



**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARA
YÖNELİK GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI SINIF İÇİ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ BELİRLENMESİ**

Tuğçe Yıldız

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2023

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Tuğçe
Soyadı : YILDIZ
Bölümü : Özel Eğitim
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Özgül Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Çocuklara Yönelik Gönderme Öncesi Süreçte Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determining The Classroom Teaching Practices Used By Classroom Teachers In The Pre-Referral Process For Children At Risk Of Specific Learning Disability

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Tuğçe YILDIZ

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Tuğçe YILDIZ tarafından hazırlanan “Özgöl Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Çocuklara Yönelik Gönderme Öncesi Süreçte Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf İçi Öğretim Uygulamalarının Belirlenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necdet Karasu

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Başkan: Prof. Dr. Çıgıl Aykut

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

.....

Üye: Doç. Dr. Zehra Atbaşı

(Özel Eğitim Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan Üniversitesi)

.....

Tez Savunma Tarihi: 13.04.2023

Bu tezin Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Özel Eğitim alanı ile tanıştığım ilk andan itibaren öğretmenliğe, meslek etiğine, akademiye, hayata ve daha birçok şeye dair aydınlık ve geniş bakış açısıyla yolumu aydınlatan; yüksek lisans ders ve tez döneminde yalnızca akademik değil hayatın birçok alanında deneyimleri ve engin bilgi birikimiyle desteğini benden asla esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Necdet Karasu hocama üzerimdeki tüm emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Biricik ailem; annem Şükran Yıldız, babam Alpaslan Yıldız ve kardeşim Nadide Yıldız'a eğitim hayatımın her alanında sorgusuz sualsiz destekçim oldukları için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecinin her anında yaşadığım tüm güzel ve zorlu anlarda varlığını yanımda hissettiğim, süreçte maddi- manevi hiçbir desteğini benden esirgemeyen sevgili Kanay Zeyrek'e kalpten teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisansa birlikte adım attığım ve ekip olmanın güzelliğini bana tattıran, her zaman bir telefon kadar uzağımda olan kıymetli dostlarım Büşra Erten Kekik, İrem Deniz Çimen ve Özge Arıkel'e teşekkür ediyor ve akademik hayatlarındaki başarılarının daim olmasını diliyorum.

Ege Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü ailesine başta Bölüm Başkanım Doç. Dr. Nilay Kayhan hocam olmak üzere, sürecimdeki kolaylaştırıcı ve destekleyici tüm destekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Yeni bir şehirde ve yeni bir hayatta kısacık sürede beni sarıp sarmalayan, attığım her adımda fikrine çok değer verdiğim kıymetli dostum ve aynı zamanda çalışma arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan'a; güçlerinin yettiği her an arkamda olduklarını hissettiğim çok kıymetli Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan ve Dr. Öğr. Üyesi Esra Telli'ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Gazi Üniversitesi ziyaretlerimin son dönemlerinde bana motivasyon katan, yardımlarını esirgemeyen ve iki yeni arkadaşlık kazandıran Arş. Gör. Cansel Aydemir ve Arş. Gör. Furkan Akdağ'a teşekkürlerimi sunuyorum.

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ RİSK GRUBUNDAKİ ÇOCUKLARA
YÖNELİK GÖNDERME ÖNCESİ SÜREÇTE SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN KULLANDIKLARI SINIF İÇİ ÖĞRETİM
UYGULAMALARININ BELİRLENMESİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Tuğçe Yıldız
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2023

ÖZ

Bu araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencilere yönelik gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi uygulamalar incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını; İzmir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan on beş sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve öğretmen tanıma formları aracılığıyla toplanmıştır. Veriler tümevarım analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelere neticesinde özgül öğrenme güçlüğü risk grubu öğrencilerin belirlenmesi; müdahale, izleme ve değerlendirmeyi içeren işbirlikli gönderme öncesi süreç uygulamalarına ve özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymadan ek destek eğitim hizmetleriyle genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam edebilecek öğrencilere yönelik önerilere ilişkin bulgular elde edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte özgül öğrenme güçlüğü risk grubu öğrencilere yönelik kullandıkları uygulamalarda sınırlılıklar olduğu ve öğretmenlerin geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın ilkokul çağındaki özgül öğrenme güçlüğü risk grubu öğrencilerinin gönderme öncesi süreç deneyimlerine yönelik bir çerçeve çizmesi ve süreçteki gereksinimler ve geliştirilmeye açık yönleri okuyuculara ve politika yapıcılara sunması açısından alana katkı sunabileceği düşünülmektedir.



Anahtar Kelimeler : Özgöl öğrenme güçlüğü, risk grubu, gönderme öncesi süreç
Sayfa Adedi : xvi + 114
Danışman : Prof. Dr. Necdet KARASU

**DETERMINING THE CLASSROOM TEACHING PRACTICES USED
BY CLASSROOM TEACHERS IN THE PRE-REFERRAL PROCESS
FOR CHILDREN AT RISK OF SPECIFIC LEARNING DISABILITY
(M.S. Thesis)**

Tuğçe Yıldız

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May, 2023

ABSTRACT

In this study, in-class practices used by classroom teachers in the pre-referral process for students in the risk group for specific learning disabilities were examined. The research was designed as phenomenology, one of the qualitative research methods. The participants of the research; it consists of fifteen classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education in the province of Izmir. The data of the research were collected through semi-structured interviews and teacher recognition forms. The data were analyzed using the inductive analysis method. As a result of the interviews with the teachers, the identification of the students in the risk group with learning difficulties; findings regarding the recommendations for students who can continue their education in general education classrooms with additional support education services without the need for special education services and cooperative pre-referral process practices including intervention, monitoring and evaluation were obtained. It has been determined that there are limitations in the practices used by the classroom teachers for the students at risk for specific learning difficulties in the pre-referral period and that the teachers have aspects that are open to improvement. It is thought that the research can contribute to the field in terms of drawing a framework for the pre-referral process experiences of the students in the specific learning disability risk group at the primary school age and presenting the needs and areas open to improvement in the process to the readers and policy makers.



Keywords. : Specific learning disability, risk group, pre-referral process
Page Number : xvi + 114
Supervisor. : Prof. Dr. Necdet KARASU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü	1
1.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tanımı.....	1
1.1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri	3
1.1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyleri Tanılama Süreci.....	6
1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu.....	14
1.2.1. Risk Grubu Tanımı	14
1.2.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu Özellikleri	14

1.3. Yönlendirme (Gönderme Öncesi Süreç)	18
1.4. Araştırmanın Amacı	22
1.5. Araştırmanın Önemi.....	23
BÖLÜM 2.....	24
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	24
2.1. Türkiye’deki Araştırmalar	24
2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar	25
BÖLÜM 3.....	27
YÖNTEM.....	27
3.1. Araştırma Modeli.....	27
3.2. Çalışma Grubu	28
3.2.1. Katılımcılar	28
3.2.2. Araştırmacı	30
3.3. Veri Toplama Aracı	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	33
3.5. Verilerin Analizi	34
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik.....	35
3.7. İnanırcılık ve Etik	36
BÖLÜM 4.....	37
BULGULAR VE SONUÇ.....	37
4.1. Bulgular.....	37
4.1.1. “Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Bireylerin Özellikleri Nelerdir?”	38
4.1.1.1. Öğrenci Özelliklerine Göre Tanımlama	39
4.1.1.1.1. Davranışsal Özelliklere Göre Tanımlamalar	40
4.1.1.1.2. Bilişsel/ Akademik Özelliklere Göre Tanımlamalar	41

4.1.1.1.3. Motor- Koordinasyon Özelliklere Göre Tanımlamalar	43
4.1.1.1.4. Dil/ Sosyal Özelliklere Göre Tanımlamalar	44
4.1.1.1.5. Diğer Özelliklere Göre Tanımlamalar.....	44
4.1.1.2. Öğrenci Hakkında Bahisler	45
4.1.1.2.1. Genellemelere Dayalı İfadeler.....	46
4.1.1.2.2. Bireysel Özelliklere Dayalı İfadeler	46
4.1.1.3. Tonlama	47
4.1.1.3.1. Olumlu Tonlama	47
4.1.1.3.2. Olumsuz Tonlama	47
4.1.1.3.3. Nötr Tonlama	48
4.1.2. “Öğrencinizin Öğrenme Süreçlerini Desteklemek İçin Sınıfınızda Kullandığınız Rutin Yöntemlere İlave Olarak Uyguladığınız Öğretim Yöntemleri Nelerdir?”	49
4.1.2.1. Düzenlemeler/ Tedbirler.....	50
4.1.2.1.1. Güdüleme	50
4.1.2.1.2. Sunuş Düzenlemeleri.....	51
4.1.2.1.3. Çıktı Düzenlemeleri.....	52
4.1.3. Hedefle İlişki	53
4.1.3.1. Öğrenci İhtiyaçlarıyla İlişkilendirilmiş Düzenleme/ Tedbir	53
4.1.3.2. Öğrenci İhtiyaçlarından Bağımsız Düzenleme/ Tedbir.....	54
4.1.4. Akranları ile Karşılaştırarak Düşündüğünüzde Öğrencinizin Sınıfa Uyumunu Artırabilmek İçin Değiştirmek İstedığınız Davranışları Nelerdir? ...	55
4.1.4.1. Davranış Türleri	55
4.1.4.1.1. İç Dönük Davranışlar.....	56
4.1.4.1.2. Dış Dönük Davranışlar	57
4.1.4.1.3. Uyum Bozan Davranış Yok	57

4.1.5. Bu Davranışları Değiştirmek İçin Kullandığınız Davranış Değiştirme Yöntemleri Nelerdir?.....	58
4.1.5.1. Ödül/ Pekiştirme	59
4.1.5.2. İtici Uyarın/ Mahrum Bırakma.....	60
4.1.5.3. Gruba Dahil Etme.....	60
4.1.5.4. Yakınlık Kurma.....	61
4.1.5.5. Uygulamada Bulunmama	61
4.1.6. “Öğrencinizin Gelişim Alanlarındaki Performansını Takip Etmek İçin İzlediğiniz Veri Toplama Sürecini Anlatır mısınız?”	62
4.1.6.1. Veri Toplama Yöntemi.....	63
4.1.6.1.1. Gözlem	64
4.1.6.1.2. Görüşme	64
4.1.6.1.3. Diğer	64
4.1.6.2. Dokümantasyon	65
4.1.6.2.1. Dokümantasyon Var.....	65
4.1.6.2.2. Dokümantasyon Yok.....	66
4.1.6.3. Düzenlilik	67
4.1.6.3.1. Düzenlilik Var	67
4.1.6.3.2. Düzenlilik Yok	67
4.1.7. “Öğrencinizin eğitsel etkinliklere erişim ve katılımını artırabilmek için sınıfta kullandığınız fiziksel ve psikososyal düzenlemeler nelerdir?	68
4.1.7.1. Sosyal Düzenlemeler.....	69
4.1.7.2. Psikolojik Düzenlemeler.....	70
4.1.7.3. Fiziksel Ortam Düzenlemeleri.....	71
4.1.7.4. Materyal Düzenlemeleri	72
4.1.8. “Sizin zihninizdeki iş birliği kavramı nedir?”	73

4.1.9. “Yaptığınız bu tanımı esas alarak öğrencinizin eğitim sürecindeki iş birliklerinizi anlatır mısınız?”	76
4.1.9.1. Paydaşlar.....	77
4.1.9.2. İş Birliği Amacı.....	81
4.1.9.2.1. Aile Fertleri ile İşbirliği Amaçları	81
4.1.9.2.2. Diğer Eğitimciler ile İşbirliği Amaçları.....	84
4.2. Sonuç	86
BÖLÜM 5.....	89
TARTIŞMA VE ÖNERİLER	89
5.1. Tartışma	89
5.2. Öneriler	94
KAYNAKLAR.....	95
EKLER.....	103
Ek-1. Görüşme Protokolü.....	104
Ek-2. Öğretmen Tanıma Formu	111
Ek-3. Onam Formu	113

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Demografik Bilgi Tablosu	29
Tablo 2. Öğretmen Sınıf Bilgisi Tablosu.....	30
Tablo 3. Temel Bulgu Verileri Tablosu.....	37
Tablo 4. Öğrenci Özelliklerine Göre Tanımlama Verileri Tablosu.....	40
Tablo 5. Öğrenci Hakkında Bahislerin Tonlama ile İlişkisi Tablosu	49
Tablo 6. Çıktı Düzenlemeleri Tablosu	53
Tablo 7. Davranış Türleri Tablosu	56
Tablo 8. Davranış Değiştirme Yöntemleri Tablosu	59
Tablo 9. Veri Toplama Süreci Tablosu	64
Tablo 10. Fiziksel ve Psikososyal Düzenlemeler Tablosu	70
Tablo 11. İş Birliği Tanımında Yer Verilen Nitelikler	75
Tablo 12. İş Birliği Paydaşları	79

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenci tanımlama	39
Şekil 2. Öğretim yöntemleri	50
Şekil 3. Davranış türleri.....	55
Şekil 4. Davranış değiştirme yöntemleri	58
Şekil 5. Veri toplama süreci	62
Şekil 6. Fiziksel ve psikososyal düzenlemeler	68
Şekil 7. İş birliği süreci.....	77
Şekil 8. Öğretmenlerin aile fertleri ile iş birliği kurma amaçları	81
Şekil 9. Öğretmenlerin diğer eğitimciler ile iş birliği kurma amaçları	84

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletleri
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
ÇÖZGER	Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu
DSM-5	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	International Classification of Diseases
ICFCY	International Classification of Functioning Disability and Health, Children and Youth Version
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MTM	Müdahaleye Tepki Modeli
NJCLD	National Joint Council on Learning Disabilities
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖÖG	Özgöl Öğrenme Güçlüğü
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RTI	Response to Intervention

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü

1.1.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tanımı

Öğrenme süreçleri ile ilgili güçlükler uzun yıllar boyunca tıp ve eğitim gibi çeşitli bilim alanlarının ilgi odağında olmuştur; tıp alanında öğrenme süreçlerindeki güçlükler bilhassa nörologlar tarafından beyin yapısına odaklanılarak açıklanırken, eğitim alanında öncelikle davranışsal belirtilere ve müdahale süreçlerinde kullanılacak yöntemlere odaklanılarak açıklandığı dikkat çeker (Kirk ve Bateman, 1962). Özgöl öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanımının ise farklı disiplin alanlarının çalışmaları ve zamana bağlı olarak çeşitlendiği söylenebilir.

Mental hastalıkların tanımlarını ve belirtilerini içeren, Amerika Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından ilki 1952 yılında yayınlanan ve sonuncusu 2013 tarihli olan Mental Hastalıkların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM- 5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) öğrenme güçlüğü; bireyin bilgiyi işleme kabiliyetindeki eksiklikten dolayı örgün eğitim yıllarında ortaya çıkarak okuma-yazma ve/veya matematikte kalıcı güçlüklerle karakterize edilen nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanır (APA, 2013). DSM 5'e göre bireylerin ÖÖG olarak tanımlanabilmesi/teşhis edilebilmesi için dört ana kriter vardır. Bu kriterlerden ilki; kelimeleri hatalı, yavaş ya da zahmetli okuma, okuduğu metindeki anlam ilişkilerini-sıralamasını anlamada güçlük, yazı yazarken harf atlama-ekleme ya da değiştirme, sayı ilişkileri (büyüklük-küçüklük) ve hesaplama güçlüğü, matematiksel işlemlerde gerekli yol ve yöntemi kullanmakta güçlük şeklinde ortaya çıkan gözlenebilir davranışların en az birinin hedefli müdahalelere rağmen en az altı ay süreyle devam ediyor olmasıdır. Dört ana kriterden bir diğeri ise bireyin var olan akademik performansının, bulunduğu yaş normlarına göre beklenenin çok daha altında

seyretmesidir. Üçüncü kriter, akademik becerilerde yaşanan güçlüklerin örgün eğitim sürecinde rahatlıkla fark edilebiliyor olmasıdır. Son kriter ise öğrenme süreçlerinde yaşanan güçlüğü görme ya da işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, psikososyal açıdan olumsuzluklar, nörolojik bozukluklar, yetersiz eğitim fırsatları ya da akademik eğitimin verildiği dilde yaşanan yetersizliklerle ilişkilendirilmiyor olmasıdır.

1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri (ABD) tarafından kabul edilip yürürlüğe sunulan ve daha önce devlet okullarına kabul edilmeyen ya da edilse dahi bireysel özelliklerine uygun eğitim alamayan engelli bireylerin eğitimlerini ücretsiz hale getiren, onların ve ailelerinin haklarının savunuculuğunu üstlenen Engelli Çocukların Eğitimi Yasası' (Individuals with Disabilities Education Act.-IDEA, 1975) da engel durumlarını tanımlamıştır (Katsiyannis, Yell, ve Bradley, 2001). ÖÖG tanımı 2004 IDEA'da "yazılı veya sözlü dili kullanma ya da anlamada yer alan temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasındaki bozukluktur; bu bozukluk kendini düşünme, konuşma, dinleme, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplama yeteneğinde kendisini gösterir; bu terim disleksi, beyin hasarı, minimal beyin hasarı, algısal engeller ve gelişimsel afazi gibi durumları kapsarken zihinsel gerilik, duygusal rahatsızlıklar, görme-işitme ya da motor yetersizlikler ve ayrıca kültürel, çevresel, ekonomik dezavantaj sonucu gözlenebilecek öğrenme problemlerini içermez" şeklinde yer almaktadır.

Uluslararası anlamda kabul görmüş bir diğer ÖÖG tanımı ise Ulusal Öğrenme Güçlüğü Ortak Konseyi'ne (National Joint Council on Learning Disabilities- NJCLD) aittir. 2016'daki son güncellemeye göre ÖÖG "Okuma, yazma, konuşma, dinleme, matematiksel yeteneklerin veya akıl yürütme becerisinin edinilmesinde ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir terimdir. Merkezi sinir sisteminin işlev bozukluğundan kaynaklı ortaya çıktığı varsayılan ve bireye özgü olan bu bozukluk yaşam süresince devam edebilir. Sosyal algı, sosyal etkileşim ve kendini düzenleme davranışlarındaki problemleri beraberinde getirebilir fakat bunlar tek başına öğrenme güçlüğü oluşturmazlar. ÖÖG; duysal bozukluk, zihinsel engel, duygusal problemler gibi engel türleriyle ya da yetersiz/uygunsuz eğitim, dilsel-kültürel farklılıklar gibi çevresel etkilerle birlikte görülebilse de bu koşulların bir sonucu değildir." şeklinde tanımlanmıştır.

Türkiye'de ise özel eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde temel teşkil eden yönetmeliklerde tanımlama değişerek gelmiştir. 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) ÖÖG olan birey "Dili sözlü ya da yazılı anlamak ve kullanabilmek için gereken bilgi alma

süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey” şeklinde tanımlanmıştır. 2018’de yayınlanan son yönetmelikte ise ÖÖG’yi tanımlayan herhangi bir ifade yer almamaktadır.

ÖÖG, birçok yetersizlikte olduğu gibi bireye özgü şekilde ortaya çıksa dahi uluslararası alan yazında kabul görmüş tanımların birleştiği ortak noktalar ÖÖG olan bireylerin genel özellikleri hakkında bir bakış açısı sunabilir. Bu tanımlara göre ÖÖG olan bireyler ve genel anlamda ÖÖG için;

- Merkezi sinir sisteminde yani bilgiyi işleme yeteneğinde eksiklikler olabileceği,
- Okuma, yazma, matematik gibi temel akademik alanlarda, kronolojik yaşa göre beklenen başarı düzeyinin belirgin şekilde altında bir başarı düzeyine yol açabilecek güçlüklerin gözlenebileceği,
- Ortaya çıkan güçlüklerin yaşam boyu sürebileceği ve
- Zihinsel yetersizlik, görme-işitme bozukluğu ve duygusal bozukluklar gibi yetersizlik türleri; ayrıca dilsel-kültürel farklılıklar, ekonomik dezavantaj ve yetersiz/uygunsuz eğitim gibi çevresel faktörlerin sonuçları ile ilişkili olamayacağı çıkarımlarında bulunulabilir (Kavale ve Forness, 1995’den aktaran Özmen, 2017).

1.1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

ÖÖG’nin, zorluk yaşanan alanlara göre farklı adlandırılmış türleri vardır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğüdür (diskalkuli). Davranışsal göstergeler her ÖÖG alt başlığı için farklıdır. Ancak her biri genel ÖÖG çatısı altında incelendiğinde ortak davranışsal özelliklere sahiptirler.

ÖÖG olan bireylerdeki ortak özelliklerden birisi dikkat sorunlarıdır. ÖÖG olan bireyler dikkatin; göreve katılım ya da o görevle meşgul olma süresi, göreve odaklanmayı sürdürme ve seçici dikkat boyutlarında güçlük yaşarlar (Hallahan, Kaufmann ve Lloyd, 1996 ve Swanson ve Cochran, 1991’den aktaran Özmen, 2017). Dikkati sağlayamayan birey sınıf içerisindeki öğretimden ya da etkileşimlerden fayda sağlayamaz. Bu sebeple ÖÖG olan öğrencilerin sınıf içerisindeki dikkat sorunlarıyla ilgili davranış göstergelerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında ÖÖG olan öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmen ile daha az etkileşimde bulunma, grup çalışması sırasında normal

gelişim gösteren akranlarına göre daha az katılımda ve etkileşimde bulunma, daha az görev odaklı olma gibi dikkat sorunları yaşadıkları sonuçlarına varılmıştır (McKinney ve Feagans, 1983). Bu tür davranışlar sergileyen öğrencilerin akademik becerileri edinme ve beceride akıcılık kazanmada dikkat ile sıkı ilişkisi nedeniyle zorluk çekmeleri muhtemeldir. Okuma gibi karmaşık bir beceride başarı sağlayabilmek için beceri aşamalarını çok kısa sürede koordine edebilmek gerekir; birey bu karmaşık becerideki her bir aşama için dikkatini yoğunlaştırırsa dikkat kapasitesini aşacağından dolayı beceriyi başarıyla gerçekleştiremez; başarı sağlayabilmenin yolu aşamaların bazılarında otomatiklik (akıcılık) kazanmaktır (Laberge ve Samuels, 1974). Özetle, ÖÖG olan öğrencilerin dikkat sorunlarının olması diğer becerilerin gelişimini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

ÖÖG olan bireylerde sıklıkla bellek problemlerine rastlanabilmektedir. Bellek tek boyutlu bir kavram olmaktan ziyade farklı bileşenlerden oluşan bir yapıdır. Bu bileşenlerin düzenli ve sistematik çalışması bilginin işlenerek edinilmesini sağlar. Duyusal, kısa süreli, çalışan (çalışma belleği) ve uzun süreli bellek bu sistemi oluşturan bileşenlerdir; duyusal bellek çevreden algılanan ve işlenmeye hazırlanan bilgilerin ilk temsilini ifade eder, duyusal bellekteki işlenmeye hazır bilgiler kısa süreli belleğe aktarılır ve burada görsel ya da sözel olarak 3-7 sn. işlenilerek provalar yoluyla bellekte tutulduktan sonra çalışan belleğe aktarılır, çalışan bellek yeni gelen bilgileri depolar ve ek olarak uzun süreli bellekteki bilgilerle bunları ilişkilendirir ve yorumlar, çalışan bellekten geçen bilgiler ise son olarak kapasitesi sınırsız ve kalıcı bir depolama alanı olan uzun süreli belleğe aktarılır (Swanson, Cooney, ve McNamara, 2004). ÖÖG olan bireyler ise bu dikkat bileşenlerinden genel olarak kısa süreli bellek ve çalışan bellekle ilgili problemler yaşamaktadırlar. Kısa süreli bellek okuma ya da dinleme görevi sırasında bir tampon işlevi görür yani gelen konuşmaları ya da ortografik birimleri bir süreliğine tutar (Crowder, 1976, Klapp, Marshburn, & Lester, 1983 ve Shankweiler ve Crain, 1986'dan aktaran Swanson, 1994). Courtney (2010)'ın yaptığı tanıma göre de kısa süreli bellekte bir süre tutulan bu bilgi birimler çalışma belleği sayesinde amaca göre işlenir, dönüştürülür (aktaran Sayar ve Turan, 2012). Buradan anlaşılabileceği üzere çalışma belleği kısa süreli belleği de içeren bir yapıdadır ve okumanın doğası gereği elde edilen bilgi birimlerinin yorumlanması ve amaca yönelik dönüştürülmesi suretiyle anlamaya hizmet ettiği görülmektedir.

Bireylerin yapmakta oldukları işe dair süreçlerin farkında olarak takip edebilmeleri o işin başarılı şekilde tamamlanması için önemlidir. Bu süreçler üstbiliş kavramı ile açıklanmaktadır. Flavel (1976) üstbilişi “bireyin bilişsel işlemleri ve çıktıları ve onlarla ilgili

herhangi bir şey hakkındaki bilgisini ifade eder” şeklinde tanımlamıştır (aktaran Çakıroğlu ve Ataman, 2008). Yani üstbiliş bireyin kendisini tıpkı bir kamera gibi dışardan izleyerek öğrenme süreçlerinin farkında olması ve buna yönelik düzenlemeler, düzeltmeler yapmasıdır da denebilir. Reid, Lienemann, ve Hagaman (2013)’a göre başarılı bir okuyucu, bir metni okuma sırasında metnin zor bir bölümüne rastladığında okumasını yavaşlatır ve daha dikkatli devam eder; ya da okuduğu yazılı materyalde önceki sayfalarda öğrendiği bilgileri hatırlamadığını fark ettiğinde o sayfalara geri döner. Bu süreç başarılı okuyucular için kolay görünse de altında; metni anlamak için okuduğunu bilme yani amaca yönelik okuma yapma, kavrayışları izlediği için okuduklarını anlamadığını fark etme ve üçüncü olarak da fark edilen boşluğu düzeltmenin gerekliliğini bilme gibi farklı süreçler yatmaktadır. Özetle, süreci dışarıdan izleme konusunda ÖÖG olan bireyler çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu zorluklar kısaca;

- Birbirini takip eden ya da eş zamanlı gerçekleşen zihinsel etkinliklere erişme, koordine ve
- organize etme,
- Uygun strateji hakkında bilgi sahibi olduğu halde etkili şekilde kullanamama,
- Zihinsel etkinliklerin öz denetimini yapmama (planlama, izleme, gözden geçirme),
- Bir görev için faydalı olabilecek stratejilerin önemi konusunda sınırlı bilince sahip olma (Swanson, 1993’ten aktaran Reid vd., 2013) olarak tanımlanabilir.

Söz konusu yaygın özelliklerden bir diğeri ise denetim odağında yaşanan sorunlardır. Denetim odağı kavramı öğrencilerin akademik becerilerdeki başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini açıklama şekli olarak tanımlanmıştır (Reid vd., 2013). Bir öğrenciye sınavdan neden düşük not ya da yüksek not aldığı sorulduğunda muhtemelen bunun nedenini çok çalışmasına ya da çalışmamasına bağlayacaktır. Bu tür nedenler kişinin kontrolü altında olan durumlardır ve karşılaştığı sonuca göre bir sonraki davranışını şekillendirmesi olasıdır. Başka bir deyişle kişinin başarı ya da başarısızlığını, geçirdiği süreçlere bağlaması sağlıklı bir denetim odağına sahip olduğunun kanıtıdır (Özmen, 2017). ÖÖG olan bireyler ise başarı ve başarısızlıklarını genel olarak çaba, ruh hali gibi iç etmenlerle ya da şans gibi kontrol edilemeyecek etmenlerle açıklama eğilimindedirler (Reid vd., 2013). Başarısını şans etmenine ya da istenilen görevin kolaylığına; başarısızlığını ise yeteneksizlik ya da kendisinden beklenen görevin zor olmasına bağlayan bir birey zamanla başarı için çaba göstermeyi bırakabilir, motivasyon eksikliği ve düşük benlik saygısına sahip olabilir.

1.1.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyleri Tanılama Süreci

Eğitsel değerlendirme ve tanılama basamağı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanabilme ve en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilebilmeleri için gerekli olan adımlardan biridir (Kargın, 2007). Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin tanılama süreçlerine ilişkin usul ve esaslara farklı yönerge ve yönetmeliklerden ulaşmak mümkündür. Bunlardan ilki ÖEHY (2018)’dir. ÖEHY’de sürece ilişkin “tanılama” ve “eğitsel değerlendirme” kapsamında açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın Rehberlik Araştırma Merkezi’nde (RAM) oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından uygun ortamda ve uygun değerlendirme araçlarıyla gerçekleştirileceği ve değerlendirme-tanılama sonucu öğrencinin uygun eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetlerine yönlendirileceği açıklaması mevcuttur. Bununla birlikte eğitsel değerlendirme ve tanılamada kullanılabilecek uygun değerlendirme araçlarına yönelik öneri yahut örneğe rastlanılmamaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi’nde (2020) (RAMY) ise tarama ve tanılama amacıyla psikolojik ölçme araçlarının kullanıldığı açıklamasına yer verilmektedir. Yönergeye göre psikolojik ölçme araçlarının uygulanması ve sonuçları hakkında veliye ve ilgili özel eğitim öğretmenine bilgi verilmesi rehberlik öğretmeni/psikolojik danışmanın; eğitsel değerlendirme yapılması ve mevcut performansın ortaya konulması ise özel eğitim öğretmenin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır.

Tanılamaya atıfta bulunan bir diğer yönetmelik ise Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı tarafından ortak hazırlanan Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (2019)’tir. Belirli sağlık kuruluşlarında oluşturulmuş sağlık kurulları tarafından çocukların özel gereksinim tespiti ve terör, kaza ve yaralanma durum bildirimine yönelik başvurularda Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu’nun (ÇÖZGER) verilmesi, raporun geçerliliği, değerlendirilmesi ve bu raporu verebilecek sağlık kuruluşları hakkında çeşitli usul ve esaslar yönetmeliğin kapsamını oluşturmaktadır. Çocuğun devam ettiği kurum ya da birincil bakıcısı tarafından ilgili sağlık kuruluşuna yapılan başvuru ile başlayan süreç, ÇÖZGER yetkili hekiminin aileden çocuğun gereksinimleri hakkında bilgi alarak kendi alanına ait tetkikleri gerçekleştirilmesiyle devam etmektedir. Çocuğun özel gereksinim durumunun ya da tanısının birden fazla uzmanlık alanını ilgilendirmesi durumlarında ÇÖZGER yetkili hekimi, değerlendirilmesi amacı ile çocuğu ilgili uzmanlara yönlendirir. Uzmanlar değerlendirmelerini yönetmelik ekinde yer alan Çocuk Özel Gereksinim Alan Kılavuzu’nu temel alarak gerçekleştirmektedirler.

Kılavuz ÇÖZGER sürecinde gerçekleştirilecek değerlendirmelerin standart bir zemine dayandırılması amacıyla değerlendirmelere dair temel ilke, yöntem ve kıstasları içermektedir. Bu ilke, yöntem ve kıstaslar oluşturulurken Dünya Sağlık Örgütü İşlevsellik Yetiyitimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması Çocuk ve Genç Versiyonu (International Classification of Functioning Disability and Health, Children and Youth Version-ICFCY), Hastalık ve Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması (International Classification of Diseases-ICD) ve uluslararası bilimsel alanyazında yer alan diğer kaynakların temel alındığı belirtilmektedir. Kılavuz temel alınarak gerçekleştirilen değerlendirmeler sonrasında oluşturulan son rapor kurula yönlendirilerek öğrencinin özel gereksinim durumu rapora yazılarak süreç tamamlanmaktadır. ÖÖG tanısı ise kılavuzda bulunan 23 adet özel gereksinim alanından “Çocuk ve Genç Psikiyatrisi” alanında yapılan değerlendirmeler sonucunda verilebilmektedir. Değerlendirmeler esnasında kullanılabilecek standart testlerden bahsedilmese de bütüncül bir yaklaşım sergilenerek beyin ve sinir sistemi cerrahisi, çocuk cerrahisi, göz hastalıkları, kulak- burun- boğaz hastalıkları uzmanı ve ayrıca özel eğitim uzmanı, çocuk gelişimci, konuşma terapisti ve psikolog gibi farklı birçok uzmanlık alanından görüş alınabileceği temel ilkeler olarak belirtilmektedir.

İncelenen yönerge ve yönetmeliklerden yola çıkıldığında Türkiye’de tanılama süreçlerinin RAM’larda ve/ veya belirli sağlık kuruluşlarında yürütüldüğü görülmektedir. Ancak ilk müracaatın yapılacağı kuruluş, bu kuruluşların işbirliği içerisinde olup olmadığı, sürecin iki kuruluş arasında bir sıralılık içerip içermediği konuları mevzuat bakımından belirsizlikler içermektedir. Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik’in yayınlanmasından önce yani 2018 yılında yayınlanmış olan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu’nda eğitsel tanılama için gerekli evraklar arasında Engelli Sağlık Kurulu Raporu’nun yer aldığı da dikkat çekmektedir. Bu ibare eğitsel tanılamadan önce bir tıbbi tanının ya da engellilik raporunun alınmış olması gerekliliğini vurguluyor olarak varsayılabilir. Ayrıca ÖÖG’ nin Türkiye’deki tanılama süreci ile ilgili sınırlı alanyazın incelendiğinde çocuğun ailesi, okulu ya da 18 yaşını doldurmuş bireyin kendisi tarafından yapılacak ilk başvurunun kimi kaynaklarda RAM’a olacağı ibaresi yer alırken kimi kaynaklarda ise belirli bir sağlık kuruluşundan alınan ÇÖZGER ile birlikte RAM’a eğitsel tanılama amacıyla başvuruda bulunabileceği ibaresi yer almaktadır (İzoğlu- Tok ve Doğan, 2021; Öğülmüş, 2021a; Öğülmüş, 2021b;). ÖÖG’nin tanılanması ile ilgili yukarıda bahsi geçen mevzuatlar ve sınırlı Türkçe alanyazın incelendiğinde tanılama sürecinin bir çok

basamağında ortak bir görüşün henüz benimsenemediği fakat standart bir zemin oluşturmaya yönelik düzenlemelerin (Örn. ÇÖZGER) yapılmaya devam edildiği görülmektedir.

Dünya’da ise ÖÖG’nin tanılanmasında yıllar içerisinde farklı yaklaşımlar benimsenmiş ve uygulanmıştır. ÖÖG’nin kompleks yapısı; benimsenen tanılama yaklaşımlarının eleştirilmesine, değiştirilmesine ve geliştirilmesine ortam hazırlamıştır. Bu yaklaşımlar içerisinde ÖÖG’nin belirlenmesinde benimsenmiş olan dört temel yaklaşımdan söz edilebilir, bunlar; a) yetenek- başarı tutarsızlığı, b) düşük başarı, c) bireysel farklılıklar ve d) müdahaleye tepki modelidir (Fletcher, Lyon, Fuchs, ve Barnes, 2007).

Yetenek-başarı tutarsızlığı modeli ÖÖG’nin belirlenmesinde kullanılan en yaygın ve aynı zamanda en çok tartışma yaratan modeldir (Taylor, 2014). Bu model yaygın olarak bir IQ testi ile başarı testi arasındaki uyumsuzluğu ortaya koyma yoluyla uygulanmaktadır (Fletcher vd., 2007). Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (IDEA) ile özel eğitimden yararlanmaya başlayan ÖÖG bireyler, bu yasada ve sonrasında yapılan tanımlar ile görme, işitme, motor ve zihinsel yetersizlik temelli ortaya çıkan öğrenme güçlüklerinden ve kültürel ya da ekonomik dezavantajlı çocuklardan ayrı tutulmuştur. Bu tanımdan sonra yapılan çeşitli çalışmalarla bu çocukların normal ya da normal üstü bir zekaya sahip oldukları; yetenek potansiyelleri dahilinde beklenmedik bir başarısızlık gösterdikleri ve düşük yetenek-düşük başarı sergileyen çocuklarla aralarında farklılıklar olduğu ileri sürülerek yetenek-başarı tutarsızlığı fikri güçlenmeye başlamış ve sonunda 1977 yılında ABD Eğitim Ofisi’nin düzenlemeleri ile diğer dışlayıcı koşulların yokluğunda ciddi yetenek-başarı uyumsuzluğu ÖÖG kriterlerinin önemli bir unsuru olarak ilan edilmiştir (Meyer, 2000). Yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan bu yaklaşımın temelini oluşturacak olan bir tutarsızlık formülü oluşturulması ve bu formülün her eyalet tarafından aynı biçimde kullanımını sağlamak çok zor olmuştur; bu nedenle çocuklar kimi eyaletlerin kriterlerine göre ÖÖG olarak tanımlanırken kimilerinde bu kriterin dışında olarak değerlendirilmiştir (Taylor, 2014; Meyer, 2000). Hızla kabul görmüş olmasına rağmen yetenek- başarı tutarsızlığı modeli farklı açılardan da eleştirilere maruz kalmıştır. Bu eleştirileri geçerlilik-güvenilirlik eksikliği, ÖÖG ve düşük başarılı bireylerin ayırmada başarısızlık, müdahaleyle ilgili olmama başlıkları altında toplanabilir (Fletcher vd., 2007; Taylor, 2014). Reynolds’a göre yetenek-başarı tutarsızlığı modeli ÖÖG’nin belirlenmesinde gerekli fakat ek kriterlerle desteklenmedikçe yetersiz bir modeldir ve modelin doğru bir şekilde uygulanabilmesi bazı bileşenlerin varlığını gerektirir. Bu bileşenler; öğrencinin engeli tarafından olumsuz bir şekilde karıştırılmayan bir zeka ölçüsünün kullanılması, öğrencinin dahil olduğu müfredatı

iyi bir biçimde örnekleyen güvenilir başarı ölçütleri, etkili öğretimin varlığı (normal gelişim gösteren bireylerde işe yaradığı kanıtlanmış), zeka ve başarı ölçütleri arasındaki istatistiksel ilişki hakkında bilgi ve son olarak regresyona dayalı bir tahmin yönteminin uygulanmasıdır (Taylor, 2014).

ÖÖG'nin belirlenmesinde diğer model ise düşük başarı modelidir. Aynı çerçevede şekillenmiş ve benzer temel bileşenlere sahip modellerin genel ve çoğul bir isimlendirmesi şeklinde düşük başarı modelleri olarak da adlandırılmaktadır. Bu model, yetenek-başarı tutarsızlığı modeline bir eleştiri olarak doğmuştur. Siegel (1992) yaptığı çalışmada IQ-başarı tutarsızlığı olduğu için (IQ seviyesine göre tahmin edilemez-beklenmedik başarısızlık sergileyen) disleksili olarak tanımlanan çocuklar ile, IQ-başarı tutarsızlığı olmayan (IQ seviyesine göre tahmin edilebilir başarısızlık yaşayan) zayıf okuyucuları ve normal okuyucuları karşılaştırmış; disleksili çocuklar ile zayıf okurlar arasında heceleme, fonolojik farkındalık, dil ve hafıza gibi alanlarda her iki grubun da benzer şekilde düşük performans sergilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu ve benzer çalışmalardan hareketle yetenek-başarı tutarsızlığının ÖÖG olan bireyleri diğer gruplardan ayırt etmede ve belirlemede eksik kaldığı savunulmuştur (Siegel, 1992). Yetenek-başarı tutarsızlığı modelini reddeden düşük başarı modelleri ise; a) yalnızca gözlemlenebilir ve objektif olan başarı puanlarına dayalı olarak, b) ortalamanın altında önemli ölçüde akademik bozulma ve ortalama zekaya sahip olunmasına dayalı olarak, c) okuma müdahalesine ihtiyaç duyan çocukları teşhis etmek için basit ortalamanın altında okuma puanları modellerine dayalı olarak veya d) kelime tanıma ve okuduğunu anlama başarı testlerine dayalı olarak okuma güçlüğü yaşayan çocukların belirlenmesini önermişlerdir (Taylor, 2014). Geniş çerçeveden bakıldığında düşük başarı modelleri genel olarak bireylerin bir akademik başarı ölçüsünde belirli bir kesme puanının altında olmaları ve aynı zamanda zihinsel yetersizlik aralığının üzerinde bir bilişsel düzeye sahip olma fikri çevresinde toplanmışlardır (Taylor, 2014). ÖÖG olan bireyleri hiçbir ek kriter olmadan düşük başarı kriterine göre belirlemek ise, ÖÖG'nin yapısında yer alan beklenmedik düşük başarı koşulunun yok sayılmasına ve ÖÖG'yi düşük başarı ile eşlemeye yol açacağından düşük başarıya sebep olan diğer unsurları (işitme yetersizliği, düşük genel zeka, yetersiz öğretim vb.) dışlamak gerekecektir (Fletcher vd., 2007). Shepard (1989) ÖÖG'yi belirlemenin en iyi yolunun ilk olarak bireydeki yetersiz öğrenme kanıtıyla başlamak ve daha sonra bu yetersiz öğrenme durumunun ÖÖG dışındaki diğer varsayımsal nedenlerinin test edilerek elenmesi olduğunu belirtmiş fakat engellerin altında yatan nedenlerin belirlenmesi ve semptomlara odaklanılmasının zorluğundan da bahsetmiştir

(aktaran Taylor, 2014). Yetenek-başarı tutarsızlığı ve düşük başarı modellerine bakıldığında; tutarsızlık modelinin ayırt edici geçerliliğinin düşük olduğu, düşük başarı modelinin ise ayırt ediciliğinin daha yüksek olduğu fakat beklenmeyen düşük başarı kriterini yeterince değerlendiremediği alanyazın eleştirileri arasındadır.

ÖÖG'nin farklı tanımlarında da yer alan temel psikolojik süreçlerin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan bozukluk kavramı alan yazında “bireysel farklılıklar”, “birey içi farklılıklar” ya da “psikolojik süreçler” isimleri ile karşımıza çıkan tanımlama modelinin doğuşuna temel oluşturmuştur. Dehn (2006) bilişsel işleme değerlendirmelerinin esaslarını incelediği kitabında, doğrudan ölçülmesinin zorluğundan da bahsettiği psikolojik süreçleri şu başlıklar altında incelemektedir; dikkat, kısa süreli hafıza, çalışma belleği, uzun süreli depolama ve alma, işleme hızı, fonemik farkındalık ve fonolojik işleme, görsel işleme, işitsel işleme, ardışık/sıralı işleme, eş zamanlı işleme, yönetici işleme, akıcı akıl yürütme, işleme entegrasyonu (Dehn, 2006). ÖÖG olan bireyler bu psikolojik süreçlerde/ işlemlerde değişken bir şekilde güçlü ve zayıf performansla sahip kabul edilmektedir ve bireysel farklılıklar modeli bu gelişimsel dengesizliği beklenmeyen düşük başarıyı belirlemek için bir işaret olarak kullanır (Fletcher vd., 2007). Başka bir deyişle bu yaklaşım; ÖÖG olan bireylerin psikolojik süreçlerde güçlü oldukları yönleri rağmen beklenmedik başarısızlık göstermelerini temel alarak, beklenmeyen düşük başarı kavramının bireyin kendi psikolojik süreçlerindeki performansına bağlı olarak bireysellik gösterdiğini varsayar ve bireyin bilişsel performans (psikolojik süreçler) profillerini inceler, profiller eşit olmadığında (gelişimsel dengesizlik) bireyi ÖÖG olarak tanımlar (Fletcher, Denton, ve Francis, 2005). Gelişimsel dengesizliği belirlemede genellikle zeka testlerinin alt test puanlarının karşılaştırılması yaklaşımı kullanılmaktadır. Wechsler Zeka Testi (WISC III)'nde dil becerilerini yansıtan “sözel IQ” ve görsel kopyalama-sentez-yorumlama becerilerini yansıtan “performans IQ” puanları karşılaştırılmakta ve bu iki puan türü arasındaki farklılığın gelişimsel dengesizliğin varlığı hakkında fikir verdiği varsayılarak bireyin ÖÖG olup olmadığı hakkında yorumlamada bulunmaktadır (Palut, 2019). Gregg, Coleman ve Knight (2003) ise ÖÖG'nin belirlenmesinde bir veya birden fazla bilişsel süreçteki eksikliğin; okuma, matematik, yazılı ifade başarısı gibi alanlar üzerindeki performansı etkilediğinin kanıtlanmasının zorunlu olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin; Woodcock Johnson III Bilişsel Yetenekler Testi; bireyler hakkında bilişsel, dilsel ve başarı alanlarında bilgi sağlar ve bireyin belirlenen güçlü-zayıf yönlerine bağlı olarak bir akademik alandaki zorlukların dil ve/veya bilişsel süreçlerde altta yatan eksikliklerle bağlantısı hakkında bilgi verir (Taylor,

2014). Bireysel farklılıklar/psikolojik süreçler yaklaşımının temel varsayımlarından biri, bireylerin psikolojik süreçlerdeki güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulmasının uygulanacak müdahalelerin içeriğine yön verebilecek ve tedaviyi kolaylaştıracak olduğudur fakat psikolojik süreçlerdeki güçlü ve zayıf yönleri temel alan müdahalenin öğretim sonuçlarına yansıdığını kanıtlayan çok az çalışma bulunmaktadır (Fletcher vd., 2003; Reschly ve Tilly, 1999).

Geçtiğimiz yıllar içerisinde ÖÖG'nin tanımlanmasına dair farklı bakış açıları da gelişmiştir . Son dönemde ÖÖG'nin belirlenmesinde adından sıkça bahsedilen bir diğer model müdahaleye tepki modelidir (MTM) (Response to Intervention-RTI). MTM, Burns ve VanDerHeyden tarafından; tüm çocuklara yönelik öğrenme sonuçlarını geliştirmek için kaynakları en verimli şekilde tahsis etmeye yönelik veriye dayalı karar vermenin sistematik olarak kullanımı şeklinde tanımlanmıştır (Burns ve VanDerHeyden, 2006). MTM'nin yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmasının birkaç nedeni bulunmaktadır. 1975 yılında Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (IDEA) ile ÖÖG olan çocukların özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan gruplardan kabul edilmesiyle birlikte IQ-yetenek tutarsızlığı modeli ile tanımlanmaya başlayan ÖÖG bireylerin sayısı Amerika Birleşik Devletleri (ABD) genelinde ciddi bir artış göstermeye başlamış ve halihazırda daha maliyetli olan özel eğitime ayrılan bütçe hızla büyümüştür (Fuchs ve Fuchs, 2006). IQ-yetenek tutarsızlığı modeli yalnızca maliyet değil; ortak bir tutarsızlık formülü kullanılmamasından kaynaklı eyaletlerdeki ÖÖG yaygınlığının önemli ölçüde farklılaşması (Meyer, 2000; Reschly ve Hosp, 2004; Scruggs ve Mastropieri, 2002), bireyin ÖÖG grubuna dahil edilmesi için akademik performansta akranlarından önemli ölçüde farklılaşmasının beklenilmesi ve dolayısıyla erken müdahalede geç kalınması gibi perspektiflerden de eleştirilere maruz kalmıştır (Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu sorunların önüne geçebilmek için ülke çapında tanılama sisteminde değişikliğe gidilmesi fikri ön plana çıkmıştır. 2004'te yeniden yetkilendirilen/yasalaştırılan Engelli Bireylerin Eğitimi İyileştirme Yasası (Individuals with Disabilities Education Improvement Act-IDEA) ile daha önce ÖÖG bireylerin belirlenmesinde IQ-yetenek tutarsızlığı modelini teşvik eden yasalar artık bireyin “değerlendirme süreçlerinde araştırmaya dayalı ve bilimsel müdahalelere yanıt verip vermediğini değerlendiren bir süreç kullanılmasını” teşvik etmeye başladı (Burns ve Gibbons, 2008). Sonuç olarak politika yapıcılar süreç temelli MTM ile başarısızlık riski yaşayan çocuklar için uygulayıcıları erken müdahaleye yönlendirmeyi ve erken müdahale sayesinde yetersiz eğitimden kaynaklı ÖÖG olarak tanımlanmış “yanlış pozitif” tanı sayısını azaltmayı hedeflemişlerdir (Fuchs ve Fuchs, 2005).

MTM’de amaç başarısız olan çocukları belirlemek yerine bir çocuğun başarılı olmasını sağlayacak talimat ve müdahaleleri bulmaktır ve böylece bir grup öğrencinin genel eğitim ortamlarında daha az yoğun müdahale ile ihtiyaçları karşılanabilirken; özel eğitim kaynakları da ihtiyaçları daha yoğun olan öğrencilere ayrılmış olacaktır (Burns ve Gibbons, 2008). Kaynakları verimli bir şekilde tahsis etmeyi esas alan bu model sunulan hizmetlerin yoğunluğunun giderek arttırıldığı aşamalı bir sistemden oluşmaktadır. Aşamalar arasındaki hizmet yoğunluğu artırılırken uygulanan müdahalenin sıklığını artırmak, müdahalenin süresini uzatmak, daha küçük ve genel olarak; daha öğretmen merkezli, sistematik ve açık müdahaleler uygulamak, udaha homojen öğrenci grupları yaratmak, daha fazla uzmanlığa sahip eğitimcilerle müdahaleye devam etmek gibi uygulamalara yer verilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2006). Müdahale yoğunluğunun yanı sıra değerlendirme sıklığına dayalı aşamalardan da oluşabilmektedir (Burns ve Gibbons, 2008). Çeşitli MTM modelleri bulunmasına karşın en temel ve yaygın olanı üç aşamadan/katmandan oluşmaktadır (Taylor, 2014).

MTM modeli; müdahaleleri zamanında, verimli ve stratejik olarak ihtiyaç duyan bireylere sunmayı temel alır ve buna bağlı olarak birinci aşamada ek müdahaleye ihtiyaç duyan ve duymayan bireyleri birbirinden ayırt etmek için genel eğitim ortamını kapsayan bir evrensel tarama ile başlar. Okul yılının ilk aylarında genel eğitimde görevli eğitim personeli tarafından bir önceki dönemin durum değerlendirmelerine bakılarak ya da güncel bir tarama testi uygulanarak başarı sıralamasında belirli bir yüzdelik dilimin altında kalan öğrenciler belirlenir ve mümkünse belirlenen öğrenciler tanısal kullanışlılığa sahip değerlendirme araçlarıyla bireysel olarak da tekrar taramadan geçirilir (Fuchs ve Fuchs, 2005). Yılda 3 kez tekrarlanan evrensel tarama mümkün olduğunca kısa zaman almalı, değerlendirilen becerilerde öğrenciyi “yetkin” ya da “müdahaleye ihtiyaç duyan” olarak tanımlamada yeterli geçerliliğe sahip olmalıdır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Evrensel tarama yapıp müdahaleye ihtiyacı olan bireyler belirlendikten sonra Fuchs ve Fuchs (2005)’a göre genel eğitim sınıflarında uygulanmak üzere okullar, kanıta dayalı bir müfredat seçerek bunu uygulamaya yönelik öğretmen mesleki gelişimini sağlamalı ve yine öğretmenlerin sisteme bağlılıklarını sürekli bir şekilde gözden geçirmelidir. Genel eğitim sınıfında temel müfredat izlenirken evrensel taramada belirlenmiş öğrencilere genel eğitim öğretmeni tarafından sınıf içerisinde uygun ek destekler sağlanmaya, uyarlamalar yapılmaya devam edilir (Kovaleski ve Black, 2010). Ek müdahaleye ihtiyaç duyan bireyler yine genel eğitim öğretmeni tarafından 8 hafta boyunca izlenir ve bu sürenin sonunda ya da bu süre boyunca her hafta öğrenci değerlendirmeye alınarak süreç içerisinde ilerlemesinin boyutu izlenir ve genel

eğitime yeterli düzeyde cevap vermemiş (yeterli gelişme gösterememiş) öğrenciler ikinci aşama müdahaleleri için programa alınır (Fuchs ve Fuchs, 2005).

İkinci aşamada öğrenciler daha yoğun öğretim düzeyleri, ilk aşamaya göre daha sık ilerleme izleme ve daha yoğun müdahalelere tabi tutulur (Hughes ve Dexter, 2011). Genel ve özel eğitim personelinin iş birliği içerisinde çalışmasının vurgulandığı bu aşamada öğrenciler benzer güçlü ve zayıf yönleri dikkate alınarak gruplanır ve uygulanacak kanıta dayalı müdahalelerin içeriğı buna göre belirlenir (Fuchs ve Fuchs, 2005). Küçük grup eğitimleri genellikle ilkokul sınıflarında 2-8, ortaokulda 8-10, lise sınıflarında ise 10-12 kişi ile birlikte yürütülebilmektedir ve grup eğitimleri en az 8 hafta boyunca, haftada 3- 5 gün en fazla 30 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2005; VanDerHeyden ve Burns, 2010; Marston, 2005). En az 8 hafta boyunca devam eden oturumların hepsi tamamlandıktan sonra veya (daha iyi bir uygulama örneğı olarak) her haftanın sonunda; öğrenciye risk alanında bir başarı testi uygulanır ve öğrenci performansı ulusal normlara veya haftalık iyileşme kriterlerine bağılı olarak değerlendirilir ve yeterli iyileşme sağlandıysa yeniden ilk aşamaya, yeterli iyileşme sağlanamadıysa bir sonraki aşama için programa sevk edilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2005).

Üçüncü aşamada; önceki adımda beklenen ilerleme kriterlerini sağlayamayan öğrencilere aile onayı alınarak ilk iki aşamada karşılaşılan ilerlemeye engel durumların nedenlerine odaklanılan multidisipliner bir değerlendirme dizisi uygulanmalı ve öğrenmenin önünde engel olarak belirtilebilecek ÖÖG, duygu davranış bozukluğu, dil problemleri, zeka geriliğı gibi durumlar arasındaki ayrımlar yapılmalıdır (Fuchs ve Fuchs, 2007). Başka bir deyişle özel eğitim öğretmeni ve farklı disiplinlerden profesyonelleri barındıran değerlendirme ekibi ÖÖG'den şüpheleniyorsa kısa bir zihinsel değerlendirme yaparak zihinsel gerilik seçeneğini ortadan kaldırır, benzer şekilde farklı testler uygulayarak duygu davranış bozukluğu, görme engeli gibi durumları da ekarte eder (Fuchs ve Fuchs, 2005). Değerlendirmeden sonra özel eğitim programına dahil edilen öğrenci için daha hedefli ve yoğun müdahaleleri içeren bu aşamada; ilk iki aşamada kaydedilen ilerleme izleme verileri eğitsel karar vermede kullanılarak bireyselleştirilmiş bir eğitim planı uygulamaya konulur (Fuchs ve Fuchs, 2007; VanDerHeyden ve Burns, 2010). Fuchs ve Fuchs (2007) üçüncü aşamanın ikinci aşamadan temel farklarını; eğitim oturumlarının daha uzun olması (günde bir buçuk saate kadar), ilerleme izlemenin daha sık sağlanması ve daha az öğrenci sayısı ile (1 öğretmen/ 1 öğrenci veya 1 öğretmen /2 öğrenci) daha bireysel bir eğitim sağlanması olarak belirtmişlerdir.

1.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu

1.2.1. Risk Grubu Tanımı

Pierangelo ve Giuliani (2008)'ye göre risk altındaki öğrenciler okuldaki başarı düzeylerini etkileyebilecek tıbbi, dilsel, çevresel, algısal, duygusal, sosyal ve akademik alanlarda kaygı yaşayan bireylerdir. McWhirter vd. (2004)'ne göre ise farklı disiplin alanlarına göre risk kavramının tanımı ve kapsadığı bireyler farklılaşabilmektedir. Psikolojik danışmanlar, sosyal çalışmacılar ve psikologlara göre risk uyumsal ve duygusal problemler iken; eğitimciler için risk devamsızlık, okul başarısızlığı, okul terki, uyum sorunları şeklinde tanımlanmaktadır (aktaran Nalbant ve Babaoğlu, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi'nin 5. maddesinin (4). fıkrasında yer alan ve rehberlik ve danışma hizmetleri bölümünün psikososyal destek hizmetleri kapsamındaki görevleri arasında ise *“Her yıl kasım ayı içerisinde eğitim kurumlarından ulaştırılan risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek sorumluluk bölgesine ait risk haritasını oluşturur. Yıl içerisinde yapılan çalışmalarda bu verilerden yararlanır.”* maddesi yer almaktadır. Risk haritaları okullardaki eğitim personeli tarafından doldurulmak üzere hazırlanmış olan sınıf ve okul risk haritası formları aracılığı ile oluşturulmaktadır. Bu formlarda öğrenci için risk faktörleri olarak; ebeveynlerin düşük eğitim seviyesine sahip olması, ebeveynlerin ayrı-boşanmış olmaları ya da vefat durumu, çocuğun bakımının ebeveyn ya da aile yerine sosyal hizmet kurumları tarafından sağlanıyor olması, ihmal ve istismara maruz kalma, anti sosyal davranışlar sergileme, alkol- uyuşturucu ya da teknoloji bağımlılığı, süreğen ya da ruhsal hastalığa sahip olma, ailenin düşük sosyoekonomik duruma sahip olması, öğrencinin özel yetenek ya da bir yetersizlik tanısı bulunması, okula uzun süre devamsız olma ve düşük akademik başarı gibi unsurlara yer verilmektedir (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARITASI_21.05.19.pdf). Risk kavramının tanımlardaki ortak noktası; bireyin kendiliğinden ve/ veya yakın çevresinden getirdiği, gelişim ve öğrenmesinin önünde engel oluşturma ihtimali olan unsurları içermesidir.

1.2.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu Özellikleri

Bir yetersizlik grubu için “risk grubunda olmak” kavramı; henüz yetersizlik grubu içerisinde yer almayan olmak ancak ileriki dönemlerde bu yetersizlik grubunda yer alma olasılığının

normale göre daha fazla olması olarak açıklanmaktadır (Eripek, 2005). ÖÖG risk grubunda yer alan çocukların da çeşitli alanlarda sergiledikleri performans ve/veya içerisinde bulundukları diğer etmenler yani “risk faktörleri” nedeniyle ileride ÖÖG olarak tanılanma olasılıkları daha yüksektir. ÖÖG risk grubu için risk faktörleri DSM 5’te üç başlık altında tanımlanmıştır. Bunlar çevresel, genetik-fizyolojik ve son olarak yordayıcı faktörlerdir.

DSM 5’e göre doğum öncesinde bebeğin nikotine ya da diğer zararlı maddelere maruz kalması, prematüre doğum veya çok düşük doğum ağırlığına sahip olmak da ileride ÖÖG’ye sebebiyet verebilecek çevresel risk faktörleri arasındadır. Chapman, Chapman ve Scott (2001) 6.715’i ÖÖG olarak tanılanmış 244.619 çocuklu bir örneklem ile yürüttükleri çalışmada altı- sekiz yaş aralığındaki çocukların sağlık bakanlığı ve eğitim bakanlığı verilerine dayalı olarak ÖÖG doğum risk faktörlerini hem bireysel hem de nüfusun geneli açısından incelemişlerdir. Bu araştırma çeşitli faktörlere işaret etmiştir. ÖÖG ile en çok ilişkilendirilen çevresel risk faktörleri; bireysel boyutta doğumdan hemen sonra saptanan solunum sıkıntısı, çok düşük doğum ağırlığı ve düşük anne eğitimi; nüfusun geneli açısından değerlendirildiğinde ise doğum öncesi bakımın geç olması veya hiç olmaması, düşük anne eğitimi ve hamilelik esnasında tütün kullanımıdır.

ÖÖG risk faktörlerinden ikincisi genetik risk faktörleridir. DSM- 5’e göre okuma ve matematik alanında yaşanan öğrenme güçlükleri bir sonraki nesillere aktarılabilmektedir ve birinci derece yakınında ÖÖG geçmişi bulunan bireylerde okuma ya da matematik alanında ÖÖG görülme olasılığı, olmayanlara göre daha yüksektir. ÖÖG için risk oluşturan genetik faktörlerle ilgili yapılmış en eski ve ilk çalışmalardan sayılabilecek olan çalışmayı Decker ve DeFries (1980) 125 adet okuma güçlüğü çeken ve bu çocuklarla yaş, cinsiyet, sınıf, okul ve mahalle bazında eşleştirilmiş 125 adet sınıf düzeyinde okuma becerisine sahip kontrol grubu ile her iki grubun ebeveyn ve kardeşleri ile yürütmüşlerdir. Bu çalışmada okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların ailelerinin bilişsel yetenekleri (okuma, uzamsal muhakeme ve kodlama/hız) hakkında karşılaştırmalı bir profil elde etmek amaçlanmış ve çalışmanın bulguları okuma güçlüğü çeken bireylerin hem ebeveynleri hem de kardeşlerinin kodlama/hız ve okuma boyutlarında eksiklikler gösterdiği vurgulanarak okuma güçlüğünün ailesel doğasının açıkça ortaya konulduğu yönündedir.

Risk faktörlerinden bir diğeri yordayıcılardır. Çevresel ve genetik risk faktörleri bireyde ÖÖG görülme olasılığını; bireyin çevresindeki kişi, durum ve olaylara dayandırarak ortaya koyabilmektedir. Yordayıcı risk faktörleri ise hem okul öncesi dönemde hem de ilkokul

döneminde bireyin belirli gelişim alanlarındaki doğrudan gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranış göstergelerine dayanarak bu olasılık hakkında fikir vermektedir.

DSM-5'e göre okul öncesinde kayda değer biçimde gözlemlenen dikkat sorunları, dil-konuşma sorunları ve bilişsel işlemlerdeki bozulmalar ilerleyen yıllarda matematik, okuma ve yazılı ifadede yaşanabilecek güçlüklerin sinyalleri olabilmektedir. Dil alanında gözlemlenen sık yanlış telaffuzlar; kafiyeleri fark etmede, dinlediğini anlamada güçlükler; dar sözcük dağarcığı; kısa ve dilin gramer yapısına uygun olmayan cümleler; yönergeleri takip etmede güçlükler ilerleyen dönemlerdeki okuma güçlüğü'nün habercisi olabilmektedir (Catts, 1997'den aktaran Steele, 2004). Bilişsel işlemlerle ilgili olarak; sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği ile okuma başarısı arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelendiği 35 düşük okuma başarısına, 35 ortalama okuma başarısına sahip birinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, düşük okuma başarısı gösteren öğrencilerin sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği alanlarında ortalama okuma başarısına sahip öğrencilerden anlamlı ölçüde daha düşük performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Demirtaş ve Ergül, 2019). Kirby, Parrila ve Pfeiffer (2003)'in 79 çocuk ile anaokulundan başlayıp beşinci sınıfa kadar sürdürdükleri çalışmada; hızlı isimlendirme ve fonolojik farkındalığın ilerleyen yıllardaki okuma başarısı ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın sonunda fonolojik farkındalığın örgün eğitimin özellikle ilk iki yılında okuma başarısıyla pozitif yönde güçlü bir ilişkisi olduğu ve hızlı isimlendirmenin ise ilk yıllarda okuma başarısı ile ilişkisinin zayıf olmasına rağmen ilerleyen yıllarda bu ilişkinin pozitif yönde güçlendiği sonuçlarına varılmıştır.

Okul öncesi risk faktörleri erken tanı ve müdahale için kritik öneme sahip olsa da tanılamada oldukça bilinen ve yaygın bir biçimde kullanıma sahip olan IQ-başarı tutarsızlığı modeli daha çok ÖÖG risk grubundaki bireyleri ilkökul döneminde tanılamaya imkân sağlamaktadır. Bu modelde bireyin tanı ve devamında hizmet alabilmesi; başarı testlerinden düşük puan almasıyla birlikte tutarsızlığın ortaya konmasına bağlıdır ve bu durum ÖÖG olan bireylerin okul çağına adım attıktan sonra kayda değer bir başarısızlık yaşayana kadar tanılanmamasına sebep olan unsurlardan biri haline gelmektedir (Bradley, Danielson, ve Doolittle, 2007; Fuchs ve Fuchs, 2006). Bu sebeple ÖÖG risk grubu için ilkökul dönemi tanı alma oranının yoğun olduğu bir dönem olarak değerlendirilebilir. Türkçe alanyazında duruma ilişkin çalışma sayısı yok denecek kadar az olmakla birlikte; Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği (2013) tarafından hazırlanan ve Ankara Kalkınma Ajansı tarafından desteklenen, "Dislektik Bireylerin Profil Çıkarımı, Eğitim İhtiyaçları, Bu Bireylere Hizmet

Veren Birimlerin Eğitim İhtiyaç Analizi” adlı proje raporunda, çalışılan 150 ailenin çocuklarının %28’inin okul öncesi dönemde, % 34’ünün ilkokul birinci sınıfta, % 38’inin ilkokul döneminde (ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf) tanı aldığı bulgusuna varılmıştır. Ayrıca çocukların fark edilme-tanı alma dönemleri arasında geçen sürelerin de değiştiği görülmüştür. Tanı alan çocukların yaklaşık %40’ ı fark edildikten 1-6 ay sonra; geriye kalan %60 ‘lık dilimdeki bireylerin ise fark edildikten 6 ay- 1 yıl, 2 yıl veya daha uzun süreler sonunda tanı aldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilere dayanarak bireylerin okul öncesi dönemde fark edilseler dahi tanı alma süreçlerinin izleyen eğitim çağına kayacağı görülebilmektedir. Tanılanması hala akademik performansa dayalı olarak ilerletilen tanılama sürecinin ilkokulun belirli bir seviyesine kadar gecikmesi normalleşen bir uygulama haline gelmektedir. Amaçlı müdahalelerin mümkün olan en kısa sürede sağlanabilmesi için ilkokul dönemindeki yordayıcı risk faktörlerinin farkında olmak gerekmektedir. DSM 5’ te okul dönemindeki ÖÖG risk grubu bireyde gözlemlenebilecek davranış göstergeleri;

- Kelimeleri yanlış ya da yavaş ve zahmetli okuma. Kelimeleri çözümlemek yerine genel olarak tahmin etmeye çalışma, kelimeleri yüksek sesle ve tereddütlü biçimde seslendirme.
- Okuduğunu anlamakta zorlanma. Doğru okusa bile metinde geçen olayları doğru sıralamayla anlatamama, metin içerisindeki birimlerin birbiriyle olan ilişkilerini anlamakta ve çıkarımlarda bulunmakta güçlük çekme.
- Bakarak ve dinlediğini yazmada güçlük çekme. Yazarken harf-hece atlama ya da harf-hece ekleme hataları yapma.
- Yazılı ifade becerisinde güçlükler çekme. Yazarken sık sık yazım ve imla hataları yapma, konu bütünlüğü ve paragraf düzenini sağlamakta zorlanma, fikirlerini net bir şekilde yazıya aktaramama.
- Sayıları anlamlandırmakta ve hesaplama yaparken akıcılığı sağlamada güçlük çekme. Büyük- küçük sayı kavramında ve sayılar arasındaki ilişkileri çözmekte zayıflıklar, hesaplamalar sırasında parmak kullanmaya meyilli olma ve dört işlem yaparken işlemin gerektirdiği aşamaları doğru uygulayamama.
- Problem çözerken gerekli prosedürleri uygulamada ve matematiksel akıl yürütmede güçlük çekme şeklinde sıralanmaktadır.

1.3. Yönlendirme (Gönderme Öncesi Süreç)

Öğrenci hakkında bilgi edinme ihtiyacı farklı hedeflere yönelik olabilmektedir. Pierangelo ve Giuliani (2006) bu amaçları; öğrencileri tarayarak gecikme ya da öğrenme problemlerini belirlemek, öğrencinin varsa engel durumunu teşhis ve özel eğitime uygunluğunu belirlemek, öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamak ve uygun eğitim ortamına karar vermek, öğrenciye uygun öğretim planı oluşturmak, öğrencinin gelişimini izlemektir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Gönderme öncesi süreç; evrensel tarama yapıldıktan sonra risk arz eden çocukların çeşitli değerlendirme ve müdahalelerden geçerek özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyup duymadığını belirlemek için bilgi toplama süreci olarak tanımlanabilir. Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin sosyal, akademik veya davranışsal problemler yaşayan öğrencileri daha kapsamlı bir değerlendirmeye yönlendirmeden önce özellikle risk arz eden duruma yönelik müdahaleler uygulaması ve bunları belgelendirmesi beklenir (Spinelli, 2012). Öğretmenler veli konferansları, basitleştirilmiş ödevler, akran eğitimi, öğrenci ile görüşme, ekstra yardım sağlama vb. uygulamalarda bulunduktan sonra hedeflenen sürede ve/veya miktarda ilerleme göstermeyen öğrencileri uyguladıkları müdahaleleri de belgeleyerek daha detaylı bir değerlendirmeye gönderir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Özel eğitim hizmetlerine yönlendirme sürecinde önleyici ve müdahaleci yaklaşımların popülerleşmesiyle birlikte gönderme öncesi süreçte çok aşamalı sistemler eğitim ortamlarında yer almaya uygulanmaya başlamıştır. Yabancı alanyazın incelendiğinde gönderme öncesi süreçlere ilişkin çok aşamalı alternatif uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Şemsiye kavram olarak adlandırılan Çok Katmanlı Destek Sistemleri'nde (ÇKDS) (Multi- tier System of Supports- MTSS) iki ana bileşen olarak görülen sistemler Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) (Response to Intervention- RTI) ve Olumlu Davranış Müdahalesi ve Desteği (ODMD) (Positive Behaviour Intervention and Support- PBIS) olarak görülmektedir (NJCLD, 2005). MTM, 2004'te IDEA'nın yetenek- başarı tutarsızlığı yerine araştırmaya dayalı bilimsel müdahalelere yanıtı teşvik etmesinden bu yana okullarda gönderme öncesi süreç için sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Gartland ve Strosnider, 2020).

Çok aşamalı sistemleri benimsemiş ve uygulamakta olan eyaletlerin bir çoğunda öğrenciyi çeşitli alanlarla değerlendirmek ve ihtiyaçları doğrultusunda özel eğitim ihtiyacı olup olmadığını belirlemek üzere kurulmuş Çocuk Çalışma Ekibi (ÇÇE) (Child Study Team), Okul Tabanlı Destek Ekibi (OKDE) (School-Based Support Team) gibi isimler alan ekipler

yer almaktadır. Yönlendirme türüne göre değişiklik göstermekle birlikte öğrencinin sınıf öğretmeni, okul müdürü, okul psikoloğu, özel eğitim öğretmeni, sosyal hizmet uzmanı, okul hemşiresi, konuşma ve dil terapisti ve rehber öğretmen gibi üyelerden oluşan ÇÇE, sınıf öğretmenlerinin “yüksek risk altında” olarak değerlendirdikleri öğrenciler için yönlendirmenin yönünü belirler. Sınıf öğretmenin ise ÇÇE’ye başvurmadan önce belirli değerlendirme aşamalarından geçmiş olması beklenir. İlk adım öğrenciyle ilgili okul kayıtları, gözlemler, aile görüşmeleri ve öğretmen raporları gibi birçok farklı kaynaktan bilgi elde etme ve izlemedir. İkinci basamak öğrencisinin eğitimsel, çevresel, gelişimsel, tıbbi vb. geçmişindeki örüntülerin işlenmesi ve anlaşılmasıdır. Öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek için eğitimsel, duygusal, bilişsel, algısal, tıbbi ve psikolojik alanlarda gelişiminin değerlendirilmesi üçüncü basamağı oluşturmaktadır. Dördüncü adımda öğretmen şüpheli bir engellilik durumunun varlığını belirler ve her kategoriye oluşturan kriterler hakkında bilgi sahibi olur. Son adımda ise okula, ekibe ya da velilere yapılması gereken eğitimsel yerleştirme ve programa ilişkin öneride bulunur. Yukarıda belirtilen değerlendirme aşamalarını gerçekleştiren öğretmenin yüksek riskli duruma işaret eden semptomları iyi bir şekilde okuyabiliyor olması müdahale ve yönlendirme için hayati bir önem taşımaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

ÇÇE’ye yönlendirilen öğrenci için sınıf öğretmenin yukarıda bahsedilen değerlendirme aşamalarına da konu olan sınıf içi uygulamaları bir diğer önemli unsurdur. ÇÇE’ye sunulan öğretmen raporları, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini açıklar; hangi öğretim, müfredat ya da çevresel değişikliklerin uygulandığını ve bunlardan hangilerinin ne kadar başarılı ya da başarısız olduğunu kanıtları ile birlikte sunar nitelikte olmalıdır (Spinelli, 2012). Bu değişikliklerin genellikle; öğrenciyle görüşme, veli toplantıları, öğrenciye ekstra yardım sunma, basitleştirilmiş ödevler ya da akran eğitimi gibi uygulamaları içerdiği görülmektedir. Bu uygulamaların gerçekçi bir süre içerisinde öğrencide ilerlemeye yol açmaması durumunda öğretmen öğrenciyi ÇÇE’ye daha derinlemesine bir tartışma için yönlendirmelidir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). ÇÇE öğretmenden uygulamalara kanıt oluşturan; el yazısı örnekleri, çalışma örnekleri, sınıfta uygulanmış olan resmi (formal) olmayan bir testin sonucu, anekdot kayıtları, devam kayıtları, öğrencinin gün içerisinde birlikte olduğu diğer öğretmenlerin yorumları gibi somut belgeler beklemektedir çünkü öğrenciye dair sunulan bu bilgilerin izlenecek uygun yönün belirlenmesindeki rolü oldukça büyüktür (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

Yüksek risk altında olarak belirlenen öğrenci nihayetinde sınıf öğretmeni tarafından ÇÇE'ye yönlendirilir fakat sınıf öğretmeni bu yeni aşamanın da kritik bir üyesidir. ÇÇE'ye sunduğu raporlarla birlikte güvenli ve tehdit edici olmayan bu ortamda sınıf öğretmeni diğer ekip üyeleriyle sorunu tüm açıklığı ile paylaşır. Ekip içerisinde sorunlar daha net belirlenip önem sırasına konulabilir, öğrencinin içinde bulunduğu durumun etiyolojisi tartışılırken aynı zamanda uygun müdahale önerileri hakkında beyin fırtınası yapılarak bir eylem planı oluşturulur. Oluşturulan eylem planı sınıf öğretmeni tarafından uygulanmaya başlandığında ise ekip üyelerinden bir kişi öğretmeni desteklemek üzere atanır (Spinelli, 2012).

Giderek artan yoğunlukta müdahale sağlanan erken müdahale sistemlerinden birisi MTM'dir. MTM büyük ölçüde değerlendirmeye dayanır ve yüksek nitelikli öğretmen ve okul destek personeli tarafından öğrencinin ihtiyaçlarına uygun kanıta dayalı öğretimsel ve davranışsal müdahaleler uygulanarak akademik başarısızlığı önlemeyi amaçlar (Spinelli, 2012). MTM yalnızca özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan öğrencileri belirlemek için değil aynı zamanda akademik güçlükler sergileyen öğrencilerin başarılı olabilmeleri ve genel eğitim ortamında eğitimlerini sürdürebilmelerini sağlamak için tanımlanmıştır (Mellard ve Johnson, 2008). Genellikle 3 aşamadan oluşan MTM sisteminde ilk aşama temel bilimsel temelli programlar ve değerlendirmeler, sistemin temel düzeyindeki tüm öğrencilere sağlanır. Tüm öğrenciler taranır. Temel eğitim ve davranışsal destek alan öğrencilerden sistematik taramaya dayalı performans beklentilerini karşılamayan öğrencilere, genellikle daha küçük bir grup ortamında ek, ikinci aşama müdahale sağlanır. İkinci aşama müdahaleye yanıt vermeyen öğrencilere daha yoğun, bireyselleştirilmiş üçüncü düzey destek sağlanır. Tarama kıyaslama beklentilerini karşılamayan öğrenciler için aşamalar içindeki müdahale farklılaşmasını ve aşamalar arasındaki hareketin uygunluğunu belirlemek için düzenli ilerleme izleme verileri ve sistematik karar kuralları kullanılır (Glover, 2010). Düzenli ilerleme izleme ise öğretmenin öğrencilerinin sınıf eğitiminden yararlanıp yararlanmadığını bilmesini, risk altındaki öğrencileri belirlemesini ve sorumluluk ve raporlama amaçları için gerekli belgeleri sağlamasını sağlar. (Spinelli, 2012).

MTM hizmetleri okul çapında sunulması sebebiyle birden fazla paydaşın birlikte çalışmasını gerektirir. Okul MTM ekibi genel olarak tipik olarak genel ve özel eğitim öğretmenleri, idareciler ve çeşitli uzmanlardan ve destek personelinin (örneğin, okuma uzmanları okul psikologları, konuşma-dil terapistleri) oluşmaktadır (Spinelli, 2012). İlkokul döneminde sınıf öğretmenleri (genel eğitim öğretmenleri) öğrenciye öğretimsel ve davranışsal müdahalelerde bulunan, değerlendirme uygulamalarına yer veren ve öğrenciyi izleyen

paydaş olarak bu ekibin en temel üyesi olarak değerlendirilebilir. Bu sebeple sınıf öğretmeni; evrensel taramayı uygulayan, sonuçları analiz ederek öğrenci ihtiyacını belirleyen, öğrenci ile ilgili farklı veri kaynaklarından bilgi ve belge toplayan, okul ekibine bu bilgi ve belgeleri sunan, ekip tarafından ortak çalışma ile oluşturulan müdahale protokolünü uygulayan ve düzenli ilerleme izleme verileri ile ekibin öğrencinin ilerleme yönü hakkında vereceği kararlara zemin hazırlayan paydaş olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye’de ise gönderme öncesi süreçlerle ilgili olarak MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde (RPDHY) sınıf rehber öğretmenin sorumluluklarına birkaç madde ile yer verilmektedir. RPDHY’ye göre sınıf öğretmeni; risk altındaki bireylere ait verileri ve bireyi tanıma tekniklerinden uzmanlık gerektirmeyen formları uygulayarak sonuçlarını okul rehberlik servisi ile paylaşmak, risk altında olduğunu fark ettiği öğrencileri okul rehberlik servisine yönlendirmek, sınıfında akademik, sosyal, duygusal ya da mesleki gelişim açısından desteklenmeye ihtiyaç duyan öğrencileri okul rehberlik servisine yönlendirerek öğrencinin gelişimini desteklemek için işbirliğinde bulunmak gibi sorumluluklara sahiptir. Bu sorumlulukları gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin; MEB’in hazırlayıp kullanıma sunmuş olduğu “Rehberlik Hizmetlerinde Kullanılan Formlar” şemasında yer alan bazı formları gözlem, görüşme, müdahale ve değerlendirmelerine dayanarak doldurmaları gerekmektedir.

(https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARITASI_21.05.19.pdf) Bunlardan ilki “sınıf risk haritası” formudur. Bu formun amacı öğretmene objektif değerlendirilebilecek maddeler sunarak; sınıftaki tüm öğrencilerin risk gruplarında yer alma durumlarını belirlemektir. Form şemasında sistem formlarının alt başlığı olan izleme-değerlendirme başlığı altında yer alan bu form sınıftaki tüm çocukların çeşitli risk gruplarına dahil olabilme ihtimaline dair öğretmene ve okul rehberlik servisine fikir sağlamaktadır. Öğretmen bu formu doldururken gözlem ve görüşmelerden yararlanabilmektedir. Gönderme öncesi süreçte ikinci temel form olan “öğrenci bilgi formu” öğrencinin kendisi ve ailesi hakkında bilgi edinmek ve varsa hangi risk grubunda olduğunu belirlemek amacıyla kullanıma sunulmaktadır. Bu form sınıf risk haritasına veri sağlamak ve öğretmene risk grubunda olduğunu düşündüğü öğrenci için önleyici ve koruyucu müdahalelerde bulunması gerektiğini işaret etmektedir. İlk iki formda öğrenci için olası birçok risk grubu ihtimali değerlendirilirken üçüncü formda daha spesifik risk grubu olarak ÖÖG risk grubu “özel öğrenme güçlüğü gözlem formu” ile değerlendirilmektedir. Bu formun öğrenciyi ÖÖG şüphesiyle bir sağlık kuruluşuna yönlendirmeden önce sağlık çalışanına fikir vermesi

amacıyla veli, sınıf öğretmeni ve rehberlik öğretmeni iş birliği ile doldurulması gerekmektedir. Bu form öğrencinin okuma- yazma, matematik, dikkat, bellek, dil, motor beceriler, işitsel-görsel-dokunsal algı alanlarında gözleme dayalı olarak değerlendirilmesine hizmet etmektedir. Öğretmenlere yönelik açıklamalar kısmında ise bu formun en erken 1. sınıfın ikinci yarıyılında ya da tercihen 2. sınıfta uygulanmasının tavsiye edildiği bir açıklama yer almaktadır. Gönderme öncesi süreçte kullanılmak üzere hazırlanmış son form ise “eğitsel değerlendirme isteği formu” dur. Bu form gönderme öncesi sürecin son basamağı olarak kabul edilebilir. Çeşitli amaçlar için kullanılan bu formun amaçlarından biri tıbbi tanı almış bireyin varsa eğitsel ihtiyaçlarının belirlenerek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlamaktır. Okul tarafından RAM’a gönderilen bu formda sınıf öğretmenin gönderme öncesi süreçte bireyin eğitsel değerlendirmeye yönlendirilmesine neden olan duruma ilişkin yaptığı sınıf içi uygulamaları detaylı biçimde belirtmesi için ve buna ek olarak öğrenciyi dil becerileri, bilişsel beceriler, akademik beceriler, psikomotor beceriler, öz bakım becerileri açısından kaba bir şekilde değerlendirilebilmesi için bölümler bulunmaktadır. RPDHY’ de takip edilmesi istenilen bu adımlar ÖÖG risk grubu bireyleri ilkokul döneminde ilk işaretlerden itibaren izlemeyi, gerekli durumlarda sınıf içi uygulamalar ile müdahalelerde bulunarak tedbir almayı ve bunları raporlaştırmaya teşvik etmektedir.

Yönetmelikler çerçevesinde sınıf öğretmenlerinden gönderme öncesi sürece ilişkin gerçekleştirmeleri beklenen; öğretimsel, davranışsal, çevresel ve psikososyal düzenlemeler ya da müdahaleler gerçekleştirme, veri toplama, verileri ilerleme izlemede kullanma, aile ya da diğer eğitimcilerle iş birliğinde bulunma gibi uygulamalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilere yönelik kullandıkları sınıf içi öğretimsel uygulamaların belirlenmesi, resmi olarak gerçekleşmesi beklenen sürecin sahadaki durumuna dair gerçekçi bir bakış açısı sunması ve geliştirilmeye açık yönlere dair öneriler sunması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubunda olduğu düşünülen çocuklara yönelik gönderme öncesi süreçte kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamalarının neler olduğunu belirleyebilmek üzere saha uygulamalarının incelenmesidir. Amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik gönderme öncesi sınıf içi uygulamaları nelerdir?
 - 1.1. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik tercih ettikleri öğretim yöntemleri nelerdir?
 - 1.2. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik tercih ettikleri davranışsal düzenlemeler nelerdir?
 - 1.3. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik tercih ettikleri veri toplama yöntemleri nelerdir?
 - 1.4. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik tercih ettikleri çevresel ve psikososyal düzenlemeler nelerdir?
 - 1.5. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik işbirlikli çalışma şekilleri nelerdir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu öğrencilere yönelik kullandıkları sınıf içi uygulamaların çeşitli boyutlarıyla incelenmesi birçok açıdan önemlidir. İlk olarak bu çalışmada öğretmenlerin gönderme öncesi süreç tecrübelerinin derinlemesine ele alınması ÖÖG risk grubu bireylerin gönderme öncesi süreçlerine ilişkin literatüre önemli bir katkı sunabilecektir. Ortaya konulan sonuçlar ile ilgili yapılacak çalışmalara ve düzenlemelere rehberlik edebilecektir. Aynı zamanda bu tezin amacı, veri toplama sürecinden elde edilen bulgular ışığında öğretmenler tarafından yönetmelikte talep edilen uygulamaların yerine getirilişine dair bilgi sağlamaktır. Bu bilgi zaman içerisinde ÖÖG bakımından risk arz eden öğrencilerin hem erken dönemde izlenmeye başlanması ve tedbirler alınmasına dönük politikaların geliştirilmesi hem de bu süreci yürütme konusunda başrolü oynayan öğretmenlerin mesleki kapasite geliştirme çalışmaları için bir ihtiyaç analizi özelliği de göstereceği düşünülmektedir.

BÖLÜM 2

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında risk grubu çocuklarda gönderme öncesi süreçlerle ilgili yapılmış olan çalışmalara yer verilmektedir.

2.1. Türkiye’deki Araştırmalar

Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) yaptıkları çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimsel müdahale ve eğitsel değerlendirme süreçleriyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymuşlardır. Sekiz sınıf öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada 10 adet görüşme sorusu kullanılmış olup bu sorular; özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin genel özellikleri, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik eğitimsel müdahaleler ve özel öğrenme güçlüğü risk grubu öğrencilerine yönelik gönderme öncesi süreçte uygulanan prosedürler/müdahaleler hakkındaki görüşleri elde etmek üzere hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış katılımcı olmayan gözlem tekniği yoluyla toplanan verilerden hareketle; sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte özel öğrenme güçlüğü risk altındaki öğrencide düşük akademik başarı, sınırlı derse katılım, düşük okuma ve matematik başarıları gibi sorunları tespit ettikten sonra kısa süre gözlemde bulunma ve çözemeyeceklerini düşündükleri sorunlarla ilgili aile ve okul yönetimiyle görüşerek neler yapabileceklerini tartışma yoluna gittikleri görülmüştür.

Yazıcıoğlu (2019) ise risk grubu öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin yaptığı sınıf içi uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile yaptıkları iş birliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışma 12 rehber öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye dayalı tümevarım analiz modeliyle planlanan çalışmadan elde edilen verilere dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin risk grubunda olduğu düşünülen öğrenci için sınıf içi uyarlama ve düzenleme yapmadıkları ya

da yalnızca sınıfta ön sıraya oturtma gibi fiziksel düzenleme yaptıkları; okul rehberlik servisi ile hiç iş birliği yapmadıkları ya da sınırlı oranda veya yalnızca gönderme öncesi süreçte artış gösterecek biçimde iş birliği yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçe alan yazın incelendiğinde gönderme öncesi süreçlerle ilgili olarak MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin işaret ettiği gerekliklerin sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasında aksaklıklar yaşandığı ve öğretmenlerin gönderme öncesi süreçlerle ilgili bilgi eksikliklerinin detaylı bir biçimde incelenmesi ihtiyacının ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda gönderme öncesi süreçlerle ilgili yapılan çalışmaların spesifik bir risk grubu üzerine odaklanmadığı ve daha genel bulgular elde edildiği görülmektedir.

2.2. Yurt Dışındaki Araştırmalar

Mamlin ve Harris (1998) çalışmalarını; hedefli müdahalelerin uygulandığı ve öğrencinin uygulanan müdahalelere yanıtına göre kademeler arasında geçiş yapabildiği katmanlı bir gönderme öncesi prosedürü yaklaşımını ve kaynaştırma uygulamasını benimseyen bir okuldaki 3 genel eğitim öğretmeni (özel eğitim sertifikasına sahip olmayan ve içinde bulunulan eğitim öğretim yılında en az 1 öğrenciyi özel eğitime göndermiş olmak kriterlerini sağlayan) ve okul müdürü ile gerçekleştirmişlerdir. Katmanlı bir gönderme öncesi prosedür uygulayan bu okulda risk altında olarak belirlenen öğrenci için sorunlar tartışılmakta ve olası çözümler ilk olarak okul eğitim ekibi (School Instructional Team- SIT) tarafından uygulanmaktadır ve ardından öğrenci için sunulan çözüm önerileri etkisiz kalırsa daha fazla öneri sunulması için ek hizmetler ekibi (Supplemental Services Team- SST) toplanmaktadır fakat öğrencinin zorlukları devam ederse ekip engellilik durumu şüphesiyle öğrenciyi özel eğitim için kabul, inceleme ve gönderme ekibine (Admission, Review And Dismissal- ARD Team) yönlendirilmektedir. Çalışmanın amacı öğretmenlerin bu katmanlı gönderme öncesi prosedürü izlerken öğrencileri özel eğitime gönderme nedenlerini ve gönderme öncesi süreç hakkındaki değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler öğrenciler için daha önce denedikleri uygulamaların ve bunlardan elde ettikleri veriler ışığında oluşturdukları somut dokümanları kanıt göstererek aşırı sorunları olan çocuk olarak tanımladıkları genelde sosyal-davranışsal problemleri olan öğrencileri, içinde bulunduğu problemli durumu daha da kötüleştiren ev ortamına sahip öğrencileri, okuldaki ekiplerin çözüm önerileri dışında daha önemli değişikliklere ihtiyacı olan öğrencileri ve gelecekte

gideceği okullar için detaylı bilgi ve dokümantasyon sağlanması gereken öğrencileri gönderme öncesi sürece sevk ettiklerini bildirmişlerdir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin bireysel davranışsal sözleşmeler uygulamak ve ailelere öğrencinin sosyal ilişkileri, ev ödevleri vb. konularda raporlar göndermek gibi davranış yönetimi; ihtiyaç duyan öğrencilere strateji ğretimi, ekstra hatırlatıcılar, hafıza sorunlarına yönelik teyp kullanımı gibi akademik değişiklik; kriz anlarında öğrenciyi bulunduğu ortamdan uzaklaştırma, aileyi davranış yönetiminin içerisine dahil etmek için danışmanlık sağlamak gibi ekibin diğer üyelerinden yardım alma uygulamalarına yer verdikleridir.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Öğrenme güçlüğü risk grubundaki öğrencilere yönelik gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi uygulamaların öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, uygulama süreci ile verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Öğrenme güçlüğü risk grubunda yer alan çocukları özel eğitime sevk etmeden önce sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi uygulamaların detaylı bir şekilde incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından betimsel fenomenoloji deseni olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem, görüşme gibi veri toplama yöntemleri kullanılarak olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji ise, tamamen yabancı olunmayan ancak anlamı tam olarak kavranamayan olguları araştırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Betimleyici fenomenolojide, temel amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir (Ersoy, 2016). Bu çalışmada, betimleyici fenomenoloji kullanılarak ilkokul düzeyinde öğretmenleri tarafından ÖÖG risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin gönderme öncesi süreçlerinin nasıl gerçekleştiği, sınıf öğretmenlerinin bu süreçteki uygulamaları ve sorumlulukları, sürecin resmi işleyişlerine yönelik ayrıntılı bilgilere ulaşılabileceği ve ilkokul dönemindeki ÖÖG risk grubu bireylerin gönderme öncesi süreçlerinin betimlenebileceği düşünülmüştür.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu kapsamda; İzmir ilinin merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olmak ve sınıfında gönderme öncesi sürecine dahil olduğu ÖÖG tanılı öğrencisi olduğunu ya da ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdiği öğrencisi olduğunu beyan etmek örnekleme belirlemede ölçüt olarak kabul edilmiştir. Öğretmenlere ait bilgiler demografik bilgiler Tablo 1'de, öğretmenlerin sınıflarına ait bilgiler ise Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen Demografik Bilgi Tablosu

Öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Hizmet Süresi	Lisans Mezuniyet Alanı	Alınan Eğitim
Ö1	28	Kadın	5 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Ö.K./S. Özel Eğitim
Ö2	43	Kadın	21 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Yok
Ö3	52	Kadın	29 Yıl	Biyoloji	H.İ.E. (MEB) Otizmli Bireylere Yönelik Seminer
Ö4	34	Kadın	10 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Yok
Ö5	47	Kadın	20 Yıl	Fransızca Öğretmenliği	H.İ.E. (MEB) Özel Seminerleri Eğitim
Ö6	50	Kadın	30 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	H.İ.E. (MEB)
Ö7	30	Kadın	7 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Yok
Ö8	38	Kadın	15 Yıl	Sınıf Öğretmenliği Eğitim Yönetimi ve Denetimi (Yüksek Lisans)	H.İ.E. (MEB) Özel Seminerleri Eğitim
Ö9	53	Kadın	29 Yıl	Felsefe Öğretmenliği	H.İ.E. (MEB)
Ö10	40	Erkek	18 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	H.İ.E. (MEB)
Ö11	30	Kadın	5 Yıl RAM 4 Yıl Sınıf Öğretmenliği (Meb)	Sınıf Öğretmenliği	H.İ.E. (MEB) Ö.K./S. Zihinsel Engelliler Sınıf Öğretmenliği
Ö12	48	Kadın	25 Yıl	Ziraat Fakültesi	Yok
Ö13	58	Kadın	29 Yıl	Ziraat Fakültesi	H.İ.E. (MEB) Ö.K./S. 280 Saat Seminer ÖÖG
Ö14	38	Kadın	14 Yıl	Sınıf Öğretmenliği	Yok
Ö15	54	Kadın	34 Yıl	Sınıf Öğretmenliği (M.Y.O.)	Ö.K./S. Kapsayıcı Eğitim Kursları

NOT: MEB= Milli Eğitim Bakanlığı, H.İ.E. = Hizmet İçi Eğitim, M.Y.O. = Meslek Yüksek Okulu, Ö.K./S. = Özel Kurs/Seminer, RAM= Rehberlik Araştırma Merkezi

Tablo 2

Öğretmen Sınıf Bilgisi Tablosu

Öğretmen	Sınıf Seviyesi	Sınıf Mevcudu	Sınıfta Yetersizliği Olan Raporlu Öğrenci	Varsa Yetersizlik Türü	Daha Önce Tanısı Öğrenci	ÖÖG Almış	Daha Önce Yaptığı ÖÖG Risk Grubunda Olan Öğrenci Yönlendirmesi
Ö1	1. Sınıf	25	Yok	Yok	Yok		Yok
Ö2	2. Sınıf	23	Var	AS ÖÖG	Var		Yok
Ö3	2. Sınıf	25	Var	OSB	Yok		Yok
Ö4	1. Sınıf	28	Yok	Yok	Yok		Yok
Ö5	2. Sınıf	24	Yok	Yok	Var		Var
Ö6	2. Sınıf	20	Var	ÖÖG O.S.B.	Var		Var
Ö7	1. Sınıf	27	Yok	Yok	Yok		Yok
Ö8	3. Sınıf	39	Yok	Yok	Yok		Yok
Ö9	1. Sınıf	19	Yok	Yok	Yok		Yok
Ö10	4. Sınıf	40	Var	OSB	Yok		Yok
Ö11	4. Sınıf	26	Var	ÖÖG	Yok		Yok
Ö12	2. Sınıf	26	Var	ÖÖG	Yok		Yok
Ö13	4. Sınıf	35	Var	ÖÖG	Var		Var
Ö14	4. Sınıf	25	Var	DKY	Yok		Yok
Ö15	4. Sınıf	31	Var	DEHB ÖÖG	Var		Yok

NOT: AS= Asperger Sendromu, DEHB= Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, DKY= Dil Konuşma Yetersizliği, OSB = Otizm Spektrum Bozukluğu, ÖÖG= Özgül Öğrenme Güçlüğü

3.2.2. Araştırmacı

Nitel araştırmalarda araştırmacı, araştırılan konuyu yalnızca dışarıdan gözlemleyen veri toplayan ve verileri sayısal analizlere tabi tutan konumunda olmak yerine araştırılan konunun bizzat içerisinde yer alan, katılımcılarla bire bir etkileşim içerisinde olan ve kendi deneyimlerini topladığı verilerin analizine yansıtan kişidir (Yıldırım, 1999). Bu sebeple araştırmacı araştırmadaki rolünü ayrıntılı bir biçimde açıklayarak bu rolün çalışmaya nasıl yön verdiğini şeffaflıkla yansıtmalıdır. Araştırmacı özel eğitim öğretmenliği lisans programı mezunu olup ilk iki yıldan daha fazla meslek deneyimini, özel bir özel eğitim ve

rehabilitasyon merkezinde okul öncesi ve lise çağı arasında tüm yaş gruplarından ÖÖG olan öğrencilerle çalışarak sağlamıştır. Bu süreçte ÖÖG olan öğrencilere haftanın beş günü, günde sekiz saat olmak üzere haftalık 40 saat bireysel eğitim sunmuştur. Eğitim süreçleri esnasında hem ailelerle, hem öğrencilerle hem de öğrencinin örgün eğitim öğretmeniyle yakın temasta bulunma fırsatlarını yakalamıştır. Araştırmacının odaklandığı çalışma alanı konuları olan; çok aşamalı sistemler ve ÖÖG olan öğrencilerin gönderme öncesi süreçlerdeki mevcut durumlarının incelenmesi, bu çalışma konusunu belirlemesinde etkili olmuştur.

Araştırmacı, çalışma süresince araştırmanın yapısının oluşturulmasında saha tecrübesinin önerdiklerinden başlayarak çeşitli biçimler çalışmanın parçası haline gelmiştir. Öncelikli olarak özel sektörde öğretmen olarak çalıştığı dönemde öğrencilerinin ailelerinden ve okul ziyaretlerinden edindiği gözlemler tez konusu ve kapsamı konusunda etkili olmuştur. Çalışmanın yapısı, veri toplama aracının geliştirilmesinde de araştırmacının saha tecrübesinin önemli etkisi olmuştur. Öğretmen olarak çalışırken sınıf öğretmenleri ile görüşmelerindeki tecrübeleri doğrultusunda bir odaklanma oluşmuş olması mümkündür. Ayrıca analizlerde de bu durumun olası etkileri tartışılabilir durumdadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

İlkokul döneminde ÖÖG risk grubunda olduğu belirlenen bireylerin gönderme öncesi süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi uygulamaların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda ilkokul düzeyindeki ÖÖG risk grubu öğrencilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sınıf içi uygulamaların neler olduğunun detaylı bir biçimde betimlenmesi, uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, uygulama ve resmi prosedürlerin tutarlılığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Stewart ve Cash'e göre görüşme; “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için gerçekleştirilen, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme türlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme protokolünü önceden hazırlar fakat görüşmenin akışına göre görüşmecinin verdiği cevapları ayrıntılandırmak ve daha anlaşılır kılmak için alt sorular yönelterek görüşmeyi yönlendirebilir ya da görüşme esnasında cevabını önceden almış bulunduğu soruları tekrar

sormayabilir (Türnükü, 2000). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler sayesinde sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki ÖÖG risk grubunda olduğunu belirledikleri öğrenciler için kullandıkları öğretimsel yöntemler, sosyal-davranışsal düzenlemeler, veri toplama yöntemleri, çevresel düzenlemeler ve işbirlikli çalışma şekillerinin belirlenip gönderme öncesi süreç hakkındaki sahadaki durumu detaylı bir biçimde betimlemek ve sürece bütüncül olarak bir bakış açısı getirmek amaçlanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilk aşamada bir matris hazırlanmıştır. Oluşturulan matris sayesinde görüşme sorularının; araştırmanın amacı, problemi ve alt problemleriyle uyum içerisinde olup olmadığı bütüncül olarak kontrol edilebilmiş ve her alt probleme yönelik alanyazın taramaları da dikkate alınarak taslak sorulardan soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların katılımcı tarafından kolayca anlaşılabilir olmasına, çok boyutlu olmamasına, katılımcıyı belirli bir cevaba ya da görüşe yönlendirmemesine, kısa cevaplar yerine katılımcıyı ayrıntılı konuşmaya teşvik etmesine dikkat edilerek soru havuzu daraltılmıştır. Taslak sorular “amaca uygunluk”, “dil bil bilgisi kurallarına uygunluk”, “açıklık ve anlaşılabilirlik” başlıkları altında; görüşme sorularında kullanılan özel eğitim terimlerinin sınıf eğitimi terminolojisi bakımından anlaşılabilirliğini değerlendirmeleri üzere sınıf öğretmenliği bölümünden iki uzmanın, görüşme sorularının özel eğitim literatürü ve terminolojisi bakımından uygunluğunu değerlendirmeleri üzere ise özel eğitim öğretmenliği bölümünden üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Dönütler sonrasında görüşme soruları yeniden elden geçirilmiştir. Düzenlemeler sonrasında altı temel alanda toplam 10 sorudan oluşan görüşme protokolü hazırlanmıştır. Taslak görüşme protokolü kullanılarak üç sınıf öğretmeni ile pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmalar sonrasında 1. sorudaki “ÖÖG risk grubu öğrenciyi tanımlar mısınız?” ifadesine öğretmenlerden tek seferde yanıt alınamadığı için soru “Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” biçiminde değiştirilmiştir. Görüşme protokolündeki diğer sorular değişikliğe uğramamıştır.

Görüşme protokolünün (Ek-1) ilk bölümünde “çalışma başlığı”, “tarih/saat”, “yer”, “görüşme yapan kişi” ve “görüşülen kişinin pozisyonu” bilgilerinin doldurulması için boşluklar yer almaktadır. 2. bölümde ise katılımcı ile yakınlık kurma, çalışmanın amacını açıklama, katılımcının görüşme için motivasyonunu sağlama ve süre hakkında bilgilendirmelerin yer aldığı kısa açıklama paragrafları bulunmaktadır. 3. bölümde öğretmenin demografik bilgileri ve sınıfı ile ilgili bilgilerin yer aldığı “Öğretmen Tanıma Formu (Ek-2)” takdim edilmekte ya da araştırmacı tarafından okunarak gerekli bilgiler

doldurulmaktadır. Son bölümde ise araştırma sorularına hizmet eden görüşme soruları yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında İzmir ilindeki MEB'e bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ve sınıfında ÖÖG risk grubunda öğrencisi olduğunu beyan eden sınıf öğretmenlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşmeler için okula ön ziyarette bulunulmuş ve okul yöneticileri ile görüşülerek uygulama izni alınmıştır. Çalışmaya yalnızca sınıfında ÖÖG risk grubu öğrencisi ya da öğretmenin gönderme öncesi sürecinde yer aldığı ÖÖG tanısı almış öğrencisi olan sınıf öğretmenleri dahil edilebileceğinden okul rehberlik servisinden bu kriterlere uygun öğretmenlerin bilgisi alınmıştır. Kriterlere uyan öğretmenler ile görüşülerek çalışmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenlerden görüşme günü ve saati için randevu alınmıştır. Uygulamacı randevu saatinden 15-20 dakika öncesinde okulda olarak görüşme yapılacak olan odada görüşmede kullanılacak araçları görüşmeci gelmeden önce düzenlemiştir. Oturma düzeni için ilk olarak katılımcının bir yer seçmesi beklenmiş ve uygulamacı kendisini görüşmeciye göre konumlandırmıştır. Uygulamacı kendi konumunu ayarlarken katılımcının tam karşısında oturmayı tercih etmemiştir. Tam karşılıklı oturularak yapılan görüşmeler, katılımcının görüşme ortamını daha disiplinli ve mesafeli bulmasına yol açabileceğinden uygulamacı katılımcı ile 90 derecelik bir açıda (+ şeklinin her bir uç noktası koltuk olarak varsayıldığında karşılıklı olan noktalar değil çarpaz olan noktaların tercih edilmesi) ya da katılımcının sağında yüzünü görebilecek biçimde konumlanmayı tercih etmiştir. Bu oturma düzeni görüşme öncesi uygulamacı ve katılımcı arasında yakınlık kurulmasına da hizmet etmiştir. Okullarda gerçekleştirilen görüşmeler esnasında sessiz bir ortam sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Görüşmeye başlarken araştırmacı kendisini ve çalışmasını kısaca tanıtmıştır. Ardından görüşme boyunca yöneltilecek soruların (Öğretmen Tanıma Formu soruları ve Görüşme Protokolü soruları) amaçları açıklanmıştır. Bu görüşmeden elde edilecek verilerin çalışma kapsamında incelenerek alanyazına sağlayabileceği katkıdan bahsedilerek katılımcının çalışmayla ilgili motivasyonu sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından bu bilgiler sağlandıktan sonra öğretmene Onam Formu'nu (Ek-3) tanıtılarak formun amacını açıklanmış, formun bir örneğinin de katılımcıya teslim edileceği belirtilerek gönüllülük esasına dayalı biçimde

formu imzalaması rica edilmiştir. Daha sonra öğretmeninden ses kaydı için izin istenmiş ve ses kayıt cihazı katılımcının konumuna göre uygun biçimde yerleştirilmiştir. Öğretmen tanıma formundaki demografik bilgileri ve sınıf özelliklerini öğrenmeyi hedefleyen sorular araştırmacı tarafından okunmuş ve öğretmenin yanıtlarına göre doldurulmuştur. Daha sonra görüşme protokolünde yer alan sorular katılımcıya protokoldeki sıra ile yöneltilmiştir. Araştırmacı görüşme protokolüne bağlı kalmış, gerekli gördüğü yerlerde katılımcının yanıtlarını genişletmek amacıyla sonda sorulara başvurmuştur. Görüşmelerden en kısıası 16 dk, en uzununu ise 48 dk sürmüş ve ortalama görüşme süresi 26 dk olarak hesaplanmıştır. En uzun ve en kısa görüşme süresi arasındaki büyük farka neden olan öğretmenlerin analizler tamamlandığında sorulan sorulara verilen yanıtlarda soruyla ilişki bakımından daha uygun anlatımları yapan öğretmenler ve genişletme amacıyla ek soru sorulan öğretmenler olmadıkları görülmüştür.

3.5. Verilerin Analizi

Gerçekleştirilen görüşmeler sonrasında, kullanılan formlar her bir katılımcı için ayrı bölümlerden oluşan bir dosyada depolanmış ve kilitli bir dolapta muhafaza edilmiştir. Aynı zamanda görüşme esnasında alınan ses kayıtları aynı gün içerisinde kontrol edilmiş; Ö1, Ö2... biçiminde katılımcı kodları verilerek şifreli bir dijital depolama alanına aktarılmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları uygulamacı tarafından deşifre edilerek yazıya geçirilmiştir. Times New Roman fontuyla, 12 punto ve 1,5 satır aralığı kullanılarak yazılan deşifreler toplam 157 sayfalık veri seti oluşturmuştur. Deşifreler katılımcıya ait ses kayıt dosyası ile aynı klasörde depolanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen veri seti içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde toplanan araştırma verilerinden birbirine benzeyen veriler belirli temalar veya kavramlar etrafında bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İçerik analizi yöntemine göre bu araştırmadan elde edilen veriler ilk aşamada araştırma soruları ve kavramsal çerçeve dikkate alınarak anlamlı bölümlere ayrılmıştır. İlk okumada her bir bölüm kendi içerisinde aralıksız okunmuş ve notlar alınmıştır. Ardından her bir bölümün kavramsal olarak ne ifade ettiğine karar verilerek kodlar verilmiş ve ardından ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları saptanarak birbiriyle ilişkili olan kodları kapsayacak temalar oluşturulmuştur. Verilerin organizasyonu için temalar ve kodlar excel dosyasına işlenmiş ve kodların hangi görüşmecilerin

verilerinden elde edildiği ve veri setlerinde hangi ifadelerle yer aldığı dosyaya işlenmiştir. Oluşturulan kodlar ve temalar okuyucular için araştırmacının yorumu olmaksızın anlaşılır bir dille açıklanıp sunulmuştur. Son olarak bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurmak ve bulgulara dayanarak sonuçlar çıkarmak amacıyla bulgular yorumlanmıştır. İçerik analizi sayesinde araştırmanın verileri derinlemesine incelenmiş ve sınıflandırılmıştır.

Tez danışmanı bu çalışmada ikinci kodlayıcı olarak görev yapmış olup verinin tamamının incelenmesinde görev yapmıştır. Dökümler gerçekleştirildikten sonra her iki kodlayıcı bağımsız olarak metinleri çeşitli kereler okumuştur. Seçili dökümden başlayarak kod ve temaları bağımsız oluşturmuşlardır. Ardından seçtikleri kod ve temalar üzerinde karşılıklı fikir alışverişini gerçekleştirerek hem fikir oluncaya dek tartışmayı sürdürmüşlerdir. Kod ve temalar üzerinde %100 ortaklık sağlanıncaya dek bu devam etmiştir. Ardından iki kodlayıcı da tüm dökümleri tamamlamıştır. Seçili dökümler üzerinden kodlayıcılar arası güvenirlik “toplam anlaşma sayısı/ toplam kodlama sayısı” şeklinde hesaplanmış ve % 91 olduğu bulunmuştur.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Yapılan bilimsel araştırmaların kuramlar ya da uygulamalar üzerinde etki yaratabilmesi için diğer araştırmacılara, okuyuculara ve uygulamacılara haklı ve doğru kanıtlar ve/veya sonuçlar sunacak biçimde titizlikle tasarlanması gerekir (Merriam, 2018). Nitel araştırmada bunu sağlayabilmek için geçerlik ve güvenirlik stratejileri kullanmak önemlidir. Geçerlik ve güvenirlik kavramları; iç geçerlik, dış geçerlik ve iç güvenirlik, dış güvenirlik olarak incelenmektedir.

Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre iç geçerlik, “araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir” (s. 289). Bu çalışmada iç geçerliği sağlamak adına görüşme soruları oluşturulurken bir matris kullanılarak soruların araştırma amacı, araştırma sorusu, alt sorular, araştırmanın deseni ve araştırmanın katılımcılarıyla uyumlu bir bütünlük içinde olmasına katkıda bulunulmuştur. Taslağı oluşturulan görüşme sorularının “amaca uygunluk”, “açıklık ve anlaşılabilirlik” ve “dil bilgisi kurallarına uygunluk” başlıkları altında sınıf eğitimi terminolojisi bakımından değerlendirilmesi için sınıf eğitimi bölümü uzmanlarından, özel eğitim terminolojisi ve literatürü bakımından değerlendirilmesi için özel eğitim uzmanlarından görüş alınmıştır. Alınan görüşler sonrasında sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşme sorularını katılımcılar

açısından anlaşılır kılmak için pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve sorularda düzenlemelere yer verilmiştir. Aynı zamanda görüşmenin hemen sonrasında katılımcı teyidinde başvurularak elde edilen cevapların anlaşılabilirliği ve doğruluğunu artırmaya yönelik katkıda bulunulmuştur.

Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlara genellenebilirliği ile ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın dış geçerliğini sağlayabilmek için örnekleme matrisi kullanılarak araştırma amacına en uygun örnekleme yöntemine karar verilmiş, araştırmaya dahil edilen katılımcılar başka çalışmalardaki katılımcılar ile karşılaştırmaya olanak sağlayacak biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca araştırmanın katılımcıları belirlenirken dış geçerliği artırabilmek için yaş grupları, mesleki deneyim süreleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim almaları bakımından farklılık göstermelerine dikkat edilmiştir.

Dış güvenirlik ise çalışmanın benzer koşullar altında tekrar edilebilir olması yani benzer sonuçları vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dış güvenirliğe katkıda bulunabilmek için araştırmacının rolü detaylı bir biçimde tanımlanmıştır.

3.7. İnandırıcılık ve Etik

Araştırma verileri toplanmaya başlanmadan önce Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Kurulu'na etik izin başvurusunda bulunulmuştur. Başvuru 15.02.2022 tarihinde 290144 protokol numarası ile olumlu sonuçlanmıştır. Ardından MEB'den ilkokullarda veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır. Araştırma süresince; katılımcılara araştırmaya katılım hakkında bilinçli seçim yapabilmeleri adına araştırma konusuna ilişkin gerekli bilginin sağlanması, katılımcılara araştırmanın herhangi bir yerinde herhangi bir yaptırıma uğramaksızın araştırmadan çekilme hakkının sunulması ve katılımcılara yönelik tüm gereksiz risklerin ortadan kaldırılmasına özen gösterilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde, yazılı ve sözlü izinlerin alınması için gönüllü katılım/aydınlatılmış onam formu imzalatılarak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır (Ek- 3). Katılımcıların kimlik bilgileri başkaları ile paylaşılmamış, araştırma raporlanırken katılımcıların isimleri kod adlar ile değiştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için araştırmacı, katılımcının onayı ile görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına almıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE SONUÇ

4.1. Bulgular

Bu çalışma için gerçekleştirilen veri toplama süreci sonucunda 15 öğretmenle yürütülen görüşmelerden elde edilen temel veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Temel Bulgu Verileri Tablosu

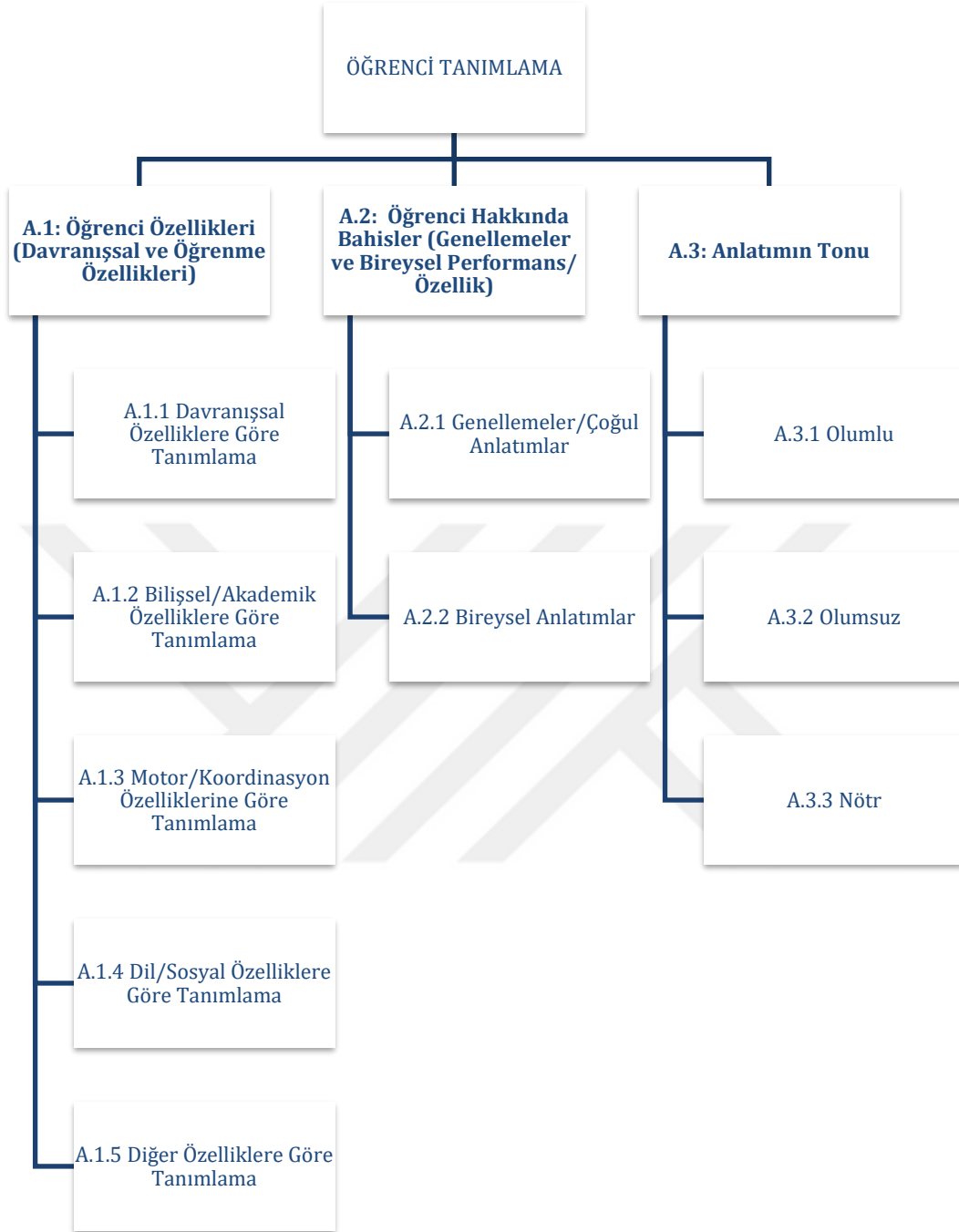
	Sayfa/ Süre	Öğretmen
Toplam sayfa sayısı	157 sayfa	-
Ortalama sayfa sayısı	10	-
En uzun döküm sayfa sayısı	16 sayfa	Ö9
En kısa Döküm sayfa sayısı	6 sayfa	Ö12
Toplam kayıt süresi	389 dk 72 sn	-
Ortalama kayıt süresi	26 dk	-
En uzun kayıt süresi	48 dk. 3 sn	Ö9
En kısa kayıt süresi	16 dk 1 sn	Ö4

Tamamlanan görüşmelerin dökümleri üzerinden gerçekleştirilen analizin sunumu, görüşme protokolünde esas alınan soru sıralamasına göre gerçekleştirilecektir.

4.1.1. “Öğrenme Güçlüğü Risk Grubunda Olan Bireylerin Özellikleri Nelerdir?”

Görüşme protokolü gereği öğretmenlere yöneltilen ilk soruya gelen yanıtlar üzerinden verinin 3 temel başlık altında ele alınabileceği tespit edilmiştir. ÖÖG risk grubu öğrencinin tanımlanmasına yönelik bu başlıklar; öğrencinin özelliklerine göre tanımlama, öğrenci hakkındaki bahisler (genelleme veya bireysel performansı temel alan) ve ifade tonlamasıdır (olumlu, olumsuz ve nötr).

Öğrencilerin özelliklerine göre tanımlanması kısmında öğretmenleri öğrencilerini betimlerken 5 başlığa odaklandıkları görülmektedir. Bunlar; davranış özelliklerine göre tanımlama, bilişsel/akademik özelliklerine göre tanımlama, motor/koordinasyon özelliklerine göre tanımlama, dil/sosyal beceri özelliklerine göre tanımlama ve diğer başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci özelliklerinden bahsetme biçimlerinin ise genellemelere dayalı ya da öğrencinin bireysel performansı özelinde olacak biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Son olarak da, öğretmenlerin anlatımlarında kullandıkları tonun olumlu, olumsuz ve nötr anlatımlar üzerinden devam ettiği görülmüştür.



Şekil 1. Öğrenci tanımlama

4.1.1.1. Öğrenci Özelliklerine Göre Tanımlama

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde bahsi geçen öğrenci özelliklerinin 5 başlığa dağılımları Tablo 4’te gösterilmektedir.

Tablo 4

Öğrenci Özelliklerine Göre Tanımlama Verileri Tablosu

Öğretmen	Davranışsal Özelliklere Göre Tanımlama			Bilişsel/Akademik Özelliklere Göre Tanımlama			Motor/ Koordinasyon Özelliklere Göre Tanımlama			Dil/ Sosyal Özelliklere Göre Tanımlama			Diğer Özelliklere Göre Tanımlama		
	Sİ	SDM	MT	Sİ	SDM	MT	Sİ	SDM	MT	Sİ	SD M	MT	Sİ	SDM	MT
Ö1	1	2	3	4	2	6	0	0	0	0	0	0	5	0	5
Ö2	0	6	6	7	1	8	1	0	1	0	0	0	0	1	1
Ö3	0	2	2	4	8	12	0	0	0	1	1	2	0	0	0
Ö4	0	2	2	3	2	5	2	0	2	1	1	2	1	1	2
Ö5	0	3	3	5	11	16	1	1	2	0	1	1	3	8	11
Ö6	0	4	4	23	9	32	0	0	0	1	0	1	1	4	5
Ö7	0	2	2	15	1	16	0	1	1	0	1	1	2	6	8
Ö8	1	1	2	3	3	6	2	0	2	3	1	4	2	1	3
Ö9	2	2	4	5	5	10	3	0	3	1	0	1	1	0	1
Ö10	3	8	11	9	6	15	0	0	0	2	1	3	6	6	12
Ö11	2	1	3	5	0	5	0	0	0	0	0	0	3	0	3
Ö12	1	1	2	9	0	9	1	0	1	2	0	2	3	0	3
Ö13	1	4	5	5	7	12	0	0	0	6	2	8	8	8	16
Ö14	2	1	3	10	1	11	0	0	0	2	1	3	1	5	6
Ö15	4	2	6	4	13	17	0	0	0	0	0	0	3	9	12
TOPLAM	17	40	57	111	69	180	10	2	12	19	9	28	39	49	88

NOT: Sİ= Soru İçerisinde, SDM= Soru Dışı Metinde, MT= Metinde Toplam

4.1.1.1.1. Davranışsal Özelliklere Göre Tanımlamalar

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencileri tanımlarken davranışsal özelliklere yer verdikleri görülmüştür. ÖÖG tipik davranışsal özellikleri olarak değerlendirilebilecek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerden birkaçı (Ö2, Ö8, Ö11) öğrencilerin öğretim etkinlikleri esnasında ders dışı unsurlarla meşgul olduklarını belirtmişlerdir. Görüşmeler esnasında Ö2: “Çöp olmadığı

halde bir şeyler bulup çöpe kalkıyor. Ya da işte ‘Kalemim yok’ deyip kayıp kutusundan kalem aramaya çalışıyor.”, Ö8 “derse katılmama, dalıp gitme...”, Ö11: “Aslında dersle ilgilenmiyorlar, sürekli dikkatleri ... Ya dışarıyı izliyorlar, arkadaşlarıyla konuşuyorlar. Nasıl tabir edeyim bilmiyorum ama sürekli ite kaka ‘Kızım tahtaya bak! Oğlum tahtaya bak!’ Sürekli yönlendirmeye hareket ediyorlar aslında” ifadelerine yer vermişlerdir.

ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirilen öğrencilerini davranışsal açıdan tanımlayan öğretmenlerin öne çıkan bir diğer vurgusu kurallara uymakta zorluk yaşamak olmuştur (Ö2, Ö14) Ö2: “Kurallara uymakta zorlanıyor dedim, mesela söz almadan konuşuyor.”, Ö14: “Mesela bazı çocuklarda kurallara uyum sağlayamama, topluma uyum sağlayamama var...” ifadelerini kullanmışlardır.

4.1.1.1.2. Bilişsel/ Akademik Özelliklere Göre Tanımlamalar

Öğretmenlerin görüşmeler esnasında öğrencilerini yoğun olarak bilişsel/ akademik özellikleriyle tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu başlığa dönük anlatımlarında tespit edilen ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

Öğretmenlerin birkaçı ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin akademik performanslarının sınıftaki diğer öğrencilerden daha geride olduğunu belirtmişlerdir (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö12). Bu bağlamda öğretmenlerden Ö4: “Şu an için 1. sınıf oldukları için aradaki bilgi düzeyleri açısından fazla bir fark yok. Bunlar 2, 3, 4. sınıf olduğu zaman bayağı bir fark olacak.”, Ö7: “Diğer öğrencilerim çok iyi, artık cümle söylüyorum cümle yazıyorlar mesela. Ama onlar hala harfleri falan eksik yazıyorlar kelimelerde.”, Ö8: “Şu an tabii ki sınıf düzeyinin altındalar. Geriden geliyorlar, okumayı geç öğrendiler. Sınıf seviyesinin çok çok altında.” ve Ö12: “1.-2. sınıfa göre bir tık daha hızlandı ama asla şu anda bir 4. sınıf seviyesinde değil.” ifadelerine yer vermişlerdir.

Öğretmenler bilişsel/akademik özellikler içerisinde ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin dikkat ve bellek özelliklerine de değinmişlerdir. Öğretim etkinlikleri sırasında öğrencilerin dikkatlerinin kolayca dağıldığından bahseden öğretmenlerden (Ö2, Ö9, Ö11, Ö13) Ö2: “Sınıf ortamında derse dikkatini toplayamıyor genelde”, Ö11: “Aslında dersle ilgilenmiyorlar, sürekli dikkatleri ... Ya dışarıyı izliyorlar, arkadaşlarıyla konuşuyorlar.”, Ö13 ise: “Örneğin çocuk dersi takip etmekte zorlanıyor, kopmalar yaşıyor.” ifadelerine yer vererek bahsetmiştir. Bellek özelliklerine yönelik anlatımlarında öğrencinin bir öğretim kazanımını bir süre sonra unuttuğu konusuna değinen

öğretmenlerden (Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö15); Ö6: “...uğraşmamızın sonunda da hani ‘Tamam bunu şimdi öğrendin’ desem de ertesi gün geldiğinde hiçbir şey hatırlamıyor.”, Ö10: “Yine aynı şekilde matematikte de. Yani dört işlemi geçen sene 3. sınıftan yaptırabiliyorum, bir hafta yapar, çarpmada biraz gider, ikinci hafta çarpma sıfıra inmiştir.”, Ö13: “yazıyoruz ve yazarken çocuk atıyorum r harfini yanlış yazıyor sürekli. Onu oturuyorum, örnek olarak veriyorum. H’yi yanıma alıyorum, onu öğretiyorum ben H’ye. Sonra ertesi gün gelip şey yaptığımda, sorduğumda yine aynı, yine unutmuş çocuk.” ifadesiyle değinirlerken Ö15 ise “Mesela birinci sınıfta üç harften, dört harften sonra keşfettim ben B’yi. El, ele, Ela’dan sonra cümlelerde bir cümleyi okuyor, ikinci cümleyi on dakika sonra unutmaya başlıyor. Evet unutkanlığı çok fazla. En büyük sorunumuz unutkanlık.” şeklinde örnek sunmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde; öğrencilerin kimi zaman bilgiyi kısa süreli bellekte tutmakta kimi zaman ise kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarmada sınırlılıklar yaşadıklarına dair ipuçları elde edilebilmektedir.

Öğretmenler bilişsel/ akademik özelliklere göre tanımlamalarda bulunurken öğrencilerinin öğrenme özelliklerinden bahsederek geç ve güç öğrendiklerine dikkat çekmişlerdir (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15). Öğretmenlerin bu konudaki anlatımları incelendiğinde; Ö3’ün: “Geç öğreniyorlar ve geç ve güç öğreniyorlar”, Ö4’ün: “ Her yeni kazanımda en son öğrenen gruplardı genelde bunlar.”, Ö10’un: “Zaten ilk gün anlamadığının farkında oluyorum. İkinci sefer geldiklerinde, yine aynı şekilde anlayamadıklarında bu çocukta artık ‘Ne kadar anlatırsam anlatayım’ dediğimiz, hani ‘Sabaha kadar anlatsam da sen anlamayacaksın’ dediğimiz grupta olduğunu çocuğun anlıyorum.”, Ö13’ün: “Ama çocuk çok sıkarak öğreniyor.” ve Ö6’nın

Yani bu ilk defa karşılaştığım bir durum. Önceden de çok oluyordu ama yavaş ilerliyordum, en azından sabit bir şekilde ilerleyebiliyordum. Ama zaten görüntü ve davranışları da çocuğun zor anladığını görebiliyordum. ‘Tamam’ diyoruz, ‘Bu çocuk böyle böyle ilerleyecek’. Ama sonuç alabiliyorduk. Birinci sınıfta diyelim ki okumaya geçiremesem de en azından birçok yol kat etmiş oluyorduk. İkinci sınıfta mesela okumaya geçebiliyor ya da üçüncü sınıfta geçebiliyorsun. Bunda bu sefer farklı bir durum var karşımızda yani, çözemedim.

şeklinde ifadelere yer verdikleri görülmüştür.

Akademik başarısızlığın yoğun olarak okuma- yazma ve matematik alanında gözlemlendiğini ve/veya başarısızlığın tek alanda kendisini gösterirken öğrenciyi diğer alanlarda etkilemediğini ifade eden öğretmenlerden (Ö6, Ö12, Ö14); Ö6: “... dediğim gibi diğer ders konularında olsun çok aktif. Sadece Türkçe derslerinde, bir de matematik dersinde sıkıntı yaşıyorum. Sayıları ters yazıyor. Mesela okurken unutuyor sayıları. Hala rakamları yazmakta zorlanıyoruz.”, Ö14: “Beni anlıyor. Matematikte de gayet iyi, sayıları seviyor.

Hani okuma yazma bilmediği için problem çözemiyor ama işlem yapabiliyor. Onda bir sıkıntımız yok.” ve Ö12:

Mesela de ki ‘Bunu al götür, şunu yap, bunu yap’ her şeyi mükemmel yapar, çok güzel kendini ifade ediyor fakat öğrenme konusu yok. Özellikle okuma konusu, öğrenme değil okuma konusu yok. Çünkü diğer birçok şeyde güzel fikirleri var ama iş okumaya geldiği an yok.” ve “Tabii okumayla alakalı... Ama sınavlarda mesela ya da şu şeyi çok güzel: Mesela şunu bir kerecik okuyun, onunla ilgili sorular sorun, tıkr tıkr cevap veriyor. Hani o anlamda sorunu yok, tek sorun bizde okuma. Matematiğe ilgisi bayağı güzel. (Ö12),

ifadelerine yer vermişlerdir.

4.1.1.1.3. Motor- Koordinasyon Özelliklere Göre Tanımlamalar

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlarken en az örnek sundukları alanın motor/koordinasyon özellikler olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu başlığa dönük anlatımlarında tespit edilen ifadeler aşağıda yer verilmektedir.

Motor/koordinasyon özelliklere değinen öğretmenlerden birkaçı (Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö9) el- göz ve/veya el- ayak koordinasyonu konusunda ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö4: “Birinde el-ayak koordinasyonunda da sıkıntı var.”, Ö5: “Denge problemi de olan, el-göz koordinasyonu gelişmemiş... Koşmakta bile sıkıntı yaşayabiliyor mesela şimdiki öğrencim. Merdivenleri inerken mesela, benim ilk dikkatimi çeken ilk hafta, normalde yaşıtları koşarak inip çıkarken çocuğun sürekli trabzandan tutup inmeye çalışması.”, Ö7: “Hani makası bile tutamıyorlardı hocam. Yani bu beceri bile yoktu. Artık çalışmalar yaptıra yaptıra el koordinasyonlarını geliştirdim öncelikle.”, ve Ö9: “...bilemiyorum tam olarak ama fiziksel hareketlere de yansıyabilir. Özellikle merdiven inip çıkmada.... Merdiven çıkarken birazcık sağdan sağdan gitme gibi bir huyları olduğunu düşünüyorum, yani o sadece bir kanı. Bilmiyorum. Yani algılamayla ilgili bir şeydir sanırım diye düşünüyorum.” şeklindeki tanımlamalarda bulunmuşlardır.

Motor- koordinasyon özelliklere göre tanımlamalarda bulunan diğer öğretmenler (Ö2, Ö4, Ö12) ise öğrencilerinin ince motor becerilerinin ve kaslarının zayıf olduğundan söz etmiş ve yazı yazma becerisi üzerinden anlatımlarda bulunmuşlardır. Ö2: “Kasları, mesela birinci sınıfa başladığında kasları çok az gelişmişti. Yazı yazmakta çok zorlanıyordu. Şu an hala... Biraz daha gelişti ama hala kaslarında zayıflık olduğunu düşünüyorum ben.”, Ö4: “...İlk zamanlar kalem tutmada da yazma çalışmalarında da aynı zorlukları yaşadım...” ve Ö12:

“...Ben bazı aksaklıkları yaşının küçüklüğüne, işte zayıf bir çocuktı, kas gelişimi yetersizliğine bağladım.” ifadelerine yer vermişlerdir.

4.1.1.1.4. Dil/ Sosyal Özelliklere Göre Tanımlamalar

Dil/sosyal özellikler, öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlarken ifadelerinde yer verdikleri bir diğer alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö14) dil/ sosyal alan ile ilgili tanımlamaları temelde öğrencinin kendini ifade etme becerisi ve sosyal kabul üzerine yoğunlaşmıştır. Bu alandaki gözlemlerini; Ö3: “Bazen kendilerini ifade ederken zorlanıyorlar”, Ö4: (“var” anlamında) “kendine ifade etmede zorluklar...” ve Ö8:

Yani heyecanlanınca kesinlikle takılıyor, panik oluyor. Yani şey, onun dışında çok belirgin bir şey yok. Sosyal hayatında bence yok ama derslerde daha çok hissediliyor çünkü burada, okulumuzda kursa da kalıyor. Orada da aynı şekilde gözlemlemiş A. Hanım. Öğrenci bu şekilde hani heyecanlanınca, korkunca, üzülünce duygularını yansıtırken konuşmakta zorlanıyor.

şeklindeki ifadelerle aktarmışlardır.

Öğrencilerini tanımlarken sosyal özelliklere değinen öğretmenlerden (Ö4, Ö10, Ö13); Ö4: “Sosyal olarak da genelde gruba dahil olmayan, dışlanmış öğrenciler olduğunu düşünüyorum, bunlar.”, Ö10: “Örneğin bir oyun olayında çocuk ister istemez düşünüyor, efendim geri kalıyor, veyahut yapmak istese bile tam bir girişkenlik, kendine olan özgüvenini kaybettiğinden dolayı bu arkadaş kendini orada lider veyahut ifade etme konusunda ileri götüremiyor.” ve Ö13: “Sosyal yöne indiğimizde çocuk arkadaşlık kurmada da zorlanıyor veya beden eğitimi dersinde özellikle veya bir müzik, sosyal etkinlik derslerinde işte ikili, üçlü veya dörtlü beşli gruplar; gruplara girmekte zorlanıyor, kendini ifade etmekte zorlanıyor, bir çekimser kalıyor.” ifadeleriyle ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerini “sosyal kabul görmeyen” olarak nitelendirdikleri bulgusuna varılmıştır.

4.1.1.1.5. Diğer Özelliklere Göre Tanımlamalar

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencileri tanımlarken davranışsal, bilişsel/akademik, motor-koordinasyon, dil/sosyal özellikler dışında ÖÖG riskine işaret etmeyen özelliklere de vurgu yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında yer verdikleri ifadelerden örnekler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerden Ö1, Ö7, Ö13 ve Ö14 öğrencilerinin aile/ebeveyn kaynaklı okul dışı ortamlarda problemlere ve dezavantaja sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ö1: “Ama bir tane öğrencim şu yüzden olabilir: Ailevi problemleri de var. Annesi bırakıp gitmiş, belki de o yüzden. Abisiyle birlikte aynı sınıfta.”, Ö7: “Ya diğer türlü baktığımda aslında ailesel sebepler de bunda çok etkili hani başta anne de okuma yazma hani bilmiyor. Ekonomik sıkıntıları var.”, Ö13: “Çocuk zaten sıkıntılı çocuk. Anne baba ayrı, yuvada yani. Birçok şeyi yaşamış veya hiç aileyi görmemiş çocuklar. Zaten problemli, aşık.”, Ö14: “Ailede de dil sorunu var açıkçası o yüzden çok bir faydaları olmadı. Evde Kürtçe konuşuluyor, anne baba okuma yazma bilmiyor. O nedenle çocuğa çok fazla yardımcı olamıyorlar aileyle.” ifadeleriyle öğrencisinin akademik ve/veya diğer gelişim alanlarında yaşadığı güçlüğün “ailevi problemler”den kaynaklanabileceğine değinmişlerdir.

Öğretmenlerin birçoğunun (Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15) ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlarken ÖÖG riski işaret etmeyen fakat sıkça yer verdikleri bir diğer konu ise psikososyal olarak zayıf olma durumu olmuştur. Öğretmenlerden Ö2 bu durumu: “Güvensizlik sorunu olduğunu düşünüyor rehber öğretmenimiz. Yani bu konuda hem beni hem anneyi yönlendirdi o güven problemini aşması için. Çünkü yapabildiği şeyleri de yapamadığını düşünüyor.” şeklinde, Ö10: “Bu çocuklar bir boş vermişlik içerisinde oluyorlar genelde, yani öğrenince ne olacak? Kesinlikle onların kafalarında olmuyor.”, Ö13: “Yani çocuğun hani arkadaşları içerisinde ‘Ben doğru cevaplar veremiyorum’ gibi, yavaş yavaş çocuk kendini geriye çekmeye başlıyor, içe kapanmaya başlıyor ve bunun beraberinde aynı eşdeğerde, sosyal iletişim de o eşdeğerde zayıflıyor.” ve Ö14: “Çok çekiniyor yani kimse onu duysun istemiyor açıkçası. Gölge gibi.” şeklinde ifade etmişlerdir.

4.1.1.2. Öğrenci Hakkında Bahisler

ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlayan öğretmenler öğrencilerin özelliklerinden bahsederken genelleme, nesneleştirme veya bir özelliği tüm gruba atfetme yolunu ya da öğrencinin özelliklerini birey özelinde, bireyin performansına atıfta bulunarak anlatma yolunu tercih etmişlerdir. Bu anlamda değerlendirilen anlatımlar “genellemelere dayalı ifadeler” ve “bireysel özelliklere dayalı ifadeler” olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir. İfadelerin başlıklara göre detaylı dağılımı Tablo 5’te sunulmaktadır..

4.1.1.2.1. Genellemelere Dayalı İfadeler

Öğretmenlerin anlatımlarında yer verdikleri davranışsal, bilişsel/akademik, motor/koordinasyon, dil/ sosyal ya da diğer alanlardaki öğrenci özelliklerini (olumlu ya da olumsuz) belirli bir grup öğrencinin ortak özellikleri olarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri bireysel olarak incelendiğinde ise Ö2, Ö5, Ö12, Ö15 dışındaki öğretmenlerin tamamı anlatımlarında en az bir defa genelleyici ifadelere yer vermişlerdir. Aşağıda genellemelere dayalı ifadelere yer verilmiştir. Örneğin Ö3: “Yani davranış problemi yaşayan çocuk değil çünkü bunlar.”, Ö7: “Ya da şu an çocuklarla toplama çıkarmayı çok hızlı yapıyoruz, çok örnek çözdük. Ki birinci dönemden beri zaten işimiz okuma yazma ve matematikte de temel konular. Ama hala bu bireyler bunları yapmakta zorlanmakta hani toplama çıkarma yapamıyorlar.”, Ö8: “Daha içine kapanık oluyorlar bence. Kendilerini ifade etmekte güçlük çekiyorlar.” ve Ö9: “Tabii ki bu şeye de yansıyabilir bazen, bilemiyorum tam olarak ama fiziksel hareketlere de yansıyabilir. Özellikle merdiven inip çıkmada. Merdiven çıkarken birazcık sağdan sağdan gitme gibi bir huyları olduğunu düşünüyorum, yani o sadece bir kanı.” gibi ifadelerle gözlemlerini, sınıfındaki benzer özellikte gördüğü (ÖÖG risk grubu olarak) birden fazla öğrenciye ya da ÖÖG risk grubundaki tüm öğrencilere atıfta bulunarak aktarmışlardır.

4.1.1.2.2. Bireysel Özelliklere Dayalı İfadeler

Öğretmenlerin anlatımlarında davranışsal, bilişsel/ akademik, motor/ koordinasyon, dil/ sosyal ya da diğer özellikleri öğrenci performansını (olumlu ya da olumsuz) baz alarak ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenciyi tanımlamaya yönelik ifadelerinin tamamı incelendiğinde bireysel özelliklere dayalı ifadelere daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Yalnızca Ö3, Ö7, Ö9, Ö11’in öğrenci özelliklerine dayalı anlatımlarında bireysel performansa dayalı ifadeler yerine genellemelere daha fazla yer verdiği bulgular arasındadır. Öğretmenlerin görüşmeler esnasında yer verdikleri bireysel anlatımlara örnek oluşturabilecek biçimde Ö10: “...bence bir oyunu, ondan sonra hayattaki başına gelen bir olayı bana işte anlatabilme, aktarabilme, çözebilme konusunda gayet yeterli olduğunu düşünüyorum” ifadesini kullanırken sırasıyla Ö6 ve Ö13:

Bir de şöyle bir durum oluyor: Mesela diyelim ki “kalk” kelimesini farklı heceledikten sonra “kalk” diye heceledik, kalk, kalk, bunu tekrar ettik. Sonrasında “Hadi bir kez daha söyle.” dediğim zaman o kelimeyi farklı bir kelime şeklinde söylüyordu. Mesela kalka nine diyebiliyor, okul diyebiliyor, elmaya kalk diyebiliyor, yani farklı bir şekilde söylüyordu. (Ö6)

Mesela şöyle bir şey işte diyelim ki, yazıyoruz ve yazarken çocuk atıyorum r harfini yanlış yazıyor sürekli. Onu oturuyorum, örnek olarak veriyorum. Hakan'ı yanıma alıyorum, onu öğretiyorum ben Hakan'a. Sonra ertesi gün gelip şey yaptığımda, sorduğumda yine aynı, yine unutmuş çocuk. (Ö13)

ifadelerine yer vermişlerdir.

4.1.1.3. Tonlama

Öğretmenlerin, gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenci tanımlamalarıyla ilgili anlatımlarda tonlama farklılıkları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri “olumlu”, “olumsuz” ve “nötr” olmak üzere 3 başlık altında incelenmiştir. Detaylı dağılım Tablo 5’te sunulmaktadır.

4.1.1.3.1. Olumlu Tonlama

Öğretmenler davranışsal, bilişsel/akademik, motor- koordinasyon, dil/ sosyal ve diğer özellikler hakkındaki anlatımlarında öğrencinin güçlü yönlerine, yapabildiklerine odaklandığı ifadeler yer vermişlerdir. Bu ifadeler veri setinde “olumlu tonlama” olarak kodlanmıştır. Örneğin görüşmeler esnasında anlatımlarında olumlu tonlamaya yer veren öğretmenlerden Ö5: “Ritmik sayma bardak yarışması yapıyoruz. İkişer ikişer bardakları karıştırıyorum mesela, koyuyorlar, ritmik sayarak “2, 4, 6...” bardakları topluyorlar. En hızlı toplayan... Yaptığı yerde de hemen motive olabiliyor aslında çocuk.”, Ö12: “Ama sınavlarda mesela ya da şu şeyi çok güzel: Mesela şunu bir kerecik okuyun, onunla ilgili sorular sorun, tıkr tıkr cevap veriyor.”, Ö15: “Şimdi B’nin resim yeteneği ve görsel yeteneği fazla olduğu için algılamadı cümleleri mesela resimli fotokopi veriyordum ona.” ifadelerini kullanmışlardır.

4.1.1.3.2. Olumsuz Tonlama

ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencileri tanımlayan öğretmenlerin davranışsal, bilişsel/ akademik, motor- koordinasyon, dil/ sosyal ve diğer özellikler kapsamında öğrencilerin zayıf yönlerine, yapamama durumlarına odaklandıkları ve/ veya “eksiksik”, “yetersizlik” vb etiketleyici ifadeler yer verdikleri görülmektedir. Bu tür ifadeler “olumsuz tonlama” başlığı altında değerlendirilmiştir. Görüşmeler esnasında olumsuz tonlama kullanan öğretmenlerden Ö1: “Defterini aç, dediğim zaman suratıma bakıyor. Hiçbir şekilde hiçbir komutu algılayamıyor. “Ödevini neden yapmadın?” dediğim

zaman oturuyor ya da “Ödevleri çıkartın.” diyorum çocuklara, sadece onlar çıkartmıyor.”, Ö5:

Okuma yazmaya dayalı dikte çalışması, her cuma dikte yapılır. Üzerine tarih atarım, yazdıkları muhakkak elimde bulunur. Birinci sınıflarda hep yaptığımız şeyler. Çocuk ne kadar ilerledi, hangi seslerde eksik? Ona göre zaten yeni seslere geçeriz. Ama bu öğrencimde çok ilerleme olmuyordu tabii, doğal olarak.

ve Ö12 ise:

Ben bazı aksaklıkları yaşının küçüklüğüne, işte zayıf bir çocuktuk, kas gelişimi yetersizliğine bağladım. Ama süreç ilerledikçe ne kadar çocuk ilgisiz olsa, ne olursa olsun belli bir zamandan sonra bu çocuk hani bir seviyeye gelmesi gerekiyor. Ama benim öğrencim o seviyeye ulaşmadı hiçbir şekilde. Yani aile ilgileniyor, ben kendim biliyorum, ilgileniyorum.

ifadelerini kullanmışlardır.

4.1.1.3.3. Nötr Tonlama

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlarken olumlu, olumsuz veya etiketleyici, yargılayıcı ifade barındırmayan anlatımları olduğu görülmektedir. “Nötr tonlama” olarak değerlendirilen bu ifadeler örnek oluşturabilecek katılımcılardan; Ö2: “Yani, sorduğum soruları algılamakta güçlük çekiyor. Benim sorduğum soruya çok farklı cevaplar verebiliyor.”, Ö8: “Öğrenci bu şekilde hani heyecanlanınca, korkunca, üzülünce duygularını yansıtırken konuşmakta zorlanıyor.” ve Ö13: “İletişimde zorlanıyor arkadaşlarıyla.” şeklinde öğrenci tanımlamalarında bulunmuşlardır.

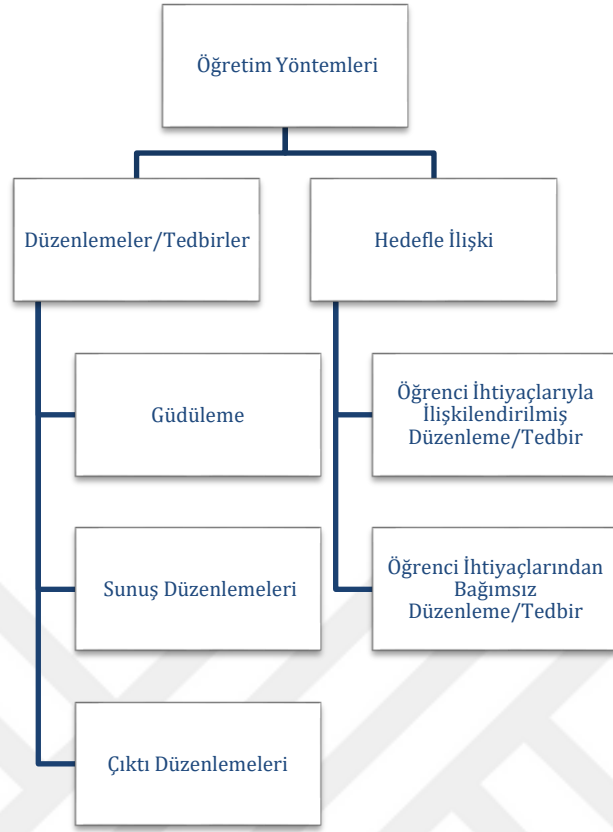
Tablo 5

Öğrenci Hakkında Bahislerin Tonlama ile İlişkisi Tablosu

ÖĞRETMEN	GENELLEMEYE DAYALI İFADELER				BİREYSEL PERFORMANSA DAYALI İFADELER			
	OLUMLU	OLUMSUZ	NÖTR	TOPLAM	OLUMLU	OLUMSUZ	NÖTR	TOPLAM
Ö1	0	6	0	6	0	5	4	9
Ö2	0	0	0	0	0	5	13	18
Ö3	3	7	1	11	1	4	0	5
Ö4	0	2	1	3	2	3	5	10
Ö5	0	0	0	0	7	15	11	33
Ö6	0	1	0	1	21	13	7	41
Ö7	3	14	3	20	1	2	5	8
Ö8	0	6	1	7	0	7	3	10
Ö9	1	3	14	18	0	1	0	1
Ö10	1	5	0	6	10	16	8	34
Ö11	0	11	0	11	0	0	0	0
Ö12	0	0	0	0	10	5	2	17
Ö13	0	7	6	13	2	15	10	27
Ö14	0	4	1	5	7	6	5	18
Ö15	0	0	0	0	11	7	17	35
TOPLAM	8	66	27	101	72	104	90	266
Genellemelere dayalı ifadelerin %8'i olumlu tonlama içermektedir.					Bireysel performansa dayalı ifadelerin %27'si olumlu tonlama içermektedir.			

4.1.2. “Öğrencinizin Öğrenme Süreçlerini Desteklemek İçin Sınıfınızda Kullandığınız Rutin Yöntemlere İlave Olarak Uyguladığınız Öğretim Yöntemleri Nelerdir?”

Görüşme protokolü gereği öğretmenlere yöneltilen ikinci soru “Öğrencinizin öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıfınızda kullandığınız rutin yöntemlere ilave olarak uyguladığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” sorusu olmuştur. Bu soruya gelen öğretmen cevapları “düzenlemeler/ tedbirler” ve “hedefle ilişki” ana başlıkları altında incelenmiştir. İnceleme detayı Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim yöntemleri

4.1.2.1. Düzenlemeler/ Tedbirler

Öğretmenler ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıfta kullandıkları rutin yöntemlere ilave olarak uyguladıkları öğretim yöntemleri sorulduğunda öğretim etkinlikleri sırasında kullandıkları düzenlemeler ve/veya tedbirleri anlatmışlardır. Kullandıkları düzenlemeler ve tedbirler “güdüleme”, “sunuş düzenlemeleri” ve “çıktı düzenlemeleri” alt başlıklarında incelenmiştir.

4.1.2.1.1. Güdüleme

Yapılan görüşmeler doğrultusunda öğretmenlerin birkaçı (Ö1, Ö5, Ö12) sınıf içi öğretim etkinliklerinde ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerine onun katılımını, kendisini ifade etmesini, var olan performansını sergilemesini artıracak ya da tüm bunların azalmasının önüne geçecek şekilde düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ö1 anlatımında: “O çocuklara okuma yaptırıyorum genelde. Yaptıkları zaman da küçük ödülleriyle destekleyerek...” şeklinde bir ifadeye yer vererek öğrenciye öğretim etkinliği

sonunda pekiştireç sunduğunu belirtmiştir. Bir diğer öğretmen Ö5: “Mesela orada onun yapabileceği en kolay soru neyse, görsellere dayalı, onun okuyabileceği şekildeyse o soruda “Sen kalk” diyorum mesela, o kalkıp yapıyor. Böyle desteklemeye çalışıyorum biraz kendini iyi hissetsin diye.” ve Ö12: “Ha sınıf ortamında morali bozulmasın diye sürekli onun da yapabileceği şeyleri teşvik ettim, tahtaya kaldırdım, yani o anlamda da bir gerileme olmasın düşüncesiyle.” şeklindeki ifadeleriyle ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin öğretim etkinliklerine katılım konusunda onları güdülemeye yönelik düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.1.2.1.2. Sunuş Düzenlemeleri

Öğretmenlerin çoğunluğunun (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14), ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıfta kullandıkları rutin yöntemler dışında kullandıkları öğretim yöntemleri sorulduğunda öğretim etkinliği sırasında kullandıkları sunuş düzenlemelerini anlatma eğiliminde oldukları görülmüştür. Sınıf içi etkinliklerde yönerge kullanımı, materyal, ortam ve süre düzenlemesi gibi öğrenciye özel uygulamaları kapsayan sunuş düzenlemelerine yönelik örnekler sunan öğretmenlerden; Ö1: “Öğretim yöntemi olarak bilemem ama sınıfta diğer çocukları ödevlendirip yani özellikle günde bir dersimi sırf onlara ayırıyorum. Onlara okuma, ödev...”, Ö2: “Yani, öyle bir planım yok benim açıkçası. Ama mesela sınıfta en önde oturması gibi (tahtayı daha net görmesi açısından)”, Ö4: “Birebir ilgilenme olabilir. Toplu bir etkinlik yapıldığı zaman diğerleri tahtadan bakarak yazıyorsa bunların anlamadığı konularda yanına gidip açıklama yaparak, birden fazla yöntemle açıklayarak konunun anlaşılmasını sağlıyoruz. Ya da yapamadığı etkinlikleri beraber yapıyoruz.”, Ö7: “Dediğim gibi boş bulduğum her fırsatta diğer çocuklara ek işte bir kes-yapıştır etkinliği olsun, bir boyamada onları hep yanıma alıp tek tek okuma çalışmaları yaptırıyorum, işte yine dikte çalışmaları yaptırıyorum fırsat buldukça.”, Ö8: “Mutlaka soru-cevaplarda onlara indirgeyerek en basit haliyle, en yüzeysel haliyle onları da derse dahil etmeye çalıştım.”, Ö12: “Daha kısa, akılda kalıcı metinler kullanmaya çalıştım.” ve Ö13:

Bir diğer, örneğin atıyorum matematik dersindeyiz, onun için ne kullanıyorum? Şimdi normalde arkadaşları ölçme araçlarını yani cetvelini, pergelini vs. getiriyor. Onlar yani sorumluluğunu yerine getiriyorlar. Ama bunu ben kontrolde tutuyorum. Nasıl? Örneğin benim kullanacağım işte, cetvelimi, açı ölçerlerimi ölçü araçlarımı “Hakancığım onları lütfen masama koyar mısın? Birlikte sandalyeni de çek bakalım. Sıranı masamın yanına yaklaştı. Birlikte yapalım.” Yani zaman zaman çünkü o ancak en kaba eşyalarla yaparken anlayabiliyor veya daha rahat veya kendini içinde buluyor

ifadelerine yer vermişlerdir.

4.1.2.1.3. Çıktı Düzenlemeleri

Öğretmenlerden birkaçının (Ö7, Ö14, Ö15) çıktı düzenlemesi olarak adlandırılan; sınıf içinde ya da dışında tamamlanmak ve öğrencinin öğrenme durumunu tespit amaçlı geliştirilen yöntem, araç, yönerge kullanımı konularında diğer öğrencilerden farklı düzenlemelere yer verdikleri görülmüştür. Ö7: “Evet evet, destek istiyorum. Diğer öğrencilerime bir hani velilere atıyorum “Şu metni yazdırın.” Onlar metin yazarken bu öğrencilerim hala kelimeler yazıyorlar.” ve Ö14: “Diyelim ki okulda bir harfi çalışıyoruz ya da bir birleştirme, hece tablosu gibi, “Evde de tekrar etsin” diyerekten gönderiyorum.” ifadeleriyle ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin ev ödevlerinde yaptıkları düzenlemeden bahsetmişlerdir. Ö15 ise anlatımında yer verdiği: “İlave olarak ben ona ayrı bir defter tuttum. Aynı kelimeyi, aynı cümleyi tekrar tekrar yazmasını ve tekrar tekrar okumasını istedim o defterden. Tabii bunlar birinci sınıfta yapılan çalışmalar.” şeklindeki ifadesi ile öğrencisinin sınıf içi görevinde yaptığı düzenlemeden bahsetmiştir.

Tablo 6

Çıktı Düzenlemeleri Tablosu

Öğretmen	Güdüleme	Sunuş Düzenlemeleri	Çıktı Düzenlemeleri
Ö1	X	X	
Ö2		X	
Ö3	X	X	
Ö4		X	
Ö5	X	X	
Ö6		X	X
Ö7		X	X
Ö8		X	
Ö9		X	X
Ö10	X	X	
Ö11		X	
Ö12	X	X	
Ö13		X	
Ö14		X	X
Ö15			X

4.1.3. Hedefle İlişki

Öğretmenlerin “ÖÖG risk grubu olarak belirlediğiniz öğrencinizin öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıfta kullandığınız rutin yöntemlere ilave olarak kullandığınız öğretim yöntemleri nelerdir?” sorusuna cevaben bahsettikleri düzenleme/ tedbirler; öğrencinin ihtiyacı, performansı ve özellikleriyle ilişkisi bakımından ele alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yanıtları “öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmiş düzenleme/ tedbir” ve “öğrenci ihtiyaçlarından bağımsız düzenleme/ tedbir” olarak değerlendirmeye alınmıştır.

4.1.3.1. Öğrenci İhtiyaçlarıyla İlişkilendirilmiş Düzenleme/ Tedbir

Öğretmenlerden birkaçı (Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15) ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin öğretim süreçlerini desteklemek üzere öğrenciye özel

kullandıklarını belirttikleri düzenleme ve tedbirleri, öğrenci özellikleri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin anlatımlarında yer verdikleri öğrenci ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmiş düzenleme/ tedbir ifadelerine örnek olarak; Ö1 öğrencisinin görsel materyaller ile daha iyi öğrendiğini ve bu sebeple kullandığı materyali: “Ayrı videolar gönderiyorum ama ailelerin izlettiğini pek düşünmüyorum o yüzden sınıfta ses videolarını izlettirmeye çalışıyorum. Evet. Onları izletmeye çalışıyorum. Daha çok görsel olarak çünkü işitsel pek anlamıyorlar komutlarımı. Göstererek bir şeyleri yaptırmaya çalışıyorum.” ifadesiyle açıklamıştır. Ö5, öğrencisinin özelliklerini tanımlarken el- göz koordinasyonu zayıflığından söz etmiş ve öğrencisinin yazı yazma becerisini nasıl desteklediğini anlatımında: “Mesela yazı yazmada elinden tutup çok... Mesela sınırlı, iki çizgi arasına yazmayı bilmiyorlar.” ifadesine yer vererek belirtmiştir. Ö12 ise öğrencisinin dikkat özellikleriyle ilişkili olarak yaptığı ortam ve materyal düzenlemesini: “Şimdi dediğim gibi dikkati çabuk dağılıyor, şey ediyor diye ben birebir çalıştım. Yani kendi adıma yaptığım birebir çalışma. Daha kısa, akılda kalıcı metinler kullanmaya çalıştım. ” ifadeleriyle açıklamıştır.

4.1.3.2. Öğrenci İhtiyaçlarından Bağımsız Düzenleme/ Tedbir

Öğretmenlerin tamamına yakını (Ö12, Ö13 ve Ö15 hariç) ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerin öğrenme süreçlerini desteklemek için rutin yöntemlere ilave kullandıkları öğretim yöntemlerine yönelik anlatımlarında en az 1 defa öğrenci özelliklerinden ve ihtiyaçlarından bağımsız düzenleme ve/ veya tedbir dile getirmişlerdir. Bu anlatımlara yönelik örneklerden Ö14, ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdiği öğrencisinin öğrenme süreçlerini desteklemek amacıyla kullanmış olduğu sunuş düzenlemelerini öğrencinin hangi özellikleri veya ihtiyaçları doğrultusunda tercih ettiğine değinmeden aktarmıştır: “Şarkılı öğretimi denedim, video denedim hani bilgisayardan böyle aktif... Evet, ondan sonra oyunlaştırmayı denedim. Sonra bireysel çalıştık ama hiçbirisi işe yaramadı.”. Ö2 ise ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdiği öğrencisine yönelik kullandığı düzenleme ve tedbirleri öğrenci özelliklerinden bağımsız bir biçimde anlatmıştır:

Yani aslında hani biz normalde kaynaştırma öğrenciler için farklı bir plan hazırlıyoruz ama bu tür öğrenciler için hazırlamıyoruz öyle bir plan. Yani, öyle bir planım yok benim açıkçası. Ama mesela sınıfta en önde oturması gibi (tahtayı daha net görmesi açısından) ya da işte hani bir öğrencim de yok benim bu şekilde, iki tane raporlum... Hani bu şekilde geride kalan başka öğrencilerim de var. Hepsile tek tek ilgilenmem mümkün değil zaten ama arkadaşlarının yardımını aldırmaaya çalışıyorum mümkün olduğunca. Yapamadığı zaman yardım edebilecek bir arkadaşını oturtuyorum, o yardımcı oluyor. Böyle halletmeye çalışıyoruz.

Ö7, öğrencisinin öğrenmesini desteklemek için kullandığı düzenlemeyi öğrenci özellikleri ya da performansı yerine ortam koşullarıyla ilişkilendirerek açıklamıştır:

Ek çalışmalar veriyorum hocam sürekli. Atıyorum biz görsel sanatlar falan yaparken onlar yine okuma yazma çalışmalarına devam ettiriyorum. Başka... Onlarla yani dediğim gibi çok da birebir, özel bir ders onlara ayıramıyorum açıkçası. Teneffüslerde işte hep ek öğrenme desteği... Özel olarak da ilgilenmeye çalışıyorum onlarla fırsata buldukça.

4.1.4. Akranları ile Karşılaştırarak Düşündüğünüzde Öğrencinizin Sınıfa Uyumunu Artırabilmek İçin Değiştirmek İstedığınız Davranışları Nelerdir?

Görüşme protokolü gereği öğretmenlere yönlendirilen “akranları ile karşılaştırarak düşündüğünüzde öğrencinizin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istediğiniz davranışları nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar “davranış türleri” başlığı altında incelenmiştir.

4.1.4.1. Davranış Türleri

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istedikleri davranışlarına yönelik anlatımları “içe dönük davranışlar”, “dışa dönük davranışlar” ve “uyumu bozan davranış yok” başlıklarına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarına göre dağılımlar Tablo 7’de sunulmuştur. Ö9 soruya davranışsal örnekler vermediği için değerlendirmeye dahil edilmemiştir.



Şekil 3. Davranış türleri

Tablo 7

Davranış Türleri Tablosu

Öğretmen	İçe Dönük Davranışlar	Dışa Dönük Davranışlar	Uyumu Bozan Davranış Yok
Ö1		X	
Ö2		X	
Ö3			X
Ö4	X		X
Ö5	X		X
Ö6			X
Ö7	X		X
Ö8	X		
Ö9			
Ö10	X		
Ö11		X	
Ö12			X
Ö13	X	X	
Ö14	X		X
Ö15	X		X

4.1.4.1.1. İçe Dönük Davranışlar

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15) ÖÖG risk grubu öğrencilerinin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istedikleri davranışlarla ilgili anlatımlarında içe dönük davranışlara yer vermişlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri içe dönük davranışlar korku, kaygı ve içe kapanıklık kavramlarını içeren; arkadaş edinememe, ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade edememe, hareketsizlik, yalnız oyunları tercih etme, grup oyunlarından kaçınma gibi davranış örnekleri içermektedir. Öğretmenlerden Ö4: “Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda içine kapanıklık da var, kendine ifade etmede zorluklar...”, Ö8: “Tabii kendisini ifade edemiyor. Kurallara uymuyorlar çoğu zaman belki de kendilerince. Ne bileyim, ağır hareket etmeleri, ağır konuşması grup içerisinde bir ahengi bozduğu için bence onlar da bir süre sonra pes edebiliyorlar.” ve Ö13 ise:

Yani tabii ki ben bir öğretmen olarak isterim hani işte çocuğum geldiğinde hiçbir sorun yaşamasın. Arkadaşlarıyla birlikte gülsün, oynasın, koşarak çıksın sınıftan. Ben hatta uyarayım, ki uyarıyorum sürekli, “Çocuklar relax, kurallar bu mu?” İsterim yani bunu. Fakat bunu görmediğinizi... Tabii ki bunların katılmasını, yapılmasını isterim. O da diğer arkadaşları gibi mutlu olsun. Yeri geldiğinde kavga etsin. Kavgada kendini savunsun isterim eğer üzerine geliniyorsa. Fakat bu çocuklarda bu olmadığında onu bu kez ben hızlı bir şekilde vermeye çalışıyorum.

şeklindeki ifadesiyle içe dönük davranış örneği sunmuştur.

.

4.1.4.1.2. Dışa Dönük Davranışlar

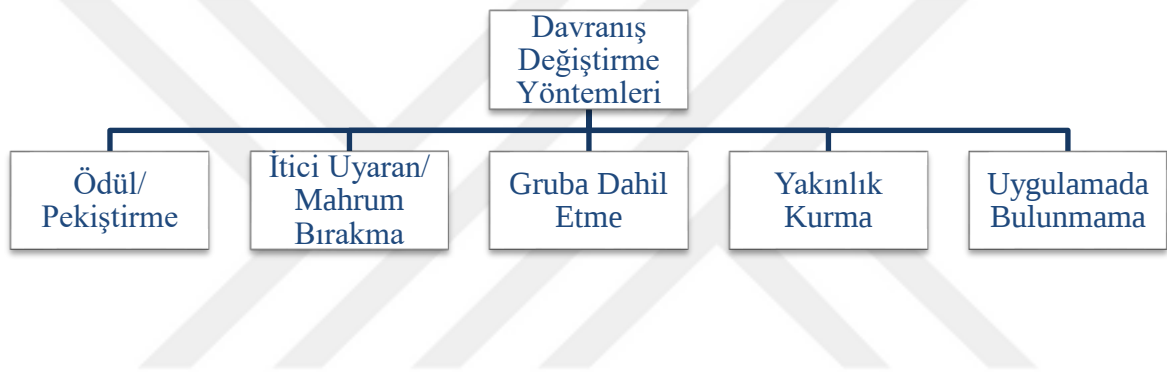
Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö11, Ö13 öğrencilerinin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istedikleri davranışları sorulduğunda dışa dönük davranış türleri başlığı altında incelenebilecek davranış örnekleri belirtmişlerdir. Bu davranışlar sınıf içi öğretim süreçlerini olumsuz etkileyerek öğretmenin sınıf yönetimini güçleştirebilecek, çocuğun kendisinin ve/veya arkadaşlarının öğrenmesini olumsuz etkileyebilecek; saldırgan olma, başkalarına, eşyaya ya da kendine fiziksel zarar verme, arkadaşlık ilişkilerinde problem yaşama, kurallara uymama gibi davranışları içermektedir. Ö1'in: “Bir tanesi sürekli sıraların üzerinde gezmek istiyor, panoyla ilgileniyor, dersle alakası olmayan her şeyle ilgileniyor.”, Ö2'nin: “Kurallara uymakta zorlanıyor dedim, mesela söz almadan konuşuyor. Mesela işte, hareketli bir çocuk anlıyorum ben onu. Çöp olmadığı halde bir şeyler bulup çöpe kalkıyor. Ya da işte “Kalemim yok” deyip kayıp kutusundan kalem aramaya çalışıyor.” ve Ö13'ün: “Çünkü ilk etapta yuvadan gelen bir öğrencim, hırsızlık olayları da oldu yoğun bir şekilde. Yani herhangi bir... Mesela mouse veya herhangi bir araç ama veya fişlerle oynama...” ifadesi öğretmenlerin gözlemlerine dayalı belirledikleri dışa dönük davranış örneklerindendir.

4.1.4.1.3. Uyumu Bozan Davranış Yok

Öğretmenlerin yarısından fazlası (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö14, Ö15) öğrencilerinin sınıfa uyumunu zorlaştıran davranışları olmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma örnek ifade kullanan öğretmenlerden Ö3: “Yok yok sevilen çocuklar yani. Davranış sorunu yaşayıp arkadaşlarını üzmedikleri için hiçbir sorun olmuyor. Sadece öğrenmede.”, Ö5: “Öğrencim çok uyumlu...”, Ö7: “Yoksa şey davranışları yok, sınıfın düzenini bozucu ya da öyle agresiflik çıkarıcı tipler değiller kesinlikle. Biri erkek öğrencim, biri kız öğrencim D. ve Y.. Sessiz ve sakinler zaten. Öyle taşkın davranışları falan yok öğrencilerimin.” ve Ö14: “Onun dışında bir disiplin problemi yaşamıyorum, uyumlu bir çocuk. Sakin, gelip gidiyor.” şeklinde gözlemlerini aktarmıştır.

4.1.5. Bu Davranışları Değiştirmek İçin Kullandığınız Davranış Değiştirme Yöntemleri Nelerdir?

Protokol gereği öğretmenlere yönlendirilen bir diğer soru, önceki soruda cevaplanmış olan sınıfa uyumu artırabilmek için değiştirilmek istenen davranışları baz alan “bu davranışları değiştirebilmek için kullandığınız davranış değiştirme yöntemleri nelerdir?” sorusu olmuştur. Öğretmenlerin bu soruya verdiği cevaplar altı alt başlıkta incelenmiştir. Alt başlıklar ve öğretmenlerin cevaplarına göre dağılımları Tablo 8’de gösterilmiştir.



Şekil 4. Davranış değiştirme yöntemleri

Tablo 8

Davranış Değişirme Yöntemleri Tablosu

Öğretmen	Ödül/ Pekiştirme	İtici Uyarın/ Mahrum Bırakma	Gruba Dâhil Etme	Yakınlık Kurma	Uygulamada Bulunmama
Ö1	X	X			
Ö2					
Ö3					X
Ö4					X
Ö5	X				X
Ö6					X
Ö7	X		X		
Ö8	X		X	X	
Ö9					
Ö10			X		
Ö11		X			
Ö12					X
Ö13	X		X	X	
Ö14			X		
Ö15		X			X

4.1.5.1. Ödül/ Pekiştirme

Bu araştırmada ödül ve pekiştirme kelimeleri öğretmenler tarafından anlatımlar esnasında sıklıkla birbirinin yerine kullanıldığı için tam manasıyla teknik anlamlarına uygun olmayan biçimde “ödül/ pekiştirme” olarak yer verilmiştir. Öğretmenlerden birkaçı (Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13), ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istedikleri davranışlarına yönelik uyguladıkları davranış değiştirme yöntemlerinin neler olduğu sorulduğunda; ödül ve/ veya pekiştirme uygulamalarında bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu uygulamaların öğretmen ya da akranlar tarafından istendik davranış gerçekleşikten sonra sunulan ve istendik davranışların ileride gerçekleşme oranını artıracak ve öğrencinin elde etmek için istendik davranışı sergilemeye devam etmesini sağlayabilecek türden olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin anlatımlarında yer

verdikleri ifadelerden birkaçı ise Ö5: “Şöyle diyebilirim, normalde çok parmak kaldırmayan bir öğrenci. Kaldırdığını görürsem ilk ona söz veriyorum. O da mesela mutlu oluyor.”, Ö7: “Aynen öyle. Şimdi hani bunu bile o öğrencilerim için... Hani bir iki-üç kelime bile okusa okutturuyorum mikrofona, alkışlattırıyorum özgüvenleri falan gelişsin diye.” ve Ö13:

Kendini ifade edişte, özellikle sınıf içi sorularda, hani arkadaşınız yanlış da... Arkadaşlarımız genel olarak çocuklarla konuştuğumda, alkışlamalıyız kalkıp söylemesi de çok güzel. Evet belki dersle ilgili olmayabilir ama şu an bizi bu konuda da başka konuşmalar da açabilir. Başka bilgiler de edinebiliriz gibi ılımlı. Yani diğer sınıfın H'yi biraz ılımlı karşılmasını, mahcubiyet yaşatmamasını, akademik yetersizliğinde bu çok önemli. Çünkü çocuk mahcubiyet yaşadığında geri çekiliyor.

şeklinde olmuştur.

4.1.5.2. İtici Uyarıcı/ Mahrum Bırakma

Öğretmenlerden birkaçı (Ö1, Ö11, Ö15) ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerine davranış değiştirme yöntemi olarak “mahrum bırakma” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenlerin ifadeleri araştırmacı tarafından değerlendirildiğinde itici uyarıcıya da yer verdikleri görülmektedir. Bu uygulamalara örnek oluşturabilecek ifadeler yer veren öğretmenlerden Ö11: “Aslında çok hareketliler. Problem olan öğrencilerim çok hareketliler. Hareketli oldukları için de derste çok ikaz etmek zorunda kalıyorum.” ve Ö15: “Mesela bir şey yapamadığında “Ben yapamadım. Ben yapamıyorum.” Böyle bebeksi konuşmalar vardı, mimiklerini değiştiriyordu. “B. artık öğrencisin. Biraz daha düzgün konuşalım B’ciğim. Artık sen okula başladın.” diyordum. Kendini kapatıyordu.” ifadesiyle sözlü uyarıda bulunmak suretiyle ortama itici uyarıcı sunduklarını belirtmişlerdir. Ö1 ise:

Ben daha çok cezadan değil de ödülünden yana bir insan olduğum için küçük ödüller vererek ya da mahrum bırakarak bir şeylerden (dediğim gibi resim dersinden ya da beden eğitimi dersinden), “Eğer daha fazla çalışırsan sen de arkadaşların gibi oynayabilirsin.” diyerek ya da küçük ödüller vererek pekiştirmeye çalışıyorum olumlu davranışlarını.

şeklindeki ifadesiyle “mahrum bırakma” uygulamasına yer verdiğini belirtmiştir.

4.1.5.3. Gruba Dahil Etme

Öğretmenlerden birkaçı ise (Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14) öğrencilerinin içe dönük davranışlarını değiştirebilmek için sosyal akran gruplarına dahil etmek adına uygulamalar yaptıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Ö14: “Yani en belirgin davranışı çok çekingen ve içine kapanık bir çocuk. Konuşurken bile fısıldayarak konuşuyor. Yani biraz daha işin içine

katmaya çalışıyorum hani 1. sınıfta mesela özellikle ilk derslerimi hayat bilgisi yapıyorum. Sadece konuşma, herkes kendini ifade edebilsin diye.” ifadesiyle öğrencisinin kendisini sözlü olarak ifade etmesini desteklemek, içe kapanık olarak adlandırdığı içe dönük davranışlarını azaltmaya azaltmak için sınıf içerisindeki öğrenme/ paylaşım ortamına dahil etmeye çalıştığını belirtmiştir. Ö13 ise:

Şimdi ben bu öğrencimi alıyorum gruplara sokabilmek için, “İşte hangisini seviyorsan hadi bakalım birlikte...” İlk etapta beraber girmeye çalışıyorum: “Çocuklar ben de maçı varım.” Giriyoruz. Fakat çocuk bir süre sonra çıkıyor. Ben bunu istemiyorum. Çünkü oradakiler hani, onlar oynarken birbirleriyle itişebiliyor, kakışabiliyor, sen at, şunu yap, bunu yap. Bu, o içe kapallığı yıkamıyor. Belki çocuğa özgüvensizlik ağır basıyor bir süre sonra.

ifadesiyle öğrencisinin oyuna dahil olma ve sürdürme davranışını artırmaya yönelik bir uygulamada bulunduğunu belirtmiştir..

4.1.5.4. Yakınlık Kurma

Öğretmenlerden Ö8 ve Ö13 öğrencilerinin sosyal davranışlarını, kendilerini ifade etmelerini geliştirebilmek ve sınıfın sosyal ortamına dahil olabilmelerini sağlamak için yakınlık kurma yoluna başvurduklarını ifade etmişlerdir.

Ö8 ve Ö13 sırasıyla bu alandaki uygulamalarını:

Mesela sınıfımda şöyle bir uygulama var: Her gün bir öğrenci arka sıraya geçiyor. Herkes hep en önde otursun şeklinde bir uygulamamız var. Öne geldiğinde genelde “Bayağı oldu, seninle görüşmemiştik, nasıl gidiyor?” gibi böyle ufak sohbetler yakalamaya çalışıyorum sosyalleşmesi için, kendisini anlatması için. Ya da özel hayatlarına, ev hayatlarına dair sorular soruyorum. “Benim kızım şunu şöyle yapıyor sen evde bunu nasıl yapıyorsun?” şeklinde, örnekler vererek. Önce onunla aynı şeyleri yaşadığımı ifade ederek ona. Yani ona önce yakın, onu anladığımı, onun yaşadığını benim de onun zamanlarında yaşadığımı söylediğimde çocuk bir rahatlıyor, bir duruyor şöyle, “Ha, bu da benim gibi.” Yani bir eşleşiyoruz orada duygusal olarak. O eşleşmeden sonra onu o gruba sokmaya çalışıyorum.

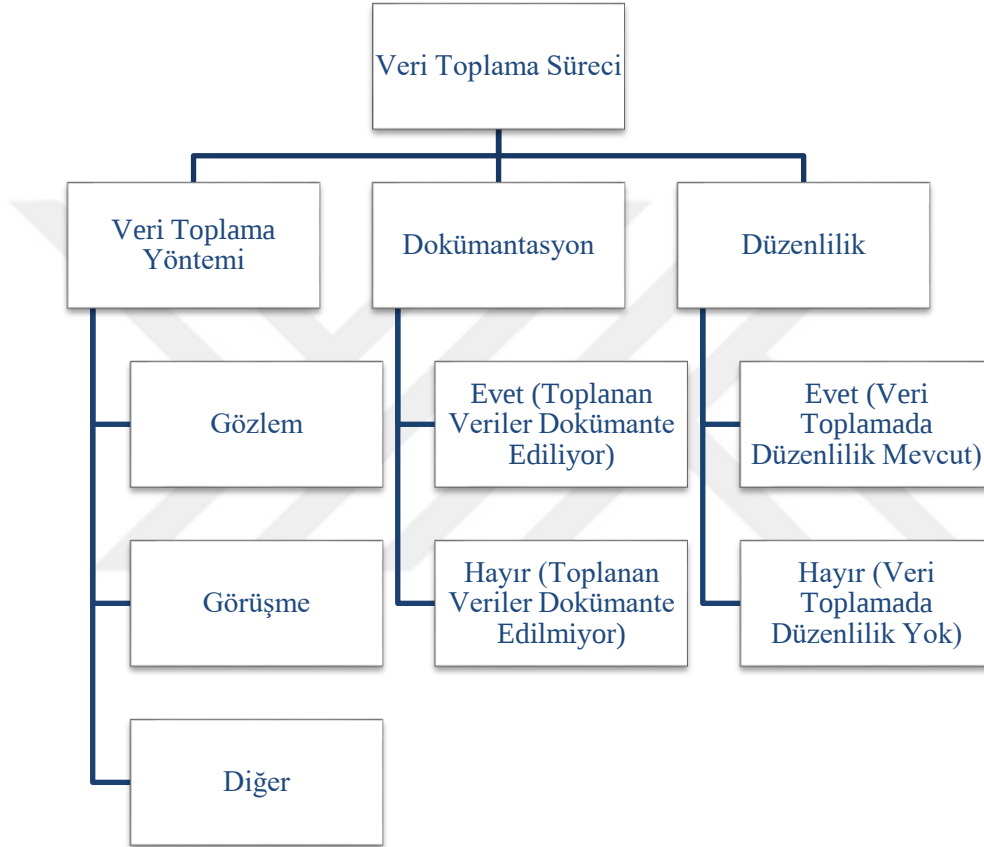
ifadeleriyle belirtmişlerdir.

4.1.5.5. Uygulamada Bulunmama

Öğretmenlerden Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12 ve Ö15’in ifadeleri incelendiğinde ise davranış değiştirme yöntemi kullanmadıkları ya da davranış değiştirmeye yönelik bir uygulamada bulunmadıkları görülmektedir. Ö3, Ö6 ve Ö12 bir önceki soruya cevaben öğrencilerinin sınıfa uyumunu artırmak adına değiştirmek istedikleri davranışının olmadığını belirttikleri için protokol gereği bu soru öğretmenlere yöneltilmemiştir. Ö4, Ö5 ve Ö15 ise öğrencilerinin içe dönük davranışları olduğunu ifade etseler de davranış değiştirme uygulamasında bulunmadıklarını belirtmişlerdir.

4.1.6. “Öğrencinizin Gelişim Alanlarındaki Performansını Takip Etmek İçin İzlediğiniz Veri Toplama Sürecini Anlatır mısınız?”

Protokol gereği öğretmenlere yöneltilen “öğrencinizin gelişim alanlarındaki performansını takip etmek için izlediğiniz veri toplama sürecini anlatır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar “veri toplama yöntemleri”, “dokümantasyon” ve “düzenlilik” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Başlıkların ayrıntılı ve bütüncül olarak gösterimi Tablo 9’da mevcuttur.



Şekil 5. Veri toplama süreci

Tablo 9

Veri Toplama Süreci Tablosu

Öğretmen	Veri Toplama Yöntemi			Toplanan Veriler Dokümante Ediliyor mu?		Veri Toplamada Düzenlilik Mevcut mu?	
	Gözlem	Görüşme	Diğer	Evet	Hayır	Evet	Hayır
Ö1		X		X		X	
Ö2			X		X		X
Ö3	X				X		X
Ö4			X		X		X
Ö5	X			X		X	
Ö6	X				X		X
Ö7	X	X		X		X	
Ö8	X	X			X		X
Ö9							
Ö10			X		X		X
Ö11	X	X			X		X
Ö12			X	X		X	
Ö13	X		X		X		X
Ö14	X				X		X
Ö15			X		X		X

4.1.6.1. Veri Toplama Yöntemi

Görüşmeye katılan öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerine yönelik izledikleri veri toplama sürecine ilişkin anlatımlarında veri toplama biçimlerine yani veri toplama yöntemlerine yer verdikleri görülmüştür. Yanıtlar “gözlem”, “görüşme” ve “diğer” başlıkları altında değerlendirilmiştir. Veri toplama yöntemlerine ilişkin elde edilen bulguların öğretmenlere göre detaylı dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

4.1.6.1.1. Gözlem

Öğretmenlerin (Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13 ve Ö14), öğrenci performansını takip edebilmek için veri toplama sürecinde başvurduklarını en sık belirttikleri veri toplama yöntemi gözlem olmuştur. Yanıtlardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğrenci hakkında veri elde etmede gözlemi, sınıf ortamının doğal bir parçası ve pratik bir yolu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Veri toplama yöntemi olarak gözlemi kullanan öğretmenlerden Ö6: “Öyle bir şey yapmadım ama zaten gözlemliyorum çocuğu.” ifadesiyle veri toplama sürecine özel olmasa da doğal süreç içerisinde öğrencisini gözlemlediğini dile getirmektedir. Ö7: “Veri toplama süreçleri... Yani tamamen öncelikle aslında doğal gözlem en güzel veri toplama aracım. Onların gelişim evrelerini görüyorum sürecin en başından beri.” ifadesiyle sistematik bir veri toplama süreci içerisinde olmasa dahi gözlemin, sınıfın üyesi olan öğretmen tarafından doğal olarak gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ö13 ise: “Şimdi izlediğim veri toplama süreci... Şimdi zaten sınıfta ben bütünden geliyorum. Yani çocuğa hani tek tek işte sosyalde veya Türkçe’de veya matematikte değil, bu çocuk zaten sınıf içerisinde okul yaşamında bütüne baktığımızda zaten durum yansıtıyor kendisini.” şeklindeki ifadesiyle genel durumu yansıtacak bir gözlemde bulunduğunu belirtmiştir.

4.1.6.1.2. Görüşme

Öğretmenlerden birkaçı (Ö1, Ö7, Ö8 ve Ö11) veri toplama sürecinde öğrenciye ilişkin bilgi elde etmede görüşme yoluna başvurduklarını belirtmişlerdir. Öğrenci hakkında yapılan görüşmelerin aile bireyleri ya da öğrencinin eski sınıf öğretmeni ile yapıldığı görülmektedir. Veri toplama sürecinde görüşmelere yer veren öğretmenlerden Ö1: “Ramazan Hoca son iki hafta derslerine girmiş geçen dönem. Onun öncesinde ücretli bir hocamız varmış. Ramazan Hoca’yla daha çok istişare yapıyordum dönemin başında.”, Ö8: “Öncelikle ne yaptım? Farklılığı fark edince aileyle bir kontak kurmaya çalıştım. Geçmişlerine baktım, “Anasınıfına gittiler mi?” dedim mesela.” ve Ö11: “Aslında aile görüşmeleri yapıyorum.” şeklinde anlatımlarda bulunmuşlardır.

4.1.6.1.3. Diğer

ÖÖG risk grubu öğrencisinin çeşitli gelişim alanlarındaki performansını takip etmek için izlediği veri toplama süreci sorulan öğretmenlerden birkaçı ise (Ö2, Ö4, Ö10, Ö12, Ö13 ve Ö15) bir kazanımda ya da beceride belirli aralıklarla sözlü ya da yazılı yoklamalara yer

verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin anlatımlarından çıkarılabileceği üzere konu yoklamaları genel anlamda yeni bir kazanım hedefinin sunulmasının ardından edinimi veya önceki kazanımların kalıcılığını değerlendirmek adına bireysel ya da sınıftaki tüm öğrencilere uygulanmaktadır. Konu yoklaması ile veri toplayan öğretmenlerden Ö2: “Hepsi için kullandığım yöntemler var aslında. Mesela, matematikte diyelim işte bir konuyu anlattım. Küçük kağıtlar dağıtıp küçük işlemler yazıp onları yapmalarını ve bana getirmelerini istiyorum, kontrol ediyorum, kimin öğrenip öğrenmediğine bakıyorum.”, Ö10: “Ya öncelikli olarak konudan sonra hemen vermiş olduğumuz testlerde olabilir veyahut işte hemen tahtaya kaldırıp dediğim gibi, ikinci üçüncü örnekte öğrenciyi bir denemek.” ve Ö12:

Yani şöyle, ben onun gelişimini takip etmek için dediğim gibi her gün düzenli olarak yanıma çağırıyorum. Şu an 4. sınıf olduk, bütün bir ders ayıramıyorum ama mutlaka bir boşluk buluyorum, yanıma çağırıyorum. Bir defterimiz var, o deftere her gün bir cümle dikte yaptırıyorum, okuma yaptırıyorum hani küçük bir paragraf bile olsa. Ve matematikten de konularla bağlantılı olarak fotokopiler hazırladım, o fotokopide mesela yirmi tane soru var, beş tanesini birlikte yapıyoruz geriye kalanını ev ödevi olarak veriyorum.

ve Ö15: “Mesela cuma defterimiz vardı, her cuma yaptıklarımızı değerlendiriyorduk. Cuma defterim vardı. Bu defterde bir hafta boyunca hangi cümleyi öğrendi, işte beş tane cümle yazdırıyorum. Ha bakıyordum, ben de kendimi sıniyordum orada: “Bu konu öğrenilmemiş, pazartesi bir daha tekrar edeyim.” şeklinde ifadelere yer vermişlerdir.

4.1.6.2. Dokümantasyon

Öğretmenlerin, veri toplama sürecine yönelik anlatımları sürecin ayrılmaz bir bileşeni olan dokümantasyon açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yanıtları süreçte topladıkları verileri dokümanite etme ve etmeme bakımından kodlanmıştır. Dokümantasyon başlığına ilişkin ayrıntılı bulgulara Tablo 9’da yer verilmiştir.

4.1.6.2.1. Dokümantasyon Var

Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö12 ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerileri hakkında topladıkları verileri dokümanite ettiklerini beyan etmişlerdir. Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin sistematik ve bütüncül bir dokümantasyon sürecine yer vermedikleri görülmektedir. Dokümantasyonların sınırlı bir alanda yapılarak öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirme bakımından zengin bir havuz oluşturmada yetersiz kaldığı bulgular arasındadır. Topladığı verileri dokümanite ettiğini beyan eden öğretmenlerden Ö1: “Mesela okuma yaptırdığımız zaman çizelge var, “Şu harfleri düzgün okuyabiliyor” ya da “Şunları

birleştiriyor” gibi günlük olarak” ifadesiyle öğrencisinden yoklamalar aracılığıyla topladığı veriyi bir çizelgede dokümanete ettiğini belirtmiştir. Bir diğer öğretmen Ö5: “...her cuma dikte yapılır. Üzerine tarih atarım, yazdıkları muhakkak elimde bulunur. Birinci sınıflarda hep yaptığımız şeyler. Çocuk ne kadar ilerledi, hangi seslerde eksik? Ona göre zaten yeni seslere geçeriz.” ifadesiyle yazma becerisindeki gelişimi izlemek adına “dikte defterleri” aracılığıyla bir dokümantasyon gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö5 anlatımlarında:

Şöyle, biz ilk baştan risk başlayan çocuklar için ileride elimizde bir şey olsun diye muhakkak tutuyoruz. İster A4 kağıdına, çizgili A4 kağıdına dosyalarsınız. İsterseniz her öğrencinin defteri vardır, sizde kalır. Belli bir sese gelince, üç ses ya da dört sestten sonra dikte çalışmasına başlarsınız. Siz söylersiniz, onlar yazar. Kimisi çok, ileride çocuk için de hatıra kalıyor, o da güzel bence. Veliye sonradan veriyorsunuz. Ben mesela kendi çocuklarımın ikisinin de duruyor. Bakıyorum, güzel yani. İleride veli de şey yapabilir.

ifadesine de yer vererek özellikle risk arz eden öğrenciler adına dokümantasyon yaptığını belirtmiştir.

Veri toplama sürecinde dokümantasyona yer verdiğini beyan eden öğretmenlerden yalnızca Ö7 araştırmacıya dokümantasyona dair somut belge sunmuştur. Diğer öğretmenlerin sözel ifadeleri dışında sağlayabildikleri somut örnekler olmamıştır.

4.1.6.2.2. Dokümantasyon Yok

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15) öğrencilerinin gelişimini takip edebilmek adına izledikleri veri toplama sürecine dair anlatımlarında dokümantasyona değinmemişlerdir. Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler gözlem, görüşme ya da yoklamalar yoluyla veri elde etseler de bu verilerin dokümantasyonu konusunda oldukça sınırlı kalmışlardır. Elde ettiği verileri dokümanete etmediğini belirten öğretmenlerden Ö6:

O yüzden ekstra bir şey yapmıyorum. Zaten bütün çocuklara her seferinde ne yaptıklarına dair sürekli gözlemliyoruz. Gözlemlediğim zaman da tabii ki kafamda bir şeyler... Önceden çocuklar hakkında bazen şeyler tutardık ama onu artık yapmıyoruz. Şimdi de öyle gözlemliyoruz, internet ortamına... Eskiden dosyaları olurdu çocukların ama artık o olmadığı için bir şey yapmıyoruz. Eskiden dosyalarına işlerdik onu. Şimdi zaten öyle bir şey yok. Yani davranışlarını hep gözlemliyoruz.

ifadesiyle gözlem yoluyla elde ettiği verileri dokümanete etme yoluna gitmediğini, gözlemleri yoluyla öğrenci hakkında zihninde genel bir durum çerçevesi oluşturduğunu belirtmiştir. Dokümantasyon yapmadığı tespit edilen diğer öğretmenlerin ise anlatımlarında dokümanete etmeye yönelik herhangi bir ibareye yer vermedikleri görülmüştür.

4.1.6.3. Düzenlilik

Öğretmenlerin veri toplama sürecine yönelik anlatımları düzenlilik bakımından değerlendirilmiştir. Düzenlilik başlığı altında dokümantasyonun belirli aralıklarla ya da gerekli görülen zamanlarda tekrarlanma kriteri ele alınmıştır. Dokümantasyona yer vermeyen öğretmenler düzenlilik başlığı altında değerlendirmeye alınmamıştır. Bu başlığa yönelik verilerin detaylı dağılımı Tablo 9’da sunulmuştur.

4.1.6.3.1. Düzenlilik Var

Veri topladıklarını ve bu veriyi dokümente ettiklerini beyan eden öğretmenler Ö1, Ö5, Ö7 ve Ö12, bu süreci belirli aralıklarla tekrarladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden Ö1: “Mesela okuma yaptırdığımız zaman çizelge var, “Şu harfleri düzgün okuyabiliyor” ya da “Şunları birleştiriyor” gibi günlük olarak. Gün gün ya da iki günde bir okuma yazma şeklinde...” ifadesiyle okuma- yazma alanında yoklamalar yoluyla elde ettiği verileri her gün ya da iki günde bir çizelgesine işlediğini belirtmiştir. Ö5 ise: “Şimdi bildiğimiz bütün yöntemleri kullanıyoruz okuma yazmada, gözlem yapıyoruz, onları kullanıyorum. Birinci sınıfta kullandıklarımız bunlar. Okuma yazmaya dayalı dikte çalışması, her cuma dikte yapılır.” ifadesiyle dikte becerisini baz alan yoklamalarını haftada bir defa gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden Ö7; aile görüşmesi aracılığıyla veri toplayıp görüşmeler sonrasında kendisine notlar çıkardığını belirtirken, sınıf içerisinde öğrencisini gözlemlediğini anlattığı bölümde dokümantasyon sürecine dair bir ifadeye yer vermemiştir. Dokümantasyonu yapılan görüşmeler baz alınarak “düzenlilik” değerlendirildiğinde öğretmen görüşmelerin düzeni hakkında bilgi sağlamazken öğrencilerini “her gün” sınıf içerisinde gözlemleyerek dokümantasyon yapmadan veri topladığını bildirmiştir. Bu noktada öğretmen doküman sağlamasına rağmen veri toplama sürecini düzenli gerçekleştirdiğine dair veri oluşmamıştır. Ö12 ise Ö5 gibi yoklamalar aracılığıyla okuma- yazma ve matematik alanlarında veri toplama ve “bunları dosyalıyorum” şeklinde belirttiği dokümantasyon sürecine “her gün” yer verdiğini belirtmiştir.

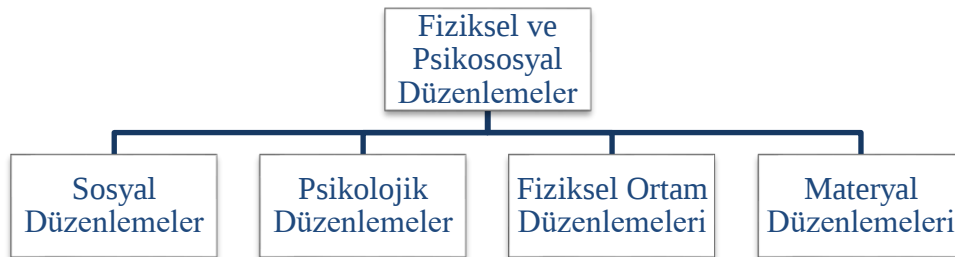
4.1.6.3.2. Düzenlilik Yok

Öğretmenlerin birçoğu (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15) veri toplama sürecinin ilk gereklilikleri olan veriyi elde etme ve elde edilen veriyi dokümente etmeye

yer vermemeleri sebebi ile veri toplama sürecinde düzenlilik başlığı altında negatif olarak değerlendirilmişlerdir.

4.1.7. “Öğrencinizin eğitsel etkinliklere erişim ve katılımını artırabilmek için sınıfta kullandığınız fiziksel ve psikososyal düzenlemeler nelerdir?”

Görüşme protokolünde yer verilen bir diğer soru ile öğretmenlerin, ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin erişim ve katılımlarını artırabilmek için sınıflarında kullandıkları fiziksel ve psikososyal düzenlemeleri belirlemek amaçlanmıştır. Fiziksel ve psikososyal düzenlemelere yönelik bulgular “sosyal düzenlemeler”, “psikolojik düzenlemeler”, “fiziksel ortam düzenlemesi” ve “materyal düzenlemesi” olmak üzere dört alt başlık altında sunulmuştur. Aynı zamanda düzenlemelerin erişim ve katılım ile ilişkisine de bulgular içerisinde yer verilmiştir. Erişimi ve katılımı artırmaya yönelik fiziksel ve psikososyal düzenlemelerin detaylı dağılımına Tablo 10’da yer verilmiştir. (Katılımcılardan Ö8, fiziksel ve psikososyal düzenlemelere ilişkin “bilgi” boyutunda yanıtlar vermesi sebebiyle bu başlık altında değerlendirilmemiştir. Yalnızca yaşantı, uygulama örneği içeren öğretmenlerin yanıtları kodlanmıştır.)



Şekil 6. Fiziksel ve psikososyal düzenlemeler

Tablo 10

Fiziksel ve Psikososyal Düzenlemeler Tablosu

Öğretmen	Sosyal Düzenlemeler	Psikolojik Düzenlemeler	Fiziksel Ortam Düzenlemeleri	Materyal Düzenlemeleri
Ö1			X	
Ö2				
Ö3		X		
Ö4			X	
Ö5		X	X	
Ö6				X
Ö7			X	
Ö8				
Ö9			X	
Ö10			X	
Ö11			X	
Ö12				X
Ö13		X		X
Ö14	X			
Ö15	X			X

4.1.7.1. Sosyal Düzenlemeler

Öğretmenlerden Ö14 ve Ö15 ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin erişim ve katılımını artırmak için kullandıkları fiziksel ve psikososyal düzenlemeler sorulduğunda sosyal düzenleme örnekleri sunmuşlardır. Öğretmenlerin vermiş oldukları sosyal düzenleme örneklerinin, öğretmenlerin anlatımına ya da olası sonuçlarına bağlı olarak “katılımı” artırmaya yönelik olduğu görülmektedir. Ö14 yaptığı düzenlemeyi: “Mesela sınıftaki görevleri de genellikle liste yapıyoruz, herkese görev de veriyorum. İşte tahta silme görevi, kitap dağıtma görevi, işte kitaplığı düzenleme görevi, bunların hepsi... Mesela fotokopi çekiyorum, fotokopiyi almaya bile liste istiyorlar, “Haksızlık olmasın hepimizi yollayın.”

diye.” şeklinde belirterek ÖÖG risk grubu öğrencisinin sınıf içerisindeki sosyal ortam ve durumlara katılımına destek sunmuştur. Ö15 ise anlatımında:

Mesela sınıfımla da konuştum, bir gün o yoktu. “Arkadaşlar,” dedim “Bade’nin öğrenme güçlüğü var.” Yani çocuk dikkatini toplayamıyor, sınıftaki çocuklarım. Sınıfım çok güzel bu arada. “Lütfen” dedim “Arkadaşımızı rencide etmeyelim. Bade yapmadı, bade yazmadı, bade okuyamadı... Böyle kelimeler istemiyorum. Bade öğreniyor ama siz dördüncü sınıf öğrenirken o ikinci sınıf. İki basamaklıları öğretiyorum. Yani ben dört basamaklı öğretiyorum, onun kitabıyla iki basamaklıları çalışıyoruz. Şu an toplamada çıkartmada iki basamaklılara çalışıyorum. Yani o şekilde ilerliyoruz. Sınıfım da bunu kabul etti. Şu an bir sıkıntı yaşamıyoruz.

ifadesine yer vererek ÖÖG risk grubu öğrencisinin ders içi katılımını, akranlarından gelecek negatif tepkilerin önüne geçecek sosyal bir düzenleme desteklediğini belirtmiştir.

4.1.7.2. Psikolojik Düzenlemeler

Yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerden birkaçının (Ö3, Ö5, Ö13) erişim ve katılımı desteklemek için kullandıkları düzenlemelerin psikolojik düzenlemeler olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin anlatımlarında yer verdikleri psikolojik düzenlemelerin sınıf içerisinde erişim problemi yaşamayan fakat ders içi ya da sosyal etkinliklere katılımda güçlük çeken öğrenciler için kullandıkları görülmektedir. Ö3’ün:

Zaten dediğim gibi sınıfta keyifli vakit geçirdikleri için öyle katılmama, isteksizlik olma durumu hiç olmuyor. Hiçbir sorun yok. Çünkü dediğim gibi ben onu asla üzecek, hani mutsuz edecek bir şekilde tavır sergilemediğim için o kendini çok iyi bildiğini, hani çok iyi yapabildiğini düşünüyor. O yüzden öyle çok fazla bir şeye gerek görmedim şimdiye kadar.

şeklinde belirttiği ifadesinden; öğrencisinin katılımını desteklemek amacıyla önleyici bir psikolojik düzenlemede bulunduğu anlaşılmaktadır. Ö5 anlatımında yer verdiği:

Hep okumada da öyle, “Hadi sen oku ben sana yardımcı olacağım.” Her şeyde “Hadi beraber yapıyoruz.” Bazen mesela şöyle, sınıfta gezerken onun yanında oturuyorum. Benim sıra arkadaşım, bir tek o yalnız oturmuyor da ama onun yanına oturarak biraz daha rahatlamasını aramızda bir iletişim, farklı bir iletişim olduğunu da düşünmesini istiyorum, “Farkındayım senin.” Onu da atlamıyorum açıkçası.

ifadesiyle öğrencisinin psikolojik olarak kendini rahat ve anlaşılır hissettiği bir ortam oluşturmak adına kullandığı psikolojik düzenlemeye yer vermiştir. Son olarak Ö13 ise:

Bu rehberlik servisimiz özellikle çok önemli. Rehber öğretmenin de onunla arkadaş olmayı başarması çok önemli. Çünkü bazen psikolojik olarak çok daraldığında “Şimdi sınıfta resim yapabilirsin.” demem onu mutlu etmez, mutsuz eder. “Ben farklı bir bireyim” duygusu yaratır onda. Ama “Rehber öğretmenin seni bekliyor. Bir sürprizi var.” diyorum. O gittiğinde “Rehber öğretmenin sürprizi var” aramızdaki şifre. Yani çocuk gergin. Rahatlatmak için ne biliyorsa... Müge Hanım, rehber öğretmenimiz hemen anlıyor durumu, “Sürpriziniz varmış.” “Evet, sürprizle seni bekliyorum.” diyor. Tabii amaç katılımını artırmak. Zaten amaç önce ruhsal rahatlığı sağlayarak katılımı artırmak. Çünkü çocuk ruhsal olarak sağlıklı olmadığı sürece, rahatlamadığı sürece zaten derse katılımı mümkün değil. Hayata katmam mümkün değil.

ifadeleriyle, sınıf içi etkinliklerdeki yetersiz katılımı psikolojik sebeplerden kaynaklanan öğrencisini okul rehberlik servisinin yardımıyla desteklediğini belirtmiştir.

4.1.7.3. Fiziksel Ortam Düzenlemeleri

Birçok öğretmenin (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11) erişimi ve katılımı artırmak için fiziksel ortam düzenlemesine yer verdiği görülmüştür. Fiziksel ortam düzenlemeleri çok fazla çeşitlilik içermekteyken öğretmenler genel olarak oturma düzenini baz almışlardır. Bu durumun ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirilen öğrencilerin dikkat ve öğrenme özelliklerinden kaynaklı ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu grupta yer alan öğrencilerin erişim ile ilgili yaşadıkları problemlerin yoğun olmaması fiziksel ortam düzenlemelerinde de çeşitliliğe ihtiyaç duyulmamasına ortam hazırlamıştır. Ayrıca fiziksel ortam düzenlemesi konusunda çeşitlilik sağlanmamış olmasının öğretmenlerin bilgi düzeyindeki sınırlılıktan da kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerden Ö1: “Şu şekilde, onları sınıftan soyutlamak yerine, arka sıralara oturtmak yerine daha anlayabilen, okumaya geçmiş olan öğrencilerle birlikte oturtup akran öğrenmesi yaptırmaya çalışıyorum.” ve Ö7: “Yani en başta hocam şey yapmaya çalışıyorum, bu öğrencilerimi daha zeki öğrencilerle oturtmaya çalışıyorum ki sınıf iklimini buna göre düzenliyorum yardım alabilsinler diye.” ifadeleriyle, Ö9 ve Ö10 benzer ifadelerle, öğrencilerinin öğretim etkinlikleri esnasında akran yardımına erişimleri için kullandıkları fiziksel ortam düzenlemesinden söz etmişlerdir. Ö4 ve Ö11 ise anlatımlarında, öğrencinin erişim ihtiyacıyla doğrudan ilişkisi bulunmayan fiziksel ortam düzenlemelerinden bahsetmişlerdir. Örneğin bu konuda Ö11: “Asıl sırası, yerini değiştiriyorum daha çok. Ya da sıra arkadaşını değiştiriyorum. Aynı düzende oturtmuyorum. Her gün bir sıra arkaya kaydırarak ki hem haksızlık olmasın hem de yerleri değişince sanki daha böyle adapte oluyorlar gibi geliyor bilmiyorum.” ifadesine yer vermiştir. Son olarak Ö5 ise öğrencisinin görme probleminden kaynaklanabilecek erişim probleminin ve öz düzenleme becerisindeki yetersizlikten kaynaklı oluşabilecek katılım probleminin önüne fiziksel ortam düzenlemesi ile geçtiğini:

Fiziksel düzenlemeler sınıfta onun daha rahat görebileceği, çünkü gözlerinde de problem var. Bir de dağınık bir öğrenci olduğu için biraz rahat edebileceği için orta sırada. Boyu çok uzun ve biraz da yapılı.... Öne aldığımda arkadakilerde sıkıntı oldu. Orta sırada... Ama şey yapmadım, yanlış anlaşılma olmasın, yanında öğrenci de oturuyordu, arkadaşı da oturuyordu, o gitti. Başka şehire gitti. Sonra tek kaldı. Ben de yanına birisini vermedim çünkü zaten dağınık çalışıyor. Yani rahat etsin diye öyle fiziksel bir şey düzenledik. Tahtayı rahat görebileceği, kendini rahat hissedebileceği bir ortam hazırladık.

ifadeleriyle belirtmiştir.

4.1.7.4. Materyal Düzenlemeleri

Öğretmenlerden birkaçının (Ö6, Ö12, Ö13, Ö15) ise erişim ve katılımı desteklemek adına materyal düzenlemeleri kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde materyal düzenlemelerinin daha çok öğrencilerin çeşitli öğrenme fırsatlarına erişimini destekleme bağlamında kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sınıf içi etkinliklerde aktif biçimde yer almayı içeren katılım hususunda ise materyal düzenlemelerinin etkililiğinin sınırlı kaldığı bulgular arasındadır. Kullandığı materyal düzenlemeleri ile erişimi destekleyen öğretmenlerden (Ö6, Ö13, Ö15) Ö6 anlatımında:

Şimdi Burak dediğim gibi, sadece Türkçe'yle Matematik dışında diğer derslere birebir katıldığı için onlar zaten içerisinde. Türkçe'yle şey için de dediğim gibi kendim hazırladığım şeyler var. Mesela okuma kartları, işte fiş gibi böyle, ondan sonra ne bileyim birinci sınıftan kalan böyle şeyler vardı, okuma kartı, onları hala kullanıyorum. İşte yanıma çağırdığımda onlarla çalışma yapıyoruz. Onun dışında dediğim gibi dinlemesi, görmesi için şeyi hazırlayıp verdik.

ifadelerine yer vermiştir. Ö15 ise:

Şimdi B'nin resim yeteneği ve görsel yeteneği fazla olduğu için algılamadı cümleleri mesela resimli fotokopi veriyordum ona. Cümlelerle ilgili resimler veriyordum. Veya cümlelerin yanına resim yapıyordum, onu boyuyordu aklında kalsın diye. Yani o resmi hatırlasın ki o cümleyi hatırlasın veya cümleyi görünce onunla ilgili bir görsel deneyime yönlendirdim resmi güzel olduğu için.

ifadeleriyle, Ö6 ve Ö13'ün de yaptığı gibi materyal düzenlemelerini ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencileriyle yaptıkları birebir çalışmalarda ya da ödevlerde kullanarak öğrencinin çeşitli öğretim fırsatlarına erişimlerini sağlamışlardır. Diğer öğretmenlerden farklı olarak Ö12 ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdiği öğrencisinin sınıfta halihazırda devam etmekte olan öğretim etkinliğinde aktif biçimde yer almasını yani katılımını desteklemek adına yaptığı materyal düzenlemesini:

Dediğim gibi ben çocuğumun sürekli derse katılmasını sağlıyorum mutlaka. Ama ne yapıyorum, onun yapabileceği soruyu soruyorum. Mesela yarışma yapıyoruz diyelim, yarışma yaptığım vakit tahtayı üçe bölüp grup çalışması yapıyoruz. O geldiği vakit onun yapabileceği biçimde soru soruyorum. Mesela çarpma mı yapıyoruz? Eldesiz çarpma soruyorum o gruba. Yani böylelikle diğer çocuklara da haksızlık olmamış oluyor. Çocukta yapamıyorum şeyini... Mesela tutup sekiz, dokuzlu çarpmalar sormuyorum. Daha ikili, üçlü çarpmalarla onun ortama katılmasını sağlıyorum. Bir parça okutuyorsam eğer okuma daha uzun değil de daha kısa bir... Veya nakarat bölümünü şiirin okutmaya çalışıyorum o şekil. Yani mutlaka derse katılımı oluyor.

ifadeleriyle anlatmıştır.

4.1.8. “Sizin zihninizdeki iş birliği kavramı nedir?”

Görüşme protokolü gereği öğretmenlerden iş birliği kavramını kendi anlayış ve algılarına göre tanımlamaları istenmiştir. Tanımlardan elde edilen bulguların sunumunda, öğretmenlerin iş birliği kavramını tanıtırken yer verdikleri başlıca niteliklere odaklanılmıştır. Öğretmenlerin iş birliği tanımlarındaki nitelikler arasında ise “birlikte hareket etme”, “yardımlaşma”, “öğrenme”, “ortak amaç, çalışma ya da dil”, “iletişim”, “görev dağılımı” unsurlarının yer aldığı görülmüştür. Tablo 11’de bahsi geçen “niteliklerin” öğretmenlere göre dağılımı detaylı biçimde sunulmuştur.



Tablo 11

İş Birliği Tanımında Yer Verilen Nitelikler

Öğretmen	Birlikte Hareket Etme	Yardımlaşma	Öğrenme	Ortak Amaç/Çalışma ya da Dil	İletişim	Görev Dağılımı
Ö1	X					
Ö2	X	X	X			
Ö3	X					X
Ö4		X	X	X		
Ö5					X	
Ö6	X	X	X			
Ö7						X
Ö8	X				X	
Ö9		X	X			
Ö10	X					X
Ö11				X		
Ö12					X	
Ö13				X		
Ö14			X	X		
Ö15	X					

Tablo 11’den hareketle yedi öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10 ve Ö15) ile en yoğun yer verilen niteliğin “birlikte hareket etme” olduğu görülmüştür. Ö1 anlatımında: “Verilen bir görevi birlikte hareket ederek yapmak.” ifadesine yer verirken Ö3: “Benim gözümde iş birliği ortak hareket etme, planlı hareket etme...”, Ö10: “İş birliği yani sizin kadar karşındaki insanın da sizinle beraber ortak hareket etmesi, birlikte çalışması, birisi yaparken diğerinin yani yapmaması diyemeyiz tabi ki buna hani. Beraber, aynı şekilde yapılan çalışma olarak söyleyebiliriz.” ve son olarak Ö15:

Böyle bir çocuk üzerinde, B. (ÖÖĞ tanısı olan öğrencisini kastetmekte) ile ilgili konuştuğumda iş birliği demek bir sacayağı. Yani anne-baba, öğretmen ve özel eğitim kurumu. Ben şu an üç tane sac ayağı halinde çalışıyorum: Özel eğitim, anne-baba ve öğretmen. Şu an B’ yi bir sac ayağı gibi onun içine aldık, üç koldan çalışıyoruz. Gerçekten de çok güzel gidiyor. Ki fazla faktörü yok babanın, anne daha etkili. E. Bey var, E. Hoca (Özel özel eğitim kurumundaki

öğretmeni kastetmekte), ben ve anne. İş birliği deyince benim bu sac ayağı aklıma geliyor. Çok güzel çalışmamız var. ifadelerini kullanmışlardır.

ifadelerine yer vermişlerdir. Öğretmenler “birlikte hareket etme” kavramı ile bir iş üzerinde güç birlikteliğine odaklanmışlardır.

İş birliğini tanımlarken “birlikte hareket etme” den sonra en çok yer verilen nitelermelerden bir diğeri dört öğretmen (Ö2, Ö4, Ö6 ve Ö9) ile “yardımlaşma” olmuştur. İş birliğinde, paydaşların birbirlerine yardım sunma ve birbirlerinden yardım talep etme etkileşimlerinin gerekliliğine ve önemine vurgu yapmışlardır. “Yardımlaşma” niteliğine yer veren öğretmenlerin tamamı bunun yanısıra iş birliğinde “öğrenme” unsuruna da dikkat çekmişlerdir. Ö2 iş birliğini tanımlarken: “...birine yardım etmek. Ya da işte iş birliği aslında sadece bir işi kolaylaştırmak için değil tabii. İş birliği ile insanlar birbirinden bir şeyler de öğreniyor. Amaç iş birliği yaptığın kişilerden -sınıf içinde kullanıldığında- bir şeyler de öğrenmek olabilir.” ifadelerine yer vermiştir. Ö4 ise: “...Öğrencilerin birbirinin öğrenmesini de desteklemesi. Yardımlaşma kısacası.” ifadesiyle iş birliğini tanımlamıştır. Ö9 da yaptığı tanımlamada “Yardım almaktan çekinmemektir, yardımlaşmaktan çekinmemektir. Bir kişiye ya da karşısındaki kişiye bir şeyler verebilme yollarını öğrenmekle ilgilidir.” ifadelerine yer vermiştir.

Öğretmenlerden Ö4, Ö11, Ö13 ve Ö14 ise tanımlamaları istenildiğinde iş birliğini “ortak amaç, çalışma ya da dil” olarak nitelendirmişlerdir. Ö13 ortak bir dil kullanmak ve ortak çalışma ile ilgili:

İş birliği, anne babanın göz bebeğini benimle paylaşması. Aynı zamanda öğretmenlik açısından da baktığımda bir öğretmenin hayata hazırladığı bir bireyi paylaşması. Bana göre iş birliği birbirimizin yüreğine dokunabilmektir. Bana göre iş birliği aynı dili konuşabilmektir. Dokunabilmek, öğretmen ve velinin birbirine dokunabilmesi, aynı dili konuşabilmemiz, aynı anda ayağa kalkabilmemiz, aynı anda “Relax” deyip oturabilmemizdir bana göre.

ifadelerine yer vermiştir. Ö14 ise: “İş birliği deyince ortak çalışma geliyor benim aklıma. Birbirini destekleme, grup öğrenmesi...” ifadeleriyle iş birliğini tanımlamıştır.

İş birliğini açıklamada Ö5, Ö8 ve Ö12 “iletişim” kavramına yer vermişlerdir. Öğretmenler anlatımlarında iletişimin; iş birliğinin vazgeçilmez bir parçası olarak durum üzerinde birlikte daha hızlı ve daha olumlu ilerlemeyi sağladığını belirtmişlerdir. Ö8 iş birliğini tanımlarken paydaşlar arasındaki iletişimi:

Yani işimizde hiçbir zaman yalnız olmamız gerektiğini düşünüyorum. Hani hep derler ya, eğitim işte üç ayaklı bir sac ayağı vardır; işte aile var, öğretmen var, okul idaresi var. Burada da iş birliği deyince benim aklıma ilk önce aile geliyor sınıf içerisinde. Onlarla ne kadar kontak, iletişim halindeysen işler o kadar güzel yürüyor aslında. Veliyle o ahengi, o frekansı yakalayabilmek önemli.

ifadeleriyle vurgulamıştır. Ö12 de: “İş birliği paydaşların birbirlerinden haberdar olarak bir işi en iyi şekilde yapmaya çalışması.” şeklinde iş birliğini tanımlarken iletişime dikkat çekmiştir.

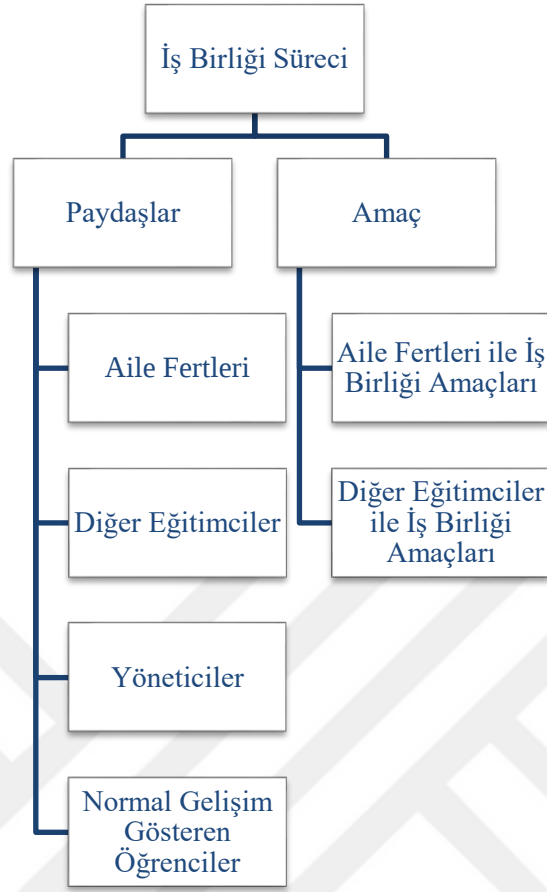
Öğretmenlerin iş birliğini tanımlarken kullandıkları niteliklerden bulgulara yansıyan son kavram ise “görev/ sorumluluk dağılımı” olmuştur. Öğretmenlerden Ö3 ve Ö7 iş birliğinde bulunan ekipte bir yönetici/ lider bulunmasının gerekliliğine dikkat çekerken lidere farklı vasıflar yüklemişlerdir. Görev/ sorumluluk dağılımında ise liderin de diğer paydaşlar ile benzer iş yüküne sahip olması veya görev/ sorumluluk paylaşımının yapılması ve yerine getirilmesiyle ilgili süreci yönetmesi gerektiğinden söz etmişlerdir. Ö3: “Benim gözümde iş birliği ortak hareket etme, planlı hareket etme, görev paylaşımı, eğer gruplandırma çalışması yapıyorsak mutlaka o grup için bir lider. Ama bütün işler lidere kalmayacak, paylaşarak. Lider bir yerde sözcü gibi olacak. Beraber ortaklaşa hareket edecekler.” şeklindeki ifadesinde iş birliğini açıklarken sınıf içi etkinlikler içerisinde öğretmen tarafından oluşturulan öğrenci gruplarını baz almış ve lideri de bu gruptan bir öğrenci olarak tanımlamıştır. Ö7 ise:

İş birliği bence paydaşların hepsinin üzerine düşen görev ve sorumluluğu yerine getirmesi. Yani çünkü bu anlamda herkes üstüne düşeni yaparsa bence tam iş birliği budur ya da iş birlikli öğrenme de budur hani grup bazında düşünürsek de her çocuğa verilen sorumluluk yerine getirildiğinde ortaya güzel ürünler çıkacaktır yani. Tabii burada bir öğretmenin ya da yöneticinin de güzel yönetmesi lazım süreci.

ifadesiyle yine iş birliğini sınıf içi etkinliklerde öğretmen tarafından oluşturulan öğrenci grupları temel alarak açıklarken lider olarak iş birliğinde bulunan ekibin dışındaki öğretmeni işaret etmiştir.

4.1.9. “Yaptığınız bu tanımları esas alarak öğrencinizin eğitim sürecindeki iş birliklerinizi anlatır mısınız?”

Görüşme sırasında katılımcılara yöneltilen son temel soru, ÖÖG risk grubu olarak değerlendirilen öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilgili öğretmen iş birliklerine ilişkin olmuştur. İş birliğinin tanımını yapmalarının ardından bu konuda kendi deneyimlerini paylaşımları istenen öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde bulgular iki temel başlık olan “paydaşlar” ve “iş birliği amacı” etrafında şekillenmiştir. “Paydaşlar” başlığı altında öğretmenin gönderme öncesi süreçte öğrenciyle ilgili her tür durumda etkileşimde bulunduğu kişiler ele alınırken, “iş birliği amacı” başlığı altında öğretmenin bu etkileşimi kurmadaki amacı, beklentisi ele alınmıştır.



Şekil 7. İş birliği süreci

4.1.9.1. Paydaşlar

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerin eğitim süreçlerinde farklı kişilerle iş birlikleri kurduklarını ya da temasa geçtiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencinin eğitim sürecinde yer alan paydaşlar, Tablo 12’de sunulan kategorizasyon dahilinde; diğer eğitimciler, aile fertleri ve yöneticiler olarak belirlenmiştir. Ayrıca ÖÖG risk grubu olan öğrencilerin sınıf içerisindeki öğrenme süreçlerini desteklemek için öğretmenler tarafından, normal gelişim gösteren öğrenciler aracılığıyla akran desteği olarak değerlendirilebilecek uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar öğretmenler tarafından iş birliği deneyimi olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 12

İş Birliği Paydaşları

Öğretmen	Aile Fertleri	Diğer Eğitimciler	Yöneticiler	Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler
Ö1		X		X
Ö2	X	X		
Ö3	X			
Ö4	X			X
Ö5	X	X	X	
Ö6	X	X		X
Ö7	X			
Ö8	X			
Ö9	X	X	X	
Ö10	X	X		
Ö11	X			
Ö12	X	X		
Ö13		X		
Ö14	X	X		X
Ö15	X	X		

Aile fertleri ile iş birliği kurduğunu belirten öğretmenler (Ö2,Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15) yoğun olarak “anne” ile temasa geçtiklerini belirtmişlerdir. Aile fertleri ile iş birliği kurma amaçlarına dair araştırma bulguları “iş birliği amacı” başlığı altında sunulmuştur. Bu başlık altında yalnızca öğretmenlerin iş birliği kurduklarını belirttikleri “kişiler” ele alınmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerinde yer verdiklere ifadeler örnekler ise Ö2: “Velisi ile de sık sık görüşüyoruz zaten A'nın.”, Ö6: “Anneyle çok diyaloga geçiyorum. Her gün hemen hemen arıyorum...”, Ö8: “Öncelikle aileyle iletişime geçtim durumu fark eder fark etmez.”, Ö14: “İşte akrabalarıyla görüştüm, sınıfımda dedim ya halası var, halasının oğlu da benim sınıfımda. ... Onlarla iş birliği yaptık.” ve Ö15: “Anneyle de sürekli diyalog halindeydik. Yaz tatilinde bile biz anneyle kopmadık. Çok fazla oldu. Annenin çok katkısı oldu. Anne çok yoruldu. Gerçekten çok çalıştı çocuğu için.” şeklindedir.

Öğretmenler (Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14 ve Ö15) ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin eğitim sürecinde “diğer eğitimciler” ile de iş birliği kurduklarını ya da temasa geçtiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler “diğer eğitimciler” başlığı altında yoğun olarak okul “rehber öğretmeni” ile azalan sıklıkta ise “zümre öğretmenleri”, “diğer eğitim kurumlarındaki (RAM vb.) öğretmenler” gibi eğitimcilerle olan iş birliği deneyimlerini aktarmışlardır. Görüşmeler esnasında okul rehber öğretmeni ile iş birliği yaptığını belirten öğretmenlerden Ö2: “Rehber öğretmenimizle görüştüm, ona anlattım durumu.”, Ö6: “Rehber öğretmenimiz destek veriyor. Her cuma rehber öğretmenim alır onu bir saat.” ve Ö9 “Tabi bunlardan emin olmak için hemen RAM’a göndermek gerekiyor ya da rehber öğretmenle görüşmek gerekiyor. ...Mesela bir dönem boyunca eğer süreklilik arz ederse (öğrencinin akademik becerilerde yaşadığı güçlükleri kastetmekte) tabii ki rehber öğretmenle tekrar görüşmemiz gerekiyor. Rehber öğretmenimiz sürekli soruyor zaten.” ifadelerinde bulunmuşlardır. Ö1: “Öğrencilerin akademik durumunu öğrenmek amacıyla. Ya da onun ne gibi yöntemler izlediğine dair görüştüm önceki öğretmenle.” ifadesiyle ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdiği öğrencisi özelinde olmaksızın tüm öğrencileri için önceki sınıf öğretmeni ile temas kurduğunu belirtmesine rağmen bu temasın sistematik biçimde gerçekleşmemiş olması iş birliği olarak değerlendirilmesinde bir engel oluşturmaktadır. Ö11: “Bazen ne yapacağımı bilmiyorum, nasıl yaklaşacağımı, nasıl davranacağımı. Aslında yol gösterici olması için. Diğer meslektaşlarımla da aynı şekilde. Fikir alışverişi diyebilirim.” diyerek ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdiği öğrencisine yönelik zümre öğretmenlerle fikir alışverişi yapmak suretiyle temasta bulunduğunu belirtmiştir. Diğer eğitim kurumlarındaki eğitimcilerle temasa geçtiklerini belirten öğretmenlerden (Ö13 ve Ö14) Ö13 Çocuk Esirgeme Kurumu’nda kalmakta olan ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdiği öğrencisinin yuvadaki öğretmenleri ile temasa geçtiğini belirten: “Aynı şekilde öğretmenimle (yuvadaki öğretmeni kastetmekte) tanıştım. Öz bilgilerini (öğrencinin öz bilgilerini kastetmekte) aldım. ...Yine öğretmen arkadaşımı aradım. “Arkadaşım” dedim, “Bu çocuk benim verdiğim ödevler... Sürekli ödevsiz geliyor. Ödevi geçtim. Verdiğim defter de yurttan kaldı. Defter de gelmedi.” dedim...” ifadelerine yer vermiştir. Ö14 de RAM personeli ile temasa geçtiğini bildiren: “Ben bu öğrencim için Rehberlik Araştırma Merkeziyle görüştüm, Ebru Hanım var orada. Durumunu anlattım 1. sınıftayken. Özel öğrenme güçlüğü olabileceğini söyledi bana çünkü sadece harflerle ilgili sıkıntısı var.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde okul rehber öğretmeni ile kurulan temasın ya da iş birliğinin sınırlı düzeyde bir sistematikte ilerleyebildiği fakat zümre öğretmenleri ve diğer eğitim kurumlarındaki eğitimcilerle kurulan temasların tek ya da çok sınırlı bir noktaya bağlı kaldığı, ortak bir amaca yönelik birlikte çalışma durumunun dışında kaldığı söylenebilir.

Öğretmenler ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin eğitim süreçlerine ilişkin iş birliği deneyimlerini aktarmaları esnasında oldukça sınırlı biçimde yöneticilerden bahsetmişlerdir. Okul yöneticileri ile iş birliğinde ya da temasta bulunduğunu belirten öğretmenlerden (Ö5 ve Ö9) Ö5: “Aileyle, okul idaresiyle, rehber öğretmenle iş birliği içinde gitmeye çalışıyoruz.” ve Ö9:

Gözlemler sonucunda rehber öğretmenimizle tekrar görüşmelerimize devam ediyoruz, aileyle görüşmelerimize devam ediyoruz. Hatta okul idaremiz bile bu konuda bize yardımcı oluyor. Her konuda, maddi, manevi her konuda ihtiyacımız olup olmadığını soruyor. Eğitimin nasıl sürdüğünü soruyor, herhangi bir sıkıntı, ihtiyaç olup olmadığını soruyor.

şeklindeki ifadelere yer vermişlerdir. Bulgular, bu araştırma kapsamında okul yöneticilerinin gönderme öncesi süreçte gerçekleşen iş birliğinin bir parçası olma konusunda gerekli rolü oynamadığını göstermektedir.

Öğretmenlerden birkaçı (Ö1, Ö4, Ö5 ve Ö14), iş birliği sürecine dair deneyimlerini paylaşırken sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilerinden bahsetme eğilimindedirler. Ancak, iş birliği süreci paydaşlar arasında ortak bir amaç doğrultusunda gönüllü olarak yer alınması gereken bir süreçtir. Bu nedenle, sınıftaki normal gelişim gösteren bir öğrencinin akran desteği sebebiyle iş birliği sürecinin bir paydaşı olarak kabul edilmesi mümkün görünmemektedir. Öğretmenlerin iş birliği kavramına ilişkin algısının, öğrencinin eğitiminde rol oynayan uzmanlar ve aileden oluşan ekipten ziyade öğrenciler arasında gerçekleşen iş birliği yönünde şekillendiği görülmektedir. İş birliği süreçlerine dair akran desteği uygulamasından söz eden öğretmenlerden Ö4: “Zaten çocuklar da, geri kalan öğrenciler fark ediyor, “Öğretmenim yazamadı, şu arkadaşımız yapamadı.” falan diye çocuklar da yardım ediyorlar açıkçası. Nereye ne yazması gerektiğini göstermeler falan...” ve Ö14:

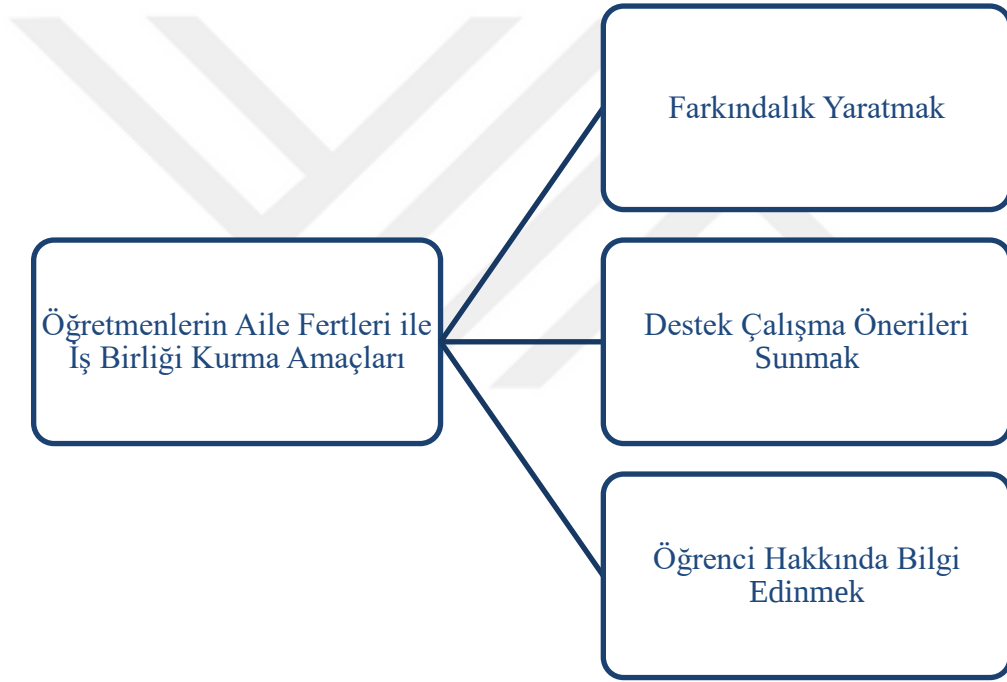
Şöyle ki, herhangi bir konuda oyunlaştırıyoruz dedim ya, gruplar belirliyoruz. Mesela sınıfı üç gruba ayırıyoruz ve o gruplar standart oluyor, değişmiyor. Herkesin grup arkadaşları belli ve oyunun sonunda kazanan gruba puan veriyoruz. Yani bu bazen artı oluyor bazen şeker, çikolata oluyor. O nedenle de çocuklar birbirlerine öğretmeye başlıyorlar bu sefer.

ifadelerine yer vermişlerdir.

4.1.9.2. İş Birliği Amacı

Görüşmede yer alan sonda sorular aracılığıyla öğretmenlerin paydaşlarla etkileşimde bulunma ya da iş birliği gerçekleştirme amaçlarını ve/veya paydaştan beklentilerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırma bulguları önceki basamakta belirlenmiş olan paydaşlar ile ilişkilendirilerek; “aile fertleri ile iş birliği amaçları”, “diğer eğitimciler ile iş birliği amaçları” ve “yöneticilerle iş birliği amaçları” olmak üzere üç kategorizasyonda sunulmuştur.

4.1.9.2.1. Aile Fertleri ile İşbirliği Amaçları



Şekil 8. Öğretmenlerin aile fertleri ile iş birliği kurma amaçları

Öğretmenlerin aile fertleriyle yaptığı iş birliğindeki temel amaçlarından biri, ÖÖG risk grubundaki öğrencilerin durumuna ilişkin “farkındalık yaratmak”tır. Öğretmenler (Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14 ve Ö15) öğrencinin akademik ve diğer gelişim alanlarında yaşadığı güçlüğü ve sınıfın gerisinde bir seyir izlemesinin yolunda gitmeyen bir duruma işaret ettiği konusunda aile fertlerini bilgilendirmeyi hedeflemektedirler. Bu şekilde, öğretmenler öğrencinin içinde bulunduğu duruma dikkat çekerek ailelerin de bu konuda daha bilinçli ve aktif olmalarını amaçlamaktadırlar. Öğretmenlerden Ö5: “Şimdi aileyle iş birliği yaparken çocuğu gözlemlediğimin, farkına vardığının, onların bilip bilmediğinin, durumdan haberdar

olup olmadıklarını da öğrenmek istedim aslında. Çünkü veli kabul etmek istemiyor ya ilk aşamalarda. O yüzden iş birliğine gittim.”, Ö14:

Aileyle görüştüm, aile karşı çıktı zaten. İstemediler kesinlikle. İşte akrabalarıyla görüştüm, sınıfımda dedim ya halası var, halasının oğlu da benim sınıfımda. Onlarla iş birliği yaptık. Ona hani durumunu anlattım ve o çok üzülüyordu zaten. Destek olmak amacıyla bayağı çalıştırdı onu okul dışında. Yönlendirdim. “Böyle böyle bir durum var, bu çok basit. Yani hani ben yetersiz kalıyorum burada. Benden daha uzman bir insanın size yardımcı olması lazım.” dedim, anlattım. İşte “Hocam abisi 7. sınıfta öğrendi o da öğrenir.” dediler.

ve Ö15 ise:

Diyorum ya çok devamsızlık yapıyordu ve artık son zamanlarda anneye konuştuğum zaman ben en son anneye dedim ki: “Bu böyle olmayacak. Yani bunda bir şeyler var, bunu kabullenin.” “Hocam biz de farkındayız ama ne olduğunu anlamadık. “Bence bir rehberlik servisine gönderelim.” demişim işte o zaman.

ifadeleriyle aile fertlerinde farkındalık oluşturmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma amaçları arasında, öğrencinin akademik ve diğer gelişim alanlarında ilerlemesine katkıda bulunacak “destek çalışma önerileri” sunmak da yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencinin başarısına olumlu etkisi olacak şekilde aile desteğini yönlendiren öğretmenler (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö14 ve Ö15) bu kapsamda; bazı becerilerde edinimi ve akıcılığı sağlamak için okul dışı ortamlarda da alıştırmaya sayısını artırmayı ve ailenin anlayabileceği şekilde bu konuda onları bilgilendirmeyi tercih ederek okulda sunulan öğretimin okul dışı ortamda da tutarlı bir şekilde devam etmesini hedeflemektedirler. Bu konuda Ö2:

Anne benim verdiğim şeyleri düzenli olarak okuttu o dönem. Çocuğun okumaya geçmesinde büyük katkısı oldu örneğin birinci sınıfta. Şimdi de ödev veriyorum ben. Evde yapacağı çalışmalar veriyorum. Okuma çalışmaları yaptırıyor, ödevlerini düzenli bir şekilde yaptırıyor annesi, yani bu konuda destek oluyor eğitime.

Ö6: “Anneye çok diyaloga geçiyorum. Her gün hemen hemen arıyorum, “Bak Burak’ın çantasına şunu koydum, bunu yaptırın. Burak’ın kitabında şurayı işaretledim. Orayı yapın. Böyle yapın, şöyle yapın...” yani onu anlatıyorum anneye.” ve Ö8:

Yönlendirebileceğimiz işte biraz önce de söyledim ya hani, kendilerine olan güvenlerinin artması, kendilerini ifade edebilmeleri için yapılabilecek önerilerde bulunuyorum onlar için özellikle. Bir aktivite, bir etkinlik, ne bileyim aileyle yapılabilecek bir uygulama, neyse aklıma gelen, kendi tecrübelerimden paylaştığım... Bir şekilde iş birliği halinde oluyoruz onlarla da.

ifadelerine yer vermişlerdir.

Aile ile iş birliği yapma hedefleri arasında, öğretmenin "öğrenci hakkında bilgi edinme" talebi yer almaktadır. Araştırma bulguları öğretmenlerin; ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencileri eğitim ortamında gözlemleyerek, bu sınıf içi gözlemlerin öğrencinin okul dışı yaşantısına ne şekilde yansıdığını ve benzer davranışların farklı ortamlarda farklı kişiler tarafından fark edilip edilmediğini anlamaya çalıştıklarını ortaya

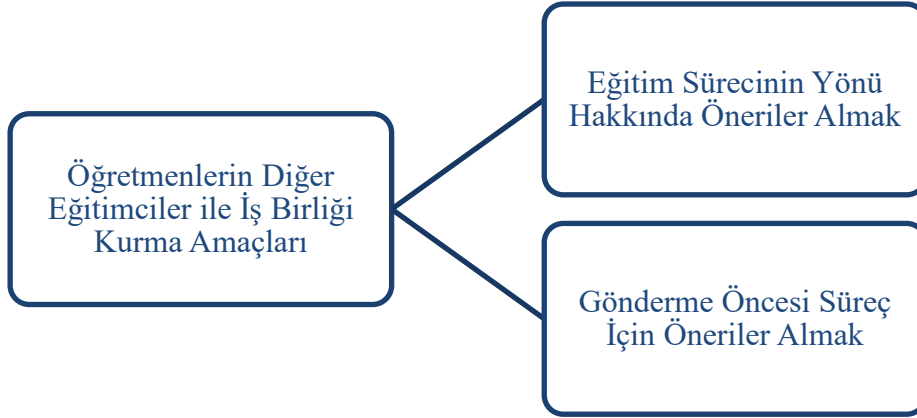
koymaktadır. Öğrencileri çok yönlü olarak değerlendirebilmek için bu bilgilerin, aile üyelerinden sağlanması oldukça değerlidir. Öğrenci hakkında bilgi edinme amacıyla aile üyeleriyle etkileşimde bulunduğunu ya da iş birliği yaptığını bildiren öğretmenlerden (Ö2, Ö5, Ö8, Ö11, Ö15) Ö8'in:

Öncelikle aileyle iletişime geçtim durumu fark eder fark etmez. Güçlüğün, geri kalmışlığın ne kadar farkındalar? Onlar için bu süreç nasıl gelişti ya da hiç farkında değiller miydi bu zamana kadar? Ki bir tanesi hiç farkında değildi bence. Maalesef her şeyin çok normal olduğunu düşünüyordu.

İfadesiyle ailede öğrencinin içinde bulunduğu durumla ilgili farkındalık oluşturmaya çalışırken aynı zamanda eğitim ortamı dışında öğrencinin gelişim süreciyle ilgili ipuçları elde etmeye çalıştığı görülmektedir. Benzer biçimde anlatımlarında Ö11: “Aileyle öğrenci tanıma amaçlı. Aslında farklı bir ortamda nasıl onu görmek için, evde nasıl?”, Ö15 ise: “Yani haftanın iki-üç günü gece Whatsapp’tan yazışmalarımız ve konuşmalarımız vardı. Hatta ayda bir kere yemeğe gidiyordum ben, çocuk da dahil. Çocuğu böyle yemekte gözlemleyeyim, dışarıda gözlemleyeyim...” ifadelerine yer vermişlerdir.

Özetle, öğretmenler aile fertleriyle etkileşimlerinde ya da iş birliklerinde; öğrencinin mevcut durumu ve ihtiyaçları hakkında açık iletişimde bulunmayı ve aileyi de açık iletişimde bulunmaya teşvik etmeyi, öğrencinin performansının pozitif yönde ilerlemesini ortak amaç haline getirerek aileyi bu ortak amaca katkı sağlayabilecek şekilde yönlendirmeyi tercih etmişlerdir. Fakat etkileşimi kendi kurgu ve talepleri doğrultusunda geliştirdiklerine dair yoğun ipuçları vardır. Öğretmenlerin aileleri denk ortaklar olarak görüp alışveriş konusunda daha demokratik tavırlar sergileme konusunda yetersiz kalmışlardır. Aileler genelde öğretmenleri taleplerini yerine getirecek taraf olarak ele alınmıştır.

4.1.9.2.2. Diğer Eğitimciler ile İşbirliği Amaçları



Şekil 9. Öğretmenlerin diğer eğitimciler ile iş birliği kurma amaçları

Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin diğer eğitimcilerle (okul rehber öğretmenleri, RAM personeli, vb.) işbirliği yaparken temel hedeflerinden birinin, "eğitim sürecinin yönü hakkında öneriler almak" olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdiği öğrencileri hakkında belirli bir süre elde ettikleri gözlemler ile birlikte okul rehber öğretmeni ile temasa geçtikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler (Ö2, Ö5, Ö9, Ö12 ve Ö15) bu ilk teması rehber öğretmenden öğrencinin eğitim sürecinin yönü hakkında “belirli uygulamaları ve gözlemi genel eğitim ortamında sürdürme”, “öğrencinin performansını yeniden değerlendirme” ve “güçlüklerin genel eğitim ortamında giderilememesi durumunda özel eğitim hizmetleri için farklı uzmanlara yönlendirme” gibi öneriler almak amacıyla gerçekleştirmektedirler. Okul rehber öğretmeni ile temasa geçen öğretmenlerden Ö2 anlatımında: “Destek almak amaçlı. Yani, hem ben ne yapabilirim? Acaba benim gözlemlerim doğru mu? Öğrencinin RAM’a yönlendirilmesine gerek var mı? Bir rapor alabilir mi acaba?” ifadesine yer vermiştir. Ö5 ise:

Belki çok kolay bir şey vardır, biz farkında değilizdir. Gittiklerinde yani... Tanı konur, çok çabuk hallolabilir. O yüzden erken hareket edip daha şey yapmak lazım diye düşünüyorum. Hepsi de aynı şekilde. Çocuğun hayatını kolaylaştırmak. Benim tüm hedefim o aslında. Öğrenim hayatını kolaylaştırmak, sosyal hayatını kolaylaştırmak. Bu yıl aileyle görüştü (okul rehber öğretmenini kastetmekte). Sanırım iki kez görüştü. Aile ilk duyduklarında biraz beklemek istediler. İkinci görüşmede aileyle “Evde biz konuşup öyle hareket edelim.” dediler. Sonra işte hareket haline geçmişler. Randevu aldılar. Rehber öğretmen de ben ve aile arasında köprü görevi gördü aslında.

ifadesiyle genel eğitim ortamından fayda elde edemediği düşünülen öğrenci için özel eğitim hizmetlerine yönlendirme konusunda okul rehber öğretmeninden tavsiye ve destek aldığını belirtmiştir. Ö12 ise:

Küçük çocuklarım okumaya geçtikten sonra böyle şubat-mart gibi “Hiç ilerleme sağlayamıyoruz, hep aynı yerde. Öğrendi esasında her şeyi ama sesleri birleştiremiyor ve bu konuda çok yavaş.” diye şey yaptım. Test yaptılar (okul rehber öğretmenini kastetmekte). Orada hafif belirtiler çıkmış ama biz şeyden de hep şüphelendik, çocuğun yaşı küçüktü diğerlerinden. Bir yaş küçük olduğu için... Acaba yaşının küçük olmasının verdiği bir şeyden dolayı mı?... O yüzden hani “olabilir” dedi ama yani “kesin bu tanıyı koyacak kişi biz değiliz” dedi rehber öğretmenimiz. Bunun farkındalığını anneye hissettirdik, konuştuk esasında onunla ama o birazcık daha şey oldu böyle bu konuda, hani 1. sınıfta çok şey yapmadık, “Olabilir mi acaba? Böyle kafamızda bir soru işareti var” dedik ama, “Bu yaz tatili geçsin, 2. sınıfa bir başlasın. Ondan sonra bu süreci tekrar değerlendirelim.” dedik.

ifadeleriyle okul rehber öğretmeninden öğrencisinin özel eğitim hizmetlerine yönlendirilme bakımından risk altında olduğu fakat bir süre daha genel eğitim ortamında uygulamalara devam edilmesi ve gözlemler dahilinde yeniden değerlendirmeye alınması hususunda öneriler aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin diğer eğitimcilerle iş birliği kurma sebeplerinden bir diğeri ise ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerinin yaşadıkları güçlükleri aşabilmek adına “gönderme öncesi süreçte uygulama önerileri almak”tır. Araştırmaya katılan öğretmenler (Ö6, Ö9, Ö11, Ö12) zümre öğretmenlerden veya okul rehber öğretmeninden öğrencinin güçlük yaşadığı alanda ilerleme kaydetmesine yardımcı olabilecek alternatif uygulama önerileri aldıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö6 anlatımında: “Rehberlik öğretmeniyle de Burak’ın öğrenme gücüyle ilgili ne yapmamız gerektiği konusunda iş birliği yaptık, destek veriyor. Rehber öğretmenimiz de zaten anneye gerekli bilgileri verdi nasıl yol almamız gerektiği konusunda.” ifadelerine yer vermiştir. Ö9 ise:

Rehber öğretmenimizle iş birliğimiz şöyle: Amacımız öncelikle sorunun ne olduğunu saptamak. Bir de tabii ki sorunun ne olduğunu belirledikten sonra bir de bu soruna ilişkin yapılacak etkinliklerin ne olduğunu öğrenmemiz gerekiyor. Yani o konuda bir belirleme yapmamız, plan yapmamız gerekiyor, “Şunlar şunlar yapılacaktır” diye.

ifadesiyle okul rehber öğretmenden öğrencinin yaşadığı güçlüğü ilişkin neler yapılabileceği konusunda tavsiyeler beklediğini belirtmiştir. Ö11 de hem okul rehber öğretmeninden hem de diğer meslektaşlarından öneriler aldığını: “Rehber öğretmenle daha çok... Bazen ne yapacağımı bilmiyorum, nasıl yaklaşacağımı, nasıl davranacağımı. Aslında yol gösterici olması için. Diğer meslektaşlarımla da aynı şekilde. Fikir alışverişi diyebilirim.” ifadesiyle belirtmiştir.

Öğretmenler ve okul rehber öğretmenleri ile ilgili bir yorum paragrafı yazılabilir. Öğretmenler bu durumun rehber ö. uzmanlık alanı olması sebebiyle daha çok yönlendirici olmalarını beklemekteler.

4.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencileri betimleme şekilleri, öğrencilere yönelik uyguladıkları öğretimsel, davranışsal, çevresel ve psikosasyal müdahaleler, izleme ve değerlendirme süreçlerini yürütme şekilleri ve gönderme öncesi süreçte iş birliği içeren uygulamalarına dair sonuçlar elde edilmiştir. Sonuçlar araştırma sorularının dizilimi esas alınarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubu öğrenci betimlemeleri incelendiğinde en yoğun özellik anlatımının bilişsel/akademik özellikler alanında olduğu görülmektedir. Öğretmenler bilişsel/akademik özelliklere göre yaptıkları tanımlarda öğrencilerinin akademik olarak sınıftaki diğer öğrencilerden geride olduğuna, akademik başarısızlığın kendini okuma-yazma ve/veya matematik alanında gösterdiğine, geç ve güç öğrendiklerine, dikkat ve hafıza alanında güçlük yaşadıklarına değinmişlerdir. Takip eden sırada ise öğrencilerini ÖÖG riski işaret etmeyen; ayrı- terk etmiş, okur- yazar olmayan ve/ veya anadili Türkçe olmayan ebeveyne sahip olmak, düşük sosyoekonomik duruma sahip olmak gibi çevresel etmenlerle ve zayıf psikososyal özelliklerle betimlemişlerdir. Yoğunluk olarak üçüncü sırada ise kurallara uymama, ders dışı unsurlarla ilgilenme şeklinde açıkladıkları davranışsal özellikler ile öğrencilerini betimlemişlerdir. Son olarak en az dil- sosyal ve ve motor koordinasyon özellikleri ile öğrencilerini betimleyen öğretmenler bu alanlarda ise öğrencilerinin kendini ifade etmede güçlük; el- göz, el- ayak koordinasyonundaki ve ince motor becerilerdeki zayıflıklara vurgu yapmışlardır. Öğretmenlerin öğrencileri tanımlarken kullandıkları ifadelerde zaman zaman onlardan; karşısındaki bir birey ve muhataptan ziyade “diğer bir birey” olarak ya da nesneleştirerek bahsettikleri görülmüştür. Öğretmenler bu türden bahisleri esnasında büyük oranda zayıf yönler vurgu barındıran olumsuz tonlamaya yer vermişlerdir.

ÖÖG risk grubu olarak değerlendirilen öğrenciler için kullanılan öğretim yöntemleri sorulduğunda öğretmenler anlatımlarında; bugün literatürde bilinen öğretim yöntemlerine yer vermemişlerdir. Öğretmenler sınıflarında yer verdikleri uygulamaları tarif etmeye çalışmışlardır fakat bu uygulamaların önemli bir kısmı bahsedildiği kadarıyla gönderme öncesi süreçte kullanılması önerilen bilimsel temelli öğretim yöntemleriyle ilişkilendirilmesi dahî oldukça güç olan uygulamalardır. Düzenleme ve tedbir olarak adlandırılabilir bu uygulamaların “güdüleme”, “sunuş düzenlemeleri” ve “çıktı düzenlemeleri” olduğu görülmektedir. Öğretmenler güdüleme için pekiştirici sunma ve öğrencinin performansına göre katılımı ilgili beklentileri düzenlemeye yer verirken; sunuş düzenlemelerinde yönerge

kullanımı, ortam- materyal ve süre düzenlemelerine; çıktı düzenlemelerinde ise sınıf içinde ya da dışında tamamlanmak ve öğrencinin öğrenme durumunu tespit amaçlı geliştirilen yöntem, araç, yönerge düzenlemelerine yer vermişlerdir. En sık başvurulanan düzenlemeler ise “sunuş düzenlemeleri” olmuştur.

ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirilen öğrencilerin sınıfa uyumu zorlaştıran davranışlar açısından değerlendirilmesi beklendiğinde öğretmenler yoğun olarak öğrencilerinin problem davranışlarının olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı içe dönük davranışlara dair gözlemler de aktaran öğretmenlerin içe dönük davranış tiplerini bir sorun olarak değerlendirmedikleri dikkat çekmektedir. Bahsettikleri davranışları değiştirebilmek üzere kullandıkları uygulamaların ise sistematik ve direkt olarak davranışı hedef alır biçimde olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu uygulamaların, öğretim yöntemlerine benzer biçimde, güncel olarak kullanılmakta olan davranış değiştirme yöntemleriyle çok sınırlı bir benzerlik içerdiği de dikkat çekmektedir. Bulgulardan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin davranışsal açıdan anlatımlarının, öğrencilerin olası durumlarıyla ilgili olarak ÖÖG’yi işaret eden davranış biçimlerini içerdiği görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler davranışsal açıdan farklılaşmaları gözlemler yoluyla belirleyebilmektedirler fakat bu gözlemleri işe dökme veya çocuklarla ilgili davranışsal tedbir alma konusunda sınırlılık yaşamaktadırlar.

Öğretmenler, gönderme öncesi sürecin en önemli bileşenlerinden olan ilerleme izlemeye yönelik ise en sık gözlem, ardından konu yoklamaları ve son olarak görüşmeler aracılığıyla veri topladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin veri toplama süreçlerine ilişkin bahisleri incelendiğinde yapılan gözlem, görüşme ya da konu yoklamalarının hedefli ve sistematik bir biçimde olmaktansa gelişigüzel biçimde gerçekleştiği görülmektedir. Veri toplama, belirli akademik alanlarla sınırlandırılması sebebiyle bütüncül olmamakla beraber ilerleme izlemeye hizmet edebilmesi adına dokümanite edilmemekte veya dokümantasyon oldukça sınırlı biçimde gerçekleşmektedir.

ÖÖG risk grubu olarak değerlendirilen öğrencilerin okul içi eğitim- öğretim faaliyetleri ve sosyal faaliyetlere erişim ve katılımlarını desteklemek için öğretmenlerin yoğun olarak fiziksel çevre düzenlemelerine yer verdikleri görülmektedir. Bunu izleyen sırada materyal düzenlemeleri, psikolojik düzenlemeler ve sosyal düzenlemeler yer almaktadır. Öğretmenlerin özellikle katılım boyutunda tedbir olarak ele aldıkları başlıklar fiziksel çevre düzenlemelerine ve akran etkileşimine odaklanmaktadır. ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerin katılımını artırmaya yönelik yöntem ve materyal düzenlemelerinin oldukça sınırlı kaldığı dikkat çekmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin

erişim bakımından herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirterek bu boyutu desteklemek adına herhangi bir uygulamada bulunmadıklarını belirtmeler de anlatımlarındaki ifadelerden erişimi yalnızca “fiziksel erişim” olarak değerlendirdikleri anlaşılmaktadır.

Son olarak iş birliğı kavramına yönelik öğretmenlerin tanımlamaları ve yer verdikleri uygulamalar incelenmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin iş birliğı tanımlarında birlikte hareket etme, yardımlaşma, öğrenme, ortak amaç, iletişim ve görev dağılımı kavramlarına yer verdikleri görülmektedir. İş birliğı, gönüllü olarak faaliyetlerde bulunan en iki eşit kişinin arasındaki doğrudan etkileşim tarzı olarak tanımlanmaktadır (Friend ve Cook, 1992). Öğretmenlerin tanımlarda yer verdikleri kavramların literatürdeki iş birliğı tanımları ile kısmen ilişkisi söz konusu olmakla birlikte özellikle görev dağılımı anlamında öğretmenler ekip içerisinde yönetici ya da sözcü görevi üstlenecek bir paydaşın bulunması gerektiğine değinmişlerdir. Gerek tanımda yer verilen ifadeler gerek gerçekleştirilen iş birliğı süreçlerinde; öğretmenlerin zaman zaman aile ile kendisini denk bir paydaş olarak görmektense süreci yöneten ve görev dağılımını sağlayan olarak konumlanmayı tercih ettikleri görülmektedir. Diğer eğitimcilerle yapılan iş birliğı girişimlerinde ise etkileşimler öğrenciyi desteklemekten ziyade problem tespitine dönük biçimdedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde , araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Araştırma; İzmir ilinde, sınıfında ÖÖG risk grubu öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte kullandıkları sınıf içi uygulamaların belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı notları aracılığıyla; öğretmenlerin ÖÖG risk grubu bireyleri tanımlama biçimleri, ÖÖG risk grubu öğrencilere öğrenme, davranış değiştirme ve erişim- katılım açısından sundukları sınıf içi düzenlemeler ve tedbirler, ve gönderme öncesi veri toplama süreçleri ve işbirlikleri incelenmiştir. Bu bölümde öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerini tanımlamalarında ve öğrencileri için kullandıkları sınıf içi uygulamalarda dikkat çeken sonuçlar tartışılacaktır.

DSM- 5'te okul çağında ÖÖG riski çağrıştıran gözlemsel veriler; okuma, okuduğunu anlama, dinlediğini ve/ veya bakarak yazma, yazılı ifade, matematiksel kavramların anlaşılmasında ve problem çözmede güçlük gibi akademik becerilerdeki bozulmaya odaklanmaktadır (APA, 2013). Aynı zamanda DSM 5, IDEA (2004), NJCLD (2016) ve ÖEHY (2006)'nin ÖÖG tanımları incelendiğinde okul çağındaki çocuklarda akademik becerilerde (özellikle okuma- yazma ve matematik) bozulma ile karakterize edildiği dikkat çekmektedir. Alanyazındaki bu vurgularla tutarlı biçimde, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin de ÖÖG risk grubu olarak değerlendirdikleri öğrencilerini yoğun olarak akademik güçlükler ile karakterize ettikleri belirlenmiştir. Akademik güçlükler ilk adımda ÖÖG riski bildirmesi açısından uygun görünmektedir. Bu da sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk

grubu öğrencilerini belirlemede güvenilir birer kaynak olabileceklerinin ilk göstergesi olarak varsayılabilir. Nitekim Yazıcıoğlu (2019)' nun risk grubundaki öğrencilere yönelik sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile iş birliğine yönelik rehberlik öğretmenlerin görüşlerini incelendiği çalışmada, risk grubu olarak okul rehberlik servisine yapılan yönlendirmelerin sınıf öğretmenleri tarafından gerçekleştirildiği bulgusuna yer verilmiştir. Aynı zamanda bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte; Demir (2016)'in okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli ve risk grubundaki çocukların sınıf içi davranışlarını incelediği çalışmada, özel gereksinimli çocuklar ile öğretmenlerin risk grubu olarak değerlendirdikleri çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın bulunmadığına, yani öğretmenlerin risk grubu bireyleri belirlemede nesnel ve güvenilir birer kaynak olarak kabul edilebileceği sonucuna varmıştır.

Her ne kadar sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski taşıyan öğrencilerin akademik anlamdaki farklılaşmalarını gözlemsel verilere dayanarak tespit etmede sorun yaşamamaları önemli bir adım olsa da; öğretmenlerin ÖÖG risk grubu öğrencileri tanımlarken düşük sosyoekonomik durum, ayrı ya da terk etmiş ebeveyn, okur-yazar olmayan ebeveyn ya da anadili Türkçe olmayan ebeveynlere sahip olma ve psikososyal olarak zayıf olma durumlarına azımsanmayacak ölçüde vurgu yapmış olmaları irdelenmesi gereken bir durumdur. Bu özellikler alanyazında ÖÖG riski işaret etmemekle birlikte eğitimde fırsat eşitliğine sahip olmama, ikinci bir dilde öğrenme, zayıf öğretime maruz kalma ya da psikososyal olumsuzluklardan etkilenme gibi dış etmenlerden kaynaklı akademik başarıdaki normal farklılaşmayı işaret eden ayırıcı tanı olarak ele alınmaktadır (APA, 2013; Fletcher, Lyon, Fuchs, ve Barnes, 2007). Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) tarafından yürütülen sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahalelerine ilişkin görüş ve uygulamalarının incelendiği çalışmada bu araştırmanın bulgularıyla oldukça benzer bir biçimde öğretmenlerin akademik becerilerdeki farklılaşmalara dikkat çektikleri fakat öğrenme sorunlarıyla ÖÖG olma durumunu ayırt etmede güçlük yaşadıkları ortaya konmuştur. Alanyazında, eşit olmayan eğitim fırsatlarından kaynaklı akademik başarısızlık sergileyen ve ÖÖG şüphesiyle özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmeden önce ayırıcı tanı koşullarının dışlanması için birtakım gönderme öncesi süreçlerden geçmeleri gerektiğine dikkat çekilmektedir (Fuchs ve Fuchs, 2005; Fuchs ve Fuchs, 2006). Sınıf öğretmenlerinin akademik güçlüklerle sebep olabilen bu unsurları ÖÖG riski olarak değerlendirmelerinin özel eğitim hizmetlerine yerleştirilen yanlış pozitif tanı sayısını artırabilecek bir unsur olması sebebiyle öğretmenlerin bu konudaki bilgi eksikliklerinin giderilmesi ve ayrıca psikososyal

olumsuzlukları değerlendirebilmek adına bir uzmandan destek alabilmelerinin gerekli olduğu çıkarımına ulaşılabilmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş uygulamalar yapmak konusunda öğretim yöntemi seçimi ve/ veya uyarlamaları konusunda bilgi ve beceri düzeyinde ciddi eksikliklere sahip olmaları, Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin ÖÖG risk grubu bireylere yönelik gönderme öncesi süreçte kullanımı yaygınlaşmakta olan çok aşamalı modellere hazır olmadıklarının bir göstergesidir. Işıkdogan Ugurlu ve Kayhan (2018) tarafından yürütülen sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerin incelendiği çalışmada da, öğretmenlerin RAM personelinden eğitsel performansa yönelik daha detaylı bir rapor ve sınıfta uygulanmak üzere müdahale önerileri beklentileri olduğu ortaya konmuştur. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017)’nin yürüttükleri çalışmada ise yine benzer biçimde sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanısı almış öğrencilerin akademik güçlüklerini nasıl giderecekleri konusunda bilgi ve beceri düzeyinde eksiklikler olduğu sonucu görülmektedir. Gönderme öncesi süreçte erken müdahale sistemleri ya da çok aşamalı değerlendirme/ müdahale sistemlerinin uygulandığı okullarda sınıf öğretmenin akademik başarısızlık gösteren öğrencilere ekstra yardım sunma, basitleştirilmiş ödevler ya da akran eğitimi gibi uygulamalarla müdahale ettiği ve bu uygulamaların gerçekçi bir süre içerisinde öğrencide ilerlemeye yol açmaması durumunda öğrenciyi okul ekibine daha derinlemesine bir tartışma için yönlendirdiği görülmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Öğretmenlerin akademik başarısızlık gösteren öğrencilerle ilgili birçok alanda işbirliği içerisinde hareket ettiği bu okul ekibinin, öğretmene öğretim yöntemlerini de içeren bir eylem planıyla destek sağlaması gönderme öncesi sürecin birçok farklı açıdan daha sağlıklı ilerlemesini sağlamaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2008; Spinelli, 2012). Bu bakımdan değerlendirildiğinde hem öğretmenlerin akademik başarısızlıklara müdahale amacıyla öğretim yöntemleri seçme ve/ veya uyarlama konusunda bireysel olarak bilgi ve beceri düzeylerinin desteklenmesinin hem de okul temelinde bir ekip yapılanmasının sağlanmasının gerekliliği kaçınılmaz görünmektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG risk grubunda olarak değerlendirdikleri öğrencilerin davranışsal farklılaşmalarını gözlemsel verilere dayalı biçimde tespit edebildikleri görülmektedir. Öğretmenlerin tanımladıkları bu davranışların alanyazında tipik ÖÖG davranış davranışsal problemleri olarak sıralanabilecek dikkat problemleri, davranış sorunları, sınıf kurallarına uyma problemleri, bağımlı olma davranışları ve çekinik davranışlarla uyduğu

görülmektedir (McKinney, 1989; Yıldız, 2004). Öğrencilerdeki davranışsal farklılaşmaları belirleyebilmelerine rağmen öğretmenlerin; olumlu davranışları ödüllendirme, sözlü uyarıda bulunma, sosyal akran gruplarına dahil etmeye çalışma veya sınıf içerisinde öğrenciyle yakınlık kurma gibi uygulamaları sistematik ve tutarlı olmayan biçimde kullanıyor oldukları ve davranış değiştirme yöntemleri bakımından ciddi biçimde bilgi eksikliğine sahip oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu konudaki bulguları Akalın (2015)'ın, Ceylan ve Yıkılmış (2017)'in çalışmalarındaki kaynaştırma sınıfında bulunan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki ihtiyaçları ile yüksek oranda uyuşmaktadır. İlerleyen dönemde öğrenciyi sosyal kabul bakımından da olumsuz etkileyebilecek problem davranışların ortadan kaldırılması açısından öğretmenleri donanımlı hale getirmenin oldukça önemli olduğu açıkça görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında çok aşamalı değerlendirme/ müdahale sistemlerinin benimsenebilmesinin önündeki handikaplardan biri de öğretmenlerin veri toplama süreci hakkındaki bilgi ve beceri eksiklikleridir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin veri toplama yöntemleri hakkında çok temel düzeyde bilgiye sahip oldukları, kullanıldığı belirtilen yöntemin ise bahsedildiği kadarıyla uygulamasının ciddi eksiklikler içerdiği, elde edilen verilerin ise dokümanite edilerek somut birer kanıt haline getirilmediği ve dolayısıyla sistematik biçimde ilerlemesinin de mümkün olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularıyla paralel olarak Özak vd. (2008)'nin RAM müdürlerinin gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Müdürler RAM'a yönlendirilen öğrenci için okullardan gelen dosyalarda yer alması gereken öğrencinin var olan performansını özetleyen bir rapor, uygulanan müdahaleler ve etkilerine yönelik kanıtlar, gözlem notları vb. dokümantasyonların bulunmadığını veya eksiklikler içerdiğini belirtmişlerdir. Ögülmüş (2021a) ÖÖG bireylerin tanılama sürecine ilişkin RAM personelinin görüşlerini incelemiş ve gönderme sürecinde öğretmen tarafından doldurulan formların (öğrencinin var olan performansın anlatıldığı, uygulanan müdahaleler ve sonuçlarının özetlendiği vb.) öğretmenler tarafından gelişigüzel doldurulduğunu, objektif bilgiler içermediğini ve prosedür gereği doldurulmuş formlar olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Altun (2022) ise veriye dayalı karar vermenin risk grubu öğrencilerin gönderme süreçlerine etkisini incelediği doktora tezinde ihtiyaç analizi sonucunda veri toplama ve bu veriyi sürece yön verebilecek biçimde işlevsel kullanma konusunda öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyinde desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Gönderme öncesi süreçte çok aşamalı müdahale/ değerlendirme

sistemlerinin en temel bileşenlerinden olan veriye dayalı karar vermenin hayata geçebilmesi için öğretmenlerin veri toplama süreçlerine ilişkin bilgi ve beceri boyutunda eksikliklerinin giderilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin erişim ve katılımın desteklenmesine yönelik kullanılabilecek düzenlemeler ve uygulamalar konusunda oldukça sınırlı bilgiye sahip olmaları gönderme öncesi süreçte risk grubu öğrencilerin bu anlamdaki ihtiyaçlarının gerçek anlamda karşılanamadığı izlenimini yaratmaktadır. Öğretmenler erişim ve katılımı desteklemek için fiziksel çevre düzenlemesi ya da akran etkileşimine yoğun biçimde yer verirken materyal ve yöntem düzenlemeleri konusunda oldukça sınırlı kalmışlardır. Erişim, her öğrencinin ihtiyacına göre farklılıklar gösterebileceği gibi temelde her bir öğrencinin çeşitli öğrenme fırsatlarına, etkinliklere, düzenlemelere ve çevreye ulaşabilmesini içerir. Katılım ise ait olma ve bağlılık kavramlarıyla ilişkilidir. McWilliam ve Bailey (1992) katılımı; çocukların farklı düzeydeki becerilerini kullanarak sosyal ve sosyal olmayan çevreleriyle etkileşimde oldukları anlar olarak tanımlamaktadırlar (Rakap ve Kalkan, 2021). Bazı durumlarda eğitim ortamı ve program erişimi kolaylaştıracak biçimde tasarlanmış olsa da öğrenci akranları ve yetişkinlerle birlikte oyun ve öğrenme etkinliklerinde aktif biçimde yer alamayabilir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin erişim ve katılım ile ilgili kavram algılarının fiziksel erişim ve katılımdan öteye geçemediği çıkarımında bulunulabilir. ÖÖG risk grubundaki öğrencinin akademik güçlükler nedeniyle sınıfın geneline yönelik kimi derslerde eğitim etkinliklerine ve fırsatlarına erişim ve katılım konusunda sorunlar yaşasalar dahi bunu gidermeye yönelik yöntem ve materyal uyarlamalarının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Çok aşamalı değerlendirme/ müdahale sistemlerine geçişin sağlanabilmesi adına öğretmenlerin erişim ve katılım boyutundaki kavramsal yanılgılarının giderilmesi, erişim ve katılımı artırmaya yönelik çeşitli düzenlemelere (sosyal, fiziksel, materyal, yöntem vb.) yönelik becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Çok aşamalı değerlendirme/ müdahale sistemlerinde öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte çocuk çalışma ekibi olarak adlandırılan ve farklı uzmanlık alanlarındaki profesyonellerden oluşan ekip ile iş birliği içerisinde çalışmasının önemi ve bu ortamın tehdit edici değil destekleyici, paydaşların eşit konumda bulundukları ve fikir alışverişleri üzerine uzlaşmanın sağlandığı bir ortam olduğu vurgulanır (Spinelli, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise daha çok ailelerle iş birliği içerisinde olduklarını belirtmeleri, diğer eğitimciler kategorisinde yöneticilere neredeyse yok denecek kadar az yer vermeleri ve okul rehber öğretmeni ile sınırlı bir iş birliği yapıyor olmaları uzmanlar arası iş birliği konusunda güçlü

bir biçimde desteklenmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. İş birliği sürecini sekteye uğramasındaki bir diğer unsurun ise öğretmenlerin iş birliği kurma amaçlarının altında yatan paydaşların eşit konumda olması gerekliliğini göz ardı etmeleridir. Ailelerle iş birliği kurduklarını belirten öğretmenler genel olarak aileye görev verici bir tutum sergilediklerini anlatımlarıyla ortaya koymuşlardır. Diğer eğitimcilerle etkileşim biçimleri ise çok aşamalı sistemlerin tersine öğrenciyi destekleme anlayışına değil problem tespiti üzerine dönük biçimdedir. Öğretmenlerin iş birlikli çalışma becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir ve bunun yanı sıra gönderme öncesi süreç esnasında okulunda iş birliği yapabileceği, farklı branşlardaki uzmanlardan oluşan bir ekibin oluşturulmasının da gönderme öncesi süreçte beklenen sorumlulukları gerçekleştirmelerinde destekleyici olacağı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Çalışmada öğretmenlerin sınıfında yer alan ve ÖÖG riski taşıdığını düşündükleri öğrencilerin tanılama sürecinden önce tespitleri ve almaya çalıştıkları tedbirler incelenmiştir. Toplamda 15 öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmeler sonunda öğretmenlerin öğrencilerine dair kayıt tutmaları, öğretim ve öğrenme süreçlerini düzenlemeleri konusunda zorluklar yaşadıkları, öğrenci temelli müdahale planlama ve geliştirme konusunda eksiklikler olduğu görülmektedir. Bu nedenle sınıf ortamlarına etki edebilecek biçimde geliştirmelere dönük öneriler ve araştırmalara dönük öneriler şeklinde ikiye ayrılabilir. Sınıf içine dönük öneriler kısaca;

- öğrenci değerlendirme, izleme, öğrenme süreçleri, öğretim süreçleri ve iş birliği konularında mesleki gelişimlerini desteklemek,
- öğretmenlerin düzenli kayıt tutmasına yardımcı olacak materyallerin geliştirilmesi,
- okullarda davranışsal düzenlemeleri artırmak için psiko-sosyal ortamların geliştirilmesi olarak gruplanabilir.

Akademik bağlamda öneriler ise izleyen şekilde geliştirilmiştir;

- öğretmen yeterliklerinin mevcut durumunun incelenmesi,
- çok aşamalı sistemlere geçiş için öğretmen yeterliklerini geliştirmek üzere eğitim program ve materyallerinin geliştirilmesi ve test edilmesi,
- gönderme öncesi dönem için sistemler önerilmesi bağlamında öneriler sunulabilecektir.

KAYNAKLAR

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı. (2019). Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm>
- Akalın, S. (2015). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşleri ve gereksinimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 215-234 DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000230
- Altun, N. (2022). *Veriye dayalı karar verme temelli öğretmen eğitiminin risk grubu öğrencilerin gönderme sürecine etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2007). Responsiveness to intervention: 1997 to 2007. *Council for Exceptional Children*, 39(5), 8-12. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990703900502?casa_token=uQ1-keZ5HcgAAAAA:2Alh_trGkMdjFszsY19KGmHVRv5Sz6XWiMj1pLrxp6EKdFuMcC5q5amQfMRingf6QmIHkwM0C0PTBg
- Brown, G. D., & Hulme, C. (1992). Cognitive Psychology and Second Language Processing: The Role of Short Term Memory. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 105-121). Amsterdam: Elsevier.
- Burns, M. K., & Gibbons, K. A. (2008). *Implementing response to intervention in elementary and secondary schools procedures to assure scientific- based practices*. New York: Routledge.

- Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2006). Using response to intervention to assess learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 3-5. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/15345084060320010201?casa_token=KW-ChRf5ayEAAAAA:vd1ArQMdh7xgLxLO7x6Am7fChavr6X1hjCkbMQb5B2KPtj__fD3zRNMpc7v9Q8FgYdyDv93xv5DFsQ
- Ceylan, F., & Yıkmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergiledikleri problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 239-264 <https://doi.org/10.19171/uefad.323417>
- Çakıroğlu, A., & Ataman, A. (2008). Üstbilişsel strateji öğretiminin okuduğunu anlama başarı düzeyi düşük erişti artırımına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1-13.
- Decker, S. N., & DeFries, J. C. (1980). Cognitive abilities in families with reading disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 13(9), 517-522. <https://doi.org/10.1177/002221948001300914>
- Dehn, M. J. (2006). *Essentials of processing assessment*. Hoboken: Wiley.
- Demir, Ş. (2016) Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159. DOI: 10.21565/oelegitimdergisi.246292
- Demirtaş, Ç. P., ve Ergül , C. (2019). Düşük okuma başarısı gösteren çocuklarda okuma, sesbilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 53(1), 209-240.
- Division for Early Childhood [DEC] & the National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.

- 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. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00222194050380061101?casa_token=IxBdQ2JRvkoAAAAA:jJ3UcFbuSxiHxtRqxueFADmWIoU4a_7RZIL0HwJO9WNUY6UCFi2kSfo_7qrkwamCZZm5M5vnY_fNEA
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities from identification to intervention*. New York London: The Guilford.
- Friend, M. ve Cook, L. (1992). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Longman Publishing Group, 95 Church Street, White Plains, NY 10601.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness to intervention: A blueprint for practitioners, policymakers and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57-61. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990503800112?casa_token=0DJuz_UkcEYAAAAA:-wjyYIN_qjbMs1McSWU1NdjKvHIgDsneH16Jkb4JvAFuye2tImywpHwz-kPINXXS6wzTAK1pjrIR6g
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-98. doi:10.1598/RRQ.41.1.4
- Fuchs, L. S., ve Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Council for Exceptional Children*, 39(5), 14-20. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990703900503?casa_token=TGiNpqgKxXQAAAAA:YeYNP3deNSm1jEqV1yYerwUHjiqH4cKPsOG-I2eoMXZVZiBGV-99_xXvMgECN_hhI-UKffprQ97Lg
- Gartlan, D. & Strosnider, R. (2020). The Use of response to intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195- 200.
- Glover, T.A. (2010). Supporting all students: Key RTI service delivery components: Considerations for research- informed practice. In T. A. Glover & S. Vaughn (Eds.), *The promise of the response to intervention: Evaluating current science and practice* (pp. 7- 22). New York, London: The Guilford.

- Hughes, C. A., & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research based summary. *Current Perspectives on Learning Disabilities and ADHD*, 50(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534909>
- Işıkdoğan Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 626-669. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.398385>
- İzoğlu- Tok, A. & Doğan, Ö. (2021) Öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı sürecinin yönetmelik ve kararname bağlamında değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, Erken görünüm
- Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000103
- Katsiyannis, A., Yell, M. L., & Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the individuals with disabilities education act. *Remedial and Special Education*, 22(6), 324-334. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/074193250102200602?casa_token=cUla6_BC19sAAAAA:r7BwMsjsJRaDhmoK5lw2CnTpPd0Tve1SFRkTDL5ecjrP2bCoX8YSCBOYeXnZVEdz_Ch8_Y7leBdTxD
- Kirby , J. R., Parrila , R. K., & Pfeiffer, S. L. (2003). Naming speed and phonological awareness as predictors of reading development. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 453-464. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.3.453>
- Kirk , S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Kovaleski , J. F., & Black, L. (2010). Multi- Tier service delivery: Current status and future directions. T. A. Glover, ve S. Vaughn (Ed.), *The Promise of Response to Intervention: Evaluating Current Science and Practice* içinde (s. 23-56). New York: Guildfor.

- Kuruyer, H. G., & akıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539-555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Laberge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Mamlin, N., & Harris, K. R. (1998). Elementary teachers' referral to special education in lights of inclusion and prereferral: "Every child is here to learn... but some of these children are in real trouble". *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 385-396. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.3.385>
- Marston, D. (2005). Tiers of intervention in Responsiveness to Intervention: Prevention outcomes and learning disabilities identification patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 539-544. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00222194050380061001?casa_token=wC5Q9O1tFMcAAAAA:V4mDfFkHRayqukJ3tDmm8LsRBI5jkRlAZVuJmgvZuUHnCBJ5fPU7My062Lh5ft9O6-2fbqV1WzHguA
- McKinney, J. D., & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behavior of learning disabled student. *Journal of Learning Disabilities*, 16(6), 360-367. <https://doi.org/10.1177/002221948301600612>
- Mellard, D. F., & Johnson, E. (2008). RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention. Thousand Oaks, CA:Corwin.
- Meyer, M. S. (2000). The Ability- achievement discrepancy: Does it contribute to an understanding of learning disabilities? *Educational Psychology Review*, 12(3), 315-337. <https://psycnet.apa.org/record/2000-02112-003>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Nalbant, A., & Babaoğlan, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 11-30. DOI: 10.19160/e-ijer.35964

- Öğülmüş, K. (2021a). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin rehberlik araştırma merkezi perspektifinden incelenmesi [Özel sayı]. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4176-4204. DOI: 10.26466/opus.948202
- Öğülmüş, K. (2021b). Özel öğrenme güçlüğü tanılanma süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 23(2), 395-404 Doi: 10.24938/kutfd.955800
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1492/18048>
- Palut, B. (2019). Öğrenme güçlüklerinin değerlendirilmesi. Hakan Sarı (Ed.), *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* içinde (s. 138-176). Ankara: Nobel.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Understanding assessment in the special education process: A step-by- step guide for educators*. California: Corwin.
- Rakap, S., & Kalkan, S. (2021). Türkiye’de kapsayıcı eğitime yönelik araştırmalar. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim: özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 271- 287). Ankara: Pegem.
- Reid, R., Lienemann, T. O. & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities second edition*. New York: The Guilford.
- Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD İdentification policies and prectices. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 197-213. https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1593673?casa_token=CeoMvnNshEoAAAAA:bIPS08pEUr_EjodCoXwRCubtbh8aEFsB-pCdZbJqM6Y3e2wf1_TZruL1eWUm0J1xBOeZT2Zf_JwROw
- Sayar, F., & Turan , F. (2012). Okuma gelişiminde üst dil farkındalığı, sesbilgisel süreçler ve bellek süreçlerinin etkisi: Kısa süreli bellek ve çalışma belleği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel eğitim Dergisi*, 13(2), 49-64. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000170

- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies an bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 155-168.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511299?casa_token=_YcZr-y-N8YAAAAA:7lsg2bLm-mOO-O9bhl1RoAMVt0wuNaghf1F2wQem0eY7Wd4xB7D-erLgSs9M8ODtFgXK6OvY1spi2w
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(10), 618-629.
<https://doi.org/10.1177/002221949202501001>
- Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education*. New Jersey: Pearson.
- Stanton- Chapman, T. L., Chapman, D. A., & Scott, K. G. (2001). Identification of early risk factors for learning disabilities. *Journal of Early Intervention*, 24(3), 193-206.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10538151010240030501?casa_token=q-Xywdb00isAAAAA:cfpplSjsOwQoMTsWgosmGNVuNgaCCHOgzndQFj9mTrcByjr5G1Ncxsy14zifrsC09ITsg_TUQCt0IA
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1072-x>
- Swanson, H. L. (1994). Short-term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? *Journal of Learning Disabilities*, 27(1), 34-50.
<https://doi.org/10.1177/002221949402700107>
- Swanson, H. L., Cooney, J. B., & McNamara, J. K. (2004). Learning disabilities and memory, In . B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities third edition* (pp. 41-80). Elsevier Academic.
- Taylor, A. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood bridging the gap between research and practice*. New York: Springer.

- Türnükü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108517>
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of response to intervention*. Hoboken: Wiley.
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Risk grubundaki öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yaptığı uyarlamalar ve okul rehberlik servisi ile işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425. <http://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/2303/risk%20grubundaki%20%c3%b6%c4%9frenciler%20i%c3%a7in%20s%c4%b1n%c4%b1f%20%c3%b6%c4%9fretmenlerinin.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Yıldırım, A., & Şimşek , H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 169-180 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109778>

EKLER



Ek-1. Görüşme Protokolü

GÖRÜŞME PROTOKOLÜ

Çalışma Başlığı	Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Çocuklara Yönelik Gönderme Öncesi Süreçte Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf İçi Uygulamaların Belirlenmesi
Tarih/Saat	
Yer	
Görüşme Yapan Kişi	
Görüşülen Kişinin Pozisyonu	

GÖRÜŞME PLANI

Açılış	
Yakınlık Kurma	Merhabalar ben Tuğçe. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümünde devam etmekte olduğum lisansüstü eğitimim dahilinde özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) risk grubu bireylerin tanılanmasında gönderme öncesi süreçler üzerine çalışmaktayım. Görüşmemiz gönüllülük esasına dayalı yapılmaktadır, bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederim. Yapacağımız görüşme esnasında tecrübeleriniz ve deneyimlerinizi paylaşmanız ÖÖG risk grubu bireyler açısından gönderme öncesi süreçlerin sahadaki durumun detaylı biçimde betimlenmesine katkı sağlayacaktır.
Amaç	Bu görüşme esnasında ilk olarak sizi daha detaylı tanımama yardımcı olacak sorular soracağım. Ardından ÖÖG risk grubunda olduğunu belirttiğiniz öğrenciniz ve gönderme öncesi süreçte bu öğrencinize yönelik sınıf içi uygulamalarınız ve deneyimleriniz hakkında sorular yönelteceğim.

Motivasyon	Risk grubu bireylerin gönderme öncesi süreçlerinde başrolde olan siz sınıf öğretmenlerimizin cevapları ışığında bu çalışma; ÖÖG risk grubu bireylerin erken dönemde izlenmesi ve gerekli tedbirlerin alınmasına yönelik politikaların geliştirilmesi ve bu konuda öğretmen gereksinimlerinin karşılanabilmesi için ihtiyaç analizi görevi görecektir. Bu çalışma bu amaçla yürütülen ilk çalışma özelliğini taşımaktadır.
Zamanlama	Yaklaşık 20 dakika sürecek görüşmemize başlayabiliriz.
Gelişme	
KONU	Öğretmen Tanıma Formu
Katılımcıya öğretmen tanıma formundaki sorular görüşmeci tarafından yönlendirilecektir.	
KONU	Öğrenme Güçlüğü Risk Grubu
○ Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan bireylerin özellikleri nelerdir?	
ALTERNATİF A. Hangi gözlemlerinize dayanarak öğrencinizin öğrenme güçlüğü risk grubunda olduğunu düşünüyorsunuz?	

KONU	1) Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Risk Grubu Bireylere Yönelik Gönderme Öncesi Sınıf İçi Uygulamaları
KONU	1.1.ÖĞRETİM YÖNTEMLERİ
○ Öğrencinizin öğrenme süreçlerini desteklemek için sınıfınızda kullandığınız rutin yöntemlere ilave olarak uyguladığınız öğretim yöntemleri nelerdir?	
○ Bu yöntemi/yöntemleri nasıl uyguladığınızı ayrıntısıyla anlatır mısınız?	
KONU	1.2.DAVRANIŞSAL VE SOSYAL DÜZENLEMELER
○ Akranları ile karşılaştırarak düşündüğünüzde öğrencinizin sınıfa uyumunu artırabilmek için değiştirmek istediğiniz davranışları nelerdir?	

- Bu davranışları değiştirmek için kullandığınız davranış değiştirme yöntemleri nelerdir?

- Bu yöntemi/yöntemleri kullanışınızı ayrıntısıyla anlatır mısınız?

KONU

1.3.VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ

Sınıf içinde öğrencileri izlemek ve değerlendirmek için kullanılan yöntemler çok farklılaşabilmektedir. Biz bunu kısaca veri toplama süreci olarak ele alıyoruz.

- Öğrencinizin gelişim alanlarındaki performansını takip etmek için izlediğiniz veri toplama sürecini anlatır mısınız?

SONDA SORU

1. Veri toplama yöntemleriniz nelerdir?
2. Bu yöntemleri kullanabilmek için tercih ettiğiniz veri toplama araçları neler?
3. Veri toplama sıklığınız nedir?
4. Öğrenci özelliklerine göre veri toplama araçlarınızda güncelleme yapıyor musunuz?

KONU

1.4.ÇEVRESEL DÜZENLEMELER

Çevre çocuğun öğrenmesindeki önemli bileşenlerden biridir. Bazı durumlarda öğrencilerin sınıf içerisindeki öğretim faaliyetine erişim ve katılımının sınırlı olduğunu gözlemleyebiliriz. Bu tür durumlarda fiziki ya da sosyal çevrede düzenlemeler yapmak gerekli olabilir.

- Öğrencinizin eğitsel etkinliklere erişim ve katılımını artırabilmek için sınıfta kullandığınız fiziksel ve psikososyal (sınıf iklimi) düzenlemeler nelerdir?

SONDA SORU

1. Öğrencinin gereksinim duyduğu şeylere erişebilmesi için sınıfınızda yaptığınız düzenlemeleri anlatır mısınız?
2. Öğrencinizin sınıftaki öğrenme sürecine dahil olmasını kolaylaştırmak için yaptığınız düzenlemeleri anlatır mısınız?

KONU

1.5.İŞBİRLİĞİ

- Sizin zihninizdeki işbirliği kavramı nedir?
- Yaptığınız bu tanımı esas alarak öğrencinizin eğitim sürecindeki işbirliklerinizi anlatır mısınız?

SONDA SORU

1.Kimlerle işbirliği yaptınız?

2.Ne amaçla işbirliği yaptınız?

3.İşbirliği sürecinde paydaşların katkıları/ görevleri nelerdi?

Ek-2. Öğretmen Tanıma Formu

Öğretmen Tanıma Formu

DEMOGRAFIK BİLGİLER

Ad- Soyad:

Yaş:

Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek

Hizmet Süresi:

EGİTİM DURUMU

Mezun olunan üniversite bölümü:

Lisans Eğitiminde Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Aldığı Ders: : ☐ Var ☐ Yok

Varsa Dersin Adı:

Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Aldığı Eğitim: : ☐ Var ☐ Yok

Varsa Eğitimin Adı:

Varsa: ☐ Hizmet İçi Eğitim (MEB)

☐ Özel Kurs/ Seminer

☐ Lisansüstü Eğitim

EĞİTİM ORTAMI İLE İLGİLİ BİLGİLER

Sınıf Seviyesi:

Sınıf Mevcudu:

Sınıfta Yetersizliği Olan RAM Raporlu Öğrenci: ☐ Var ☐ Yok

Varsa Yetersizlik Türü:

Daha Önce Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencisi: ☐ Var ☐ Yok

Daha önce yaptığı ÖG risk grubunda olan öğrenci yönlendirmesi: ☐ Var ☐ Yok

Ek-3. Onam Formu



T.C. GAZİ ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU

SINIF ÖĞRETMENLERİ İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Sizi, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 15.02.2022 tarih / E.290144 sayı ile izin alınan* ve Prof. Dr. Necdet Karasu tarafından yürütülen "Öğrenme Güçlüğü Risk Grubundaki Çocuklara Yönelik Gönderme Öncesi Süreçte Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Sınıf İçi Uygulamalarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına davet etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü risk grubu bireylere yönelik gönderme öncesi süreçte kullandığınız sınıf içi uygulamaların belirlenmesi için görüşme ve öğrenci hakkında tuttuğunuz dokümanların analizi yapılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmadan çıkma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size bir ödeme yapılmayacaktır. Çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen aşağıdaki dilekçeyi doldurarak tarafıma ulaştırınız.

*Gazi Üniversitesi Etik Komisyon izni alındıktan sonra doldurularak kullanılacaktır.



Araştırmanın Amacı	Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ÖG risk grubunda olduğu düşünülen çocuklara yönelik gönderme öncesi süreçte kullandıkları sınıf içi öğretim uygulamalarının neler olduğunu belirleyebilmek üzere saha uygulamalarının incelenmesidir.
Araştırmanın Yöntemi	Bu çalışmada öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilerek kendilerine sorular yöneltilenektir. Ses kaydıyla toplanacak olan bu görüşmeler öğretmenlerden toplanan kendilerinin sınıf içinde tuttukları kayıtlarla karşılaştırmalı olarak incelenecektir.
Araştırmanın Öngörülen Süresi (Başlama ve Bitiş Tarihi)	Araştırma 20.03.2022 ile 20.04.2022 tarihleri arasındaki 1 aylık süreçte yürütülecektir.
Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı	10 Sınıf Öğretmeni
Araştırmanın Yapılacağı Yerler	İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokullar
Görüntü ve/veya ses kaydı alınacak mı?	Evet ☒ Hayır ☐

Tablo katılımcıların anlayabileceği biçimde, akademik dil kullanılmadan yazılacaktır.

KATILIMCI BEYANI

Yukarıda amacı ve içeriği belirtilen yüksek lisans tez çalışması ile ilgili bilgiler tarafıma aktarıldı. Bu bilgilerden sonra araştırmaya katılımcı olarak davet edildim. Bu çalışmaya katılmayı kabul ettiğim takdirde gerek araştırma yürütülürken gerekse yayımlandığında kimliğimin gizli tutulacağı konusunda güvence aldım. Bana ait verilerin kullanımına izin veriyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin dikkatle korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi. Araştırmanın yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden çekilebilirim. Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana herhangi bir ödeme yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya hiçbir baskı altında kalmadan kendi bireysel onayım ile katılıyorum. İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Araştırma yürütücüsü(Tez çalışmalarında Danışman tarafından imzalanacaktır.)

Adı ve Soyadı	Prof. Dr. Necdet Karasu	Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Katılımcı

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		

Velayet veya Vesayet Altındaki Katılımcılar için Veli/Vasi

Adı ve Soyadı		Tarih ve İmza
Adres ve telefonu		



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..