyerine devam etti. 1998 yılında doktor, 2002 yılında yardımcı doçent, 2006 yılında doçent, 2011 yılında profesör unvanını aldı. Uzmanlık alanları; bilişsel strateji öğretimi, okuma-yazma öğretimi, dil ve iletişim becerilerinin kazandırılması ve öğretmen yetiştirilmesidir. Öğrenme güçlüğü ve okuma yazma öğretimi alanlarında birçok yayını ve projesi olan Özmen, yine bu alanlarda yüksek lisans ve doktora tezleri yönetmiştir. Evli ve bir çocuk annesidir.