TÜRKİYE'DE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Yüksek Lisans Tezi

Abdulkadir ÇINAR

Eskişehir 2025

TÜRKİYEDE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Abdulkadir ÇINAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Anadolu

Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Abdulkadir Çınar'ın "Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması" başlıklı tezi 08/05/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

		Ünvanı Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Danışman)	**:**	Doç.Dr. Funda Aksoy	.....
Üye	**:**	Doç. Dr. Nuray Öncül	.....
Üye	**:**	Dr.Öğr.Üy. Fidan Güneş GÜNGÖR	.....
Üye	**:**	.....	.....
Üye	**:**	.....	.....

Prof.Dr. Nazif Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

TÜRKİYE'DE ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TANILANMASI

Abdulkadir ÇINAR

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Zihin Engelliler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2025

Doç. Dr. Funda AKSOY

Bu araştırmanın amacı, büyükşehir statüsündeki bir ilde bulunan iki rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) örneğinde özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) tanılanması sürecine ilişkin mevcut uygulamaları, karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini paydaş görüşlerine dayalı olarak incelemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülen bu çalışmada özel eğitim bölüm başkanları ve RAM'daki ÖEDK üyeleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Kodlama ve tema oluşturma sürecinde NVivo 15 yazılımı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sürece ait temalar tanılama öncesi süreç, tanılama süreci, yönlendirme ve yerleştirme süreci, izleme süreci, tanılama sürecinde genel sorunlar, tanılama çözüm önerileri ve eğitsel değerlendirme formları şeklinde oluşmuştur. Paydaşlar, eğitsel tanılamada kullanılan formların yetersizliğini, RAM personelinin iş yükünü, öğretmenlerin bilgi eksikliğini ve ailelerin tanıya karşı tutumlarını öne çıkan sorunlar arasında yer almıştır. Tanılama sürecinin daha etkili işlemesi için öğretmen ve aile farkındalığının artırılması, değerlendirme araçlarının güncellenmesi, uzman sayısının artırılması ve iş yükünün azaltılmasına yönelik öneriler getirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkiye'de ÖÖG tanılama sürecinin geliştirilmesine yönelik çeşitli politika ve uygulama önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel Öğrenme Güçlüğü, Eğitsel Tanılama, RAM, Tanılama Süreci, İzleme Süreci

ABSTRACT

THE DIAGNOSIS OF SPECIFIC LEARNING DISABILITY IN TURKEY

Abdulkadir ÇINAR

Department of Special Education

Programme in education of Individuals with Intellectual Disabilities

Graduate School of Anadolu University, May 2025

Doç. Dr. Funda AKSOY

The aim of this study is to examine the current practices, encountered problems, and proposed solutions related to the diagnosis process of specific learning disabilities (SLD) based on stakeholder opinions, using the example of the Special Education Evaluation Board (SEEB) established within two Guidance and Research Centers (GRCs) located in a metropolitan province. This study was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods, and semi-structured interviews were held with heads of special education departments and SEEB members working at the GRCs. The data were analyzed through content analysis. NVivo15 software was used in the coding and theme creation process. According to the research findings, the themes related to the process were identified as the pre-diagnosis phase, the diagnosis phase, the referral and placement phase, the monitoring phase, general problems in the diagnosis process, proposed solutions, and educational evaluation forms. Stakeholders emphasized the inadequacy of the educational assessment forms used in diagnosis, the workload of GRC personnel, the lack of knowledge among teachers, and families' attitudes toward the diagnosis as the most prominent problems. In order to make the diagnosis process more effective, recommendations were made to raise awareness among teachers and families, update assessment tools, increase the number of specialists, and reduce workload. Based on the findings, various policy and practice recommendations were presented to improve the SLD diagnosis process in Türkiye.

Keywords: Specific Learning Disability, Educational Diagnosis, GRC, Diagnostic Process, Follow-up Process

01/06/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....

Abdulkadir ÇINAR

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, birikim ve deneyimlerini benimle paylaşan, bir an olsun üzerimden desteğini esirgemeyen, her daim bir telefon kadar uzağımda olan değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Funda AKSOY'a sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde bulunan değerli yorumlarıyla tezime önemli katkıda bulunan Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL hocama ve Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ hocama sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde desteğini her zaman hissettiğim güvenirlik çalışmaları ve pilot çalışmalarda katkıda bulunan değerli arkadaşlarım Ahmet Mükerrem Ünal, Hüseyin Avni Simitçi, Fatmanur BAŞBUĞ ve Hande ARISOY' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteklerini her zaman hissettiğim Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi çalışanlarına sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Beraber yol yürüdüğümüz kıymetli dönem arkadaşlarım Bedrettin Özdemir ve Lokman ŞAHİN' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım

Yüksek lisans eğitimim boyunca beraber geçireceğimiz zamanlardan çalmak zorunda kaldığım çocuklarım Yavuz Selim ÇINAR ve Emir Tuna ÇINAR' a ve değerli eşim Esra ÇINAR' a sonsuz özür ve teşekkürlerimi sunarım.

Abdulkadir ÇINAR

MAYIS 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ v

TEŞEKKÜR vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ iii

ŞEKİLLER DİZİNİ iv

KISALTMALAR DİZİNİ vi

1 GİRİŞ 1

1.1 Tanımlar 3

1.2 Özel Öğreneme Güçlüğünün Özellikleri 4

1.2.1 Okuma güçlükleri 4

1.2.2 Yazma güçlükleri 5

1.2.3 Matematik güçlükleri 5

1.2.4 Dil ve iletişim güçlükleri 5

1.2.5 Dikkat ve bellek güçlükleri 6

1.2.6 Sosyal ve duygusal güçlükler 6

1.2.7 Öğrenme stratejilerinde yetersizlik 6

1.2.8 Motor becerilerde güçlükler 7

1.3 Tanılama Modelleri 7

1.3.1 IQ- başarı tutarsızlığı 8

1.3.2 Müdahaleye tepki yaklaşımı 8

1.3.3 Güçlü ve zayıf özelliklerin deseni modeli 9
1.4 Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması 13
1.4.1 Tıbbi tanılama 13
1.4.2 Eğitsel tanılama 14
1.4.3 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve görevleri 17
1.5 Dünyada Tanılama ile İlgili Araştırmalar 17
1.6 Türkiye'de Tanılamayla İlgili Araştırmalar 21
1.7 Araştırmanın Gereksinimi 30
1.8 Amaç 32
1.9 Önem 32
1.10 Varsayımlar 34
1.11 Sınırlılıklar 34
1.12 Tanımlar 34
2 YÖNTEM 36
2.1 Araştırma Modeli 36
2.2 Katılımcılar 36
2.3 Veriler ve Toplanması 37
2.3.1 Gönüllü Katılımcı ve Katılımcı Bilgi Formu 38
2.3.2 Görüşme sorularının oluşturulması 38
2.3.3 Pilot görüşmeler 39
2.3.4 Görüşme takvimi 39
2.3.5 Görüşmelerde etik kurallar 39
2.3.6 Görüşmeler 39
2.3.7 Ortam 40
2.3.8 Araştırmacı Günlükleri 40
2.4 Verilerin Analizi 41

2.4.1 İnandırıcılık 42
2.4.2 Araştırmacının Rolü 43
3 BULGULAR 44
3.1 Özel Eğitim Bölüm Başkanları 44
3.1.1 Tanılama öncesi süreç 45
3.1.2 Tanılama süreci 50
3.1.3 Yönlendirme ve yerleştirme süreci 58
3.1.4 İzleme süreci 66
3.1.5 Öneriler 67
3.2 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri 69
3.2.1 Tanılama öncesi süreç 70
3.2.2 Tanılama süreci 83
3.2.3 Yönlendirme süreci 92
3.2.4 Yerleştirme süreci 94
3.2.5 İzleme süreci 96
3.2.6 Tanılama Sürecinde Genel Sorunlar 99
3.2.7 Tanılamada Çözüm Önerileri 104
3.2.8 Eğitsel Değerlendirme Formları 107
4 SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER 111
4.1 Sonuç 111
4.2 Tartışma 112
4.2.1 Özel eğitim bölüm başkanları 112
4.2.2 ÖEDK üyeleri 124
4.3 Öneriler 143
4.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler 143
4.3.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler 144

KAYNAKÇA..... 145

EKLER..... 155

ÖZGEÇMİŞ..... 164

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1 Tanılama modellerinin karşılaştırılması…….....…10

Tablo 1.2 Ülkelere Göre Tanılama Süreci……..…...12

Tablo 1.3 Uluslararası Araştırmalar …….....17

Tablo 1.4 Ulusal Araştırmalar…….....….....22

Tablo 2.1 Demografik Bilgiler……..…..37

Tablo 2.2 Görüşme süreleri ve tarih……..….40

Tablo 3.1 Özel Eğitim Bölüm Başkanları Tema ve Alt Temalar …….....44

Tablo 3.1 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri Tema ve Alt temalar……...….69

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 3.1 Başvuran kurum/kişi …….....45

Şekil 3.2 Başvuru formlarının doldurulma oranı……...……...…….....46

Şekil 3.3 Başvuru formunun niteliği…….....….47

Şekil 3.4 Başvurulan bölüm…….....……..48

Şekil 3.5 Belirtilen yetersizlik alanı……..……..49

Şekil 3.6 Başvuran öğrencinin sağlık raporu……..…....51

Şekil 3.7 Değerlendirme yapan personelin yeterliliği……..…….....52

Şekil 3.8 Gönderme öncesi yapılan çalışmalar……...…….....53

Şekil 3.9 Kullanılan araçlar…….…….....54

Şekil 3.10 Performans belirleme formu……..…….....……..56

Şekil 3.11 Veli katılımı……...57

Şekil 3.12 Destek eğitim modülleri……..…....59

Şekil 3.13 Destek eğitim önerilmesi durumu…….....60

Şekil 3.14 Resmi tedbir kararları.....……..……..62

Şekil 3.15 Sağlık kuruluşuna yönlendirme……..……....63

Şekil 3.16 Örnek eğitim planları.....……..65

Şekil 3.17 İzleme süreci……..66

Şekil 3.18 Çözüm önerileri……..67

Şekil 3.19 Okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişi……..71

Şekil 3.20 Tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları……..73

Şekil 3.21 Tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumlulukları……..75

Şekil 3.22 Tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları.....……..77

Şekil 3.23 Tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları...……..79

Şekil 3.24 İdeal tanılama öncesi süreç…….....….....81

Şekil 3.25 Tanılama sürecinin işleyişi…….....84

Şekil 3.26 Eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları…….……..88

Şekil 3.27 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantısı.....……..90

Şekil 3.28 Yönlendirme süreci…..…….92

Şekil 3.29 Yerleştirme süreci……...……..94

Şekil 3.30 İzleme Süreci…….....……..96

Şekil 3.31 Tanılama sürecinde genel sorunlar…….....99

Şekil 3.32 Tanılamada çözüm önerileri…….....104

Şekil 3.33 Eğitsel değerlendirme formları……....107

KISALTMALAR DİZİNİ

ÇÖZGER: Çocuklar için özel gereksinim raporu

IDEA: Individual with Disabilities Education Improvement Act

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NJCLD: National Joint Committee on Learning Disabilities

ÖEDK: Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu

ÖEHK: Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu

ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

WHO: World Health Organization

1 GİRİŞ

Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG), özel eğitim alanında son zamanlarda adından çokça söz edilen, alan uzmanlarının da üzerinde çokça durduğu yaygın görülen gereksinim gruplarından biri olarak belirtilmektedir (Öğülmüş, 2021a). ÖÖG, çocukların akademik ve sosyal alanlarda zorluklar yaşamasına neden olan nörobiyolojik bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019).

ÖÖG teriminin ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri (ABD) Eğitim Bakanlığı (United States Department of Education) tarafından 1968 yılında kabul edildiği bilinmektedir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). ÖÖG terimi, ABD Engelli Bireyler Eğitim Yasası'nda (Individual with Disabilities Education Improvement Act- [IDEA]) konuşma ya da yazılı dili anlama, düşünme, dinleme, okuma, yazma, heceleme ve matematiksel hesaplamalarda ya da temel psikolojik süreçlerinin en az birinde, kendini gösteren bir bozukluk olarak ifade edilmiştir (IDEA, 2004) Tanımda da görüldüğü gibi ÖÖG çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve çocukların birden fazla gelişimsel ve akademik beceri alanında yetersizlikler göstermesi mümkündür. ÖÖG'li çocukların en çok etkilendiği alanlar okuma, yazma, dinleme, konuşma, akıl yürütme ve matematik becerileri olarak görülmektedir. ÖÖG olan çocukların bu alanlardan birinde veya birkaçında problem yaşayabildiği; bu problemlerin çocukların öğrenme, dil ve iletişim, bilişsel, sosyal-duygusal ve psikomotor becerilerinde yaşadıkları güçlüklerden ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Lerner & Johns, 2011).

ÖÖG olan çocuklar birbirlerinden farklı özellikler gösterebilen heterojen bir gruptur. Learning Disabilities Association of America (LDA) ABD'de özel eğitim alan tüm engel grupları içerisinde ÖÖG olan öğrencilerin oranını %35'i olduğunu, aynı zamanda ÖÖG sahip olan öğrencilerin %75 ila %80'inin ise okuma ve dil gelişimi sorunları yaşamakta olduğunu bildirmektedir (LDA, 2025).Ülkelere göre değişiklik gösteren bu oranın belirleyicisi olarak tanılama modelleri gösterilmektedir (Öğülmüş, 2021b).

ÖÖG'ye sahip olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için öncelikle bulundukları ülkelerin sistemlerine göre tanılanmaları ve değerlendirilmeleri gerekmektedir. Ancak tanılama sürecinin ülkeler arası farklılıklar gösterdiği ifade edilmektedir (Agrawal vd., 2019). Türkiye'de ÖÖG'ye sahip çocukların eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde sağlık hizmetleri açısından tıbbi tanılama ve eğitim hizmetleri için eğitsel tanılama olmak üzere iki boyutlu bir tanılama sürecinin bulunduğu

görülmektedir. ÖÖG'ye sahip öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden faydalanması için tanılama süreçlerinden geçmesi ön koşul olarak belirtilmektedir (Çakmak, 2017).

Türkiye'de tıbbi tanılama hastanelerde oluşturulan sağlık kurulları tarafından gerçekleştirilmektedir. Sağlık kurulları, çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları ya da yan dal uzmanları, göz hastalıkları uzmanı, kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı, çocuk cerrahisi uzmanı, çocuk nörolojisi uzmanı, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı ve ortopedi ve travmatoloji uzmanı ile psikologlar ve çocuk gelişimciler gibi kurul başkanının teklifi ve başhekimin onayı ile ilgili çeşitli uzmanların da dahil olduğu bir ekipten oluşmaktadır (ÇÖZGER, 2019). Tıbbi tanılama sürecinde ÖÖG'yi tespit edecek bir araç bulunmamakla beraber farklı informel değerlendirme araçları ve klinik gözlem ile tıbbi tanıya karar verilmektedir (Okur, 2019). Eğitsel tanılama süreci ise öğrencinin kayıtlı bulunduğu okul tarafından başlatılmakta ve MEB'e bağlı Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yürütülmektedir. ÖÖG şüphesi bulunan öğrenciler için kayıtlı bulundukları okullar tarafından eğitsel değerlendirme isteği formu doldurularak RAM'lara başvuruda bulunulmaktadır. Eğitsel değerlendirme isteği formunda öğrencinin bilgileri, akademik performansı ve öğretmen ile aile görüşleri yer almaktadır. RAM bünyesinde bulunan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu (ÖEDK) tarafından formel ve informel değerlendirme araçları kullanılarak eğitsel tanılama yapılmaktadır. Tıbbi tanı alan öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden (rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitim) yararlanıp yararlanamayacağı da RAM'lar tarafından belirlenmektedir. Öğrencinin örgün eğitime devam ettiği resmi okullarda ise alınması gereken önlemlerle ilgili resmi tedbir kararının yine RAM'lar tarafından verildiği görülmektedir. ÖÖG olan öğrenciler için verilebilecek resmi tedbir kararı tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim olarak belirtilirken ÖÖG olan öğrenciler için ülkemizde ayrıştırılmış bir eğitim alanının bulunmadığı, tipik gelişim gösteren çocuklarla birlikte aynı ortamlarda eğitim aldıkları görülmektedir (MEB, 2018).

ÖÖG'li öğrencilerin eğitim ortamlarında gerekli hizmetlerden yararlanabilmeleri için özellikle eğitsel tanılama süreci oldukça önemlidir. Ancak tanılama sürecinde çeşitli güçlüklerle karşılaşılmaktadır (Kuzgun, 2019). Tanılama sürecinde yer alan paydaşların ÖÖG özelinde bilgi ve donanım eksikliği alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Kırbıyık, 2011; Öğülmüş, 2021b). ÖÖG olan öğrencilerin ailelerinin çocuklarının durumunu kabul etmede zorlanması da eğitsel tanılama sürecinde görülen sorunlardan biri olarak

belirtilmektedir (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023). Durumun aile tarafından kabul görmesi halinde dahi ailelerin ÖÖG hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, eğitim ve rehberlik ihtiyaçları bulunduğu belirtilmektedir (Öğülmüş vd., 2021). Tanılama sürecinin diğer paydaşlarından sınıf öğretmenlerinin ise ÖÖG tanısını ayırt etme, özellikleri ve müdahale süreçlerine ilişkin bilgi eksiklikleri bulunduğu belirtilmektedir (Birol & Aksoy Zor, 2018). Eğitsel tanılama noktasında nihai karar verici olan RAM'larda ise donanım, fiziki ortam, iş yükü gibi sorunların tanılama sürecine etki ettiği belirtilmektedir (Börkan vd., 2017; Karakaya & Özen, 2023; Tiryakioğlu, 2009). ÖÖG olan öğrenciler için tanılama sürecinde yaşanan sorunlar nedeniyle geç tanılama, yeterli desteğe doğru zamanda ulaşamama gibi dezavantajlar yaşanabileceği düşünülmektedir (Kaya vd., 2022). Alanyazında görülen bu güçlüklerin ÖÖG'li bireylerin RAM'larda yürütülen eğitsel tanılama sürecinin önemini ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Aşağıda ÖÖG ve eğitsel tanılama süreci daha ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.1 Tanımlar

ÖÖG ilk olarak Samuel Kirk tarafından zihinsel, duygusal fiziksel bir engeli olmadığı halde akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). Geçmişten bugüne ÖÖG ile ilgili kurumlar arasında ufak farklılıklar olsa dahi benzer tanımlarda bulunulmuştur (Çakmak, 2017).

ABD Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act)'nda ÖÖG aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır:

> *"Sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve afazi gibi durumları da içeren bir güçlüktür. ÖÖG esas olarak görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamamaktadır."* (IDEA, 2004).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise tanı kılavuzu olarak kullandığı ICD 11 versiyonunda ÖÖG'yi gelişimsel öğrenme bozukluğu ana başlığı altında okuma, yazma, matematik bozuklukları alt başlıkları ile ele almıştır. Aşağıdaki gibi tanımlamıştır.

"Gelişimsel öğrenme bozukluğu, okuma, yazma veya aritmetik gibi akademik becerileri öğrenmede önemli ve kalıcı zorluklarla karakterizedir. Bireyin etkilenen akademik becerideki performansı, kronolojik yaş ve genel entelektüel işlev düzeyi için beklenenden belirgin şekilde düşüktür ve bireyin akademik veya mesleki işlevinde önemli bozulmaya neden olur. Gelişimsel öğrenme bozukluğu ilk olarak akademik beceriler erken okul yıllarında öğretildiğinde ortaya çıkar. Gelişimsel öğrenme bozukluğu, entelektüel gelişim bozukluğu, duyusal bozukluk (görme veya işitme), nörolojik veya motor bozukluk, eğitim bulunmaması, akademik eğitim dilinde yeterlilik eksikliği veya psikososyal sıkıntıdan kaynaklanmaz." (WHO, 2025)

ABD'de bulunan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi (NJCLD) ise öğrenme güçlüğünü "*Bir bireyin belirli akademik alanlarda başarılı olma kapasitesini etkileyen beyin temelli bozukluklardır. Bu güçlükler farklı şekilde ortaya çıkar ancak öncelikli olarak okuma, yazma ve matematik becerilerini etkiler."* şeklinde tanımlamaktadır (NJCLD, 2025).

Ülkemizde ise Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2006 yılında yayınladığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG olan bireyleri;

"Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanmak için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan birey"

olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Bu tanım 2018'de yenilenen yönetmelikten kaldırılmış yerine yeni bir tanım konulmamıştır.

1.2 Özel Öğreneme Güçlüğünün Özellikleri

ÖÖG olan bireylerin özellikleri yaşadıkları güçlükler dikkate alınarak bu bölümde açıklanmıştır.

1.2.1 Okuma güçlükleri

ÖÖG olan öğrenciler, okuma becerilerinde önemli zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Okumada yaşanan güçlükler disleksi (okuma bozukluğu) olarak adlandırılmaktadır (Bender, 2019). ÖÖG olan öğrencilerin sık karşılaştığı okuma sorunları, harf-ses uyumunu öğrenmede, kelime tanımada ve okuduğunu anlamada güçlük olarak sıralanabilir (Lyon vd., 2003). Aynı zamanda, bu öğrencilerin harf atlama, harf ekleme ve kelimeyi ters okuma gibi hatalar yaptıkları belirtilmiştir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). Okuma güçlüğü disleksi bireylerin okuma becerilerinde zorluk yaşamasına neden olan nörolojik bir bozukluk olduğu ve ÖÖG'nin yaygın belirtilerinden biri olduğu belirtilmektedir (Shaywitz, 2003). ÖÖG olan öğrencilerin, çoğunlukla okuma hızında ve

okuma doğruluğunda güçlük yaşadıkları, yazılı metinleri doğru okuma ve doğru anlama konusunda akranlarından negatif farklılıklar gösterdiği bilinmektedir (Pennington, 2008). Öğrenciler için okuma güçlükleri okula başlama gibi çevresel faktörlerin etkileşimi ile ortaya çıktığı belirtilmektedir (Lyon vd., 2003). Sonuç olarak ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı okuma güçlüklerinin tanılama sürecinde belirleyici bir etken olduğu düşünülebilir.

1.2.2 Yazma güçlükleri

Yazma becerilerinde yaşanan güçlük olarak tanımlanan disgrafi (yazma bozukluğu) olarak ÖÖG olan öğrencilerin sık karşılaştığı güçlüklerden birisidir. ÖÖG olan öğrencilerin, el yazısı, imla kuralları ve metin organizasyonunda sorunlar yaşadığı bilinmektedir (Berninger vd., 2002). Aynı zamanda, bu öğrencilerin yazılı ifadelerinde tutarsızlıklarla birlikte dilbilgisi hataları sıkça görülmektedir (Bender, 2019). Aynı zamanda bu öğrencilerde, yazılı ifade, kelimeleri doğru seçme ve cümle yapılarını oluşturma konusunda sık sık sorunlar gözlemlenmektedir (Shaywitz, 2003).Yazılı anlatımda görülen güçlükler, genellikle okuma becerileriyle paralellik gösterse de bazı öğrencilerde yazma güçlükleri okuma güçlüklerinden bağımsız olarak da ortaya çıktığı görülebilmektedir (Pennington, 2008). Sonuç olarak ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı yazma güçlüklerinin tanılama sürecinde belirleyici bir etken olduğu düşünülebilir.

1.2.3 Matematik güçlükleri

Matematikte yaşanan güçlükler diskalkuli (matematik bozukluğu) olarak adlandırılmaktadır, ÖÖG olan öğrencilerde sıkça yaşadığı bir diğer güçlüktür. Bu öğrenciler, temel aritmetik işlemleri anlama ve sayı kavramını öğrenmede zorluk çekerler (Geary, 2004). ÖÖG olan öğrencilerin sayıları karıştırma ve matematiksel sembolleri yanlış yorumlama eğiliminde oldukları belirtilmiştir (Filiz, 2021). ÖÖG olan öğrencilerin aynı zamanda problem çözme yeteneklerinde de sınırlılıklar yaşadığı belirtilmektedir (Pennington, 2008).

1.2.4 Dil ve iletişim güçlükleri

ÖÖG olan öğrencilerde dil gelişimi genellikle normal seyrinde ilerlese de dilin daha karmaşık kullanımlarında zorluklar görülebilir (Shaywitz, 2003). Dil becerilerinin, okuma ve yazma becerileriyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir bu nedenle ÖÖG öğrencilerde, özellikle kelime dağarcığı ve anlamlandırma süreçlerinde aksaklıklar

yaşanabildiği belirtilmektedir (Pennington, 2008). ÖÖG olan öğrenciler, sözlü dil ve iletişim becerilerinde de zorluklar yaşayabilirler. Bu öğrenciler, kelime bulma, cümle kurma ve dilbilgisi kurallarını uygulamada sorunlar yaşayabilirler (Catts vd., 2006). ÖÖG olan öğrencilerin aynı zamanda sohbet sırasında sözlü talimatları anlamada ve ifade etmede zorlandıkları belirtilmiştir (Turan & Yükselen, 2004). Ayrıca, bu öğrencilerde dilsel işleme hızının daha yavaş olduğu ve anlamlı bir dil kullanımı oluştururken zamanlama sorunları yaşadıkları gözlemlenmiştir (Nicolson & Fawcett, 2008).

1.2.5 Dikkat ve bellek güçlükleri

ÖÖG olan öğrenciler, dikkat ve bellek konularında da çeşitli zorluklar yaşayabilmektedirler. Bu öğrenciler, dikkatlerini uzun süre aynı konuya odaklamakta zorluk çekebilir ve sıklıkla dikkatlerinin dağılabileceği belirtilmektedir (Shaywitz, 2003). ÖÖG olan öğrencilerin, dikkat ve bellek süreçlerinde de zorluklar yaşadıkları bilinmektedir. Bu öğrenciler, özellikle işitsel ve görsel bilgileri kısa süreli belleklerinde tutma ve işlemede sorunlar yaşadıkları belirtilmektedir (Swanson vd., 2009). ÖÖG olan öğrencilerin dikkatlerini sürdürmede ve bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada zorlandıkları ifade edilmektedir (Hökelekli vd., 2019). Bellekle ilgili yaşadıkları bu sorunların ÖÖG öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyebildiği belirtilmektedir (Pennington, 2008). Bu bilgilerden yola çıkarak dikkat ve bellek güçlüklerinin

1.2.6 Sosyal ve duygusal güçlükler

ÖÖG olan öğrenciler, akademik zorlukların yanı sıra sosyal ve duygusal alanlarda da sorunlar yaşayabilirler. Bu öğrenciler, akranlarıyla iletişim kurmada ve sosyal ipuçlarını anlamada zorluk çekebilirler (Maughan vd., 2003). Alanyazında ayrıca bu öğrencilerin özgüven eksikliği ve kaygı bozuklukları yaşadıkları vurgulanmıştır (Bender, 2019; Erduran & Erden Çınar, 2022). Yaşanan özgüven ve kaygı sorunlarına, okuma ve yazma güçlüklerinin neden olduğu akademik başarısızlık etken olarak gösterilebilir (Pennington, 2008). Aynı şekilde yaşanan sosyal ve duygusal güçlüklerin de akademik başarısızlığa yol açabileceği belirtilmektedir (Nicolson & Fawcett, 2008).

1.2.7 Öğrenme stratejilerinde yetersizlik

ÖÖG olan öğrenciler, öğrenme süreçlerinde etkili stratejiler geliştirmede zorluk yaşadıkları, bilgiyi organize etme, özetleme ve tekrar etme gibi bilişsel stratejileri

kullanmada yetersiz kaldıkları ifade edilmektedir (Swanson & Hoskyn, 1998). Aynı zamanda ÖÖG olan öğrencilerin zaman yönetimi ve planlama becerilerinde sorunlar yaşadıkları belirtilmiştir (Bender, 2019; Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). Müdahale süreçlerinde kullanılan öğrenme stratejilerinin ÖÖG öğrencilere öğretilmesi sonucu olumlu dönütler alınabildiği belirtilmektedir (Pennington, 2008).

1.2.8 Motor becerilerde güçlükler

ÖÖG olan öğrencilerin bir kısmı, ince ve kaba motor becerilerde de zorluklar yaşayabilirler. Bu öğrencilerin, yazı yazma, çizim yapma ve fiziksel aktivitelerde güçlük çektikleri belirtilmektedir (Kaplan vd., 1998). Ayrıca bu öğrencilerin motor koordinasyon ve denge sorunları yaşadıkları da vurgulanmaktadır (Bender, 2019). Yaşadıkları motor becerilerdeki güçlüklerin yazma, çizim ve fiziksel aktivitelerde başarısızlıklar yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Pennington, 2008). Motor becerilerde zaman zaman akranlarına kıyasla daha fazla çaba harcama ihtiyacı duyabilecekleri ve bu durumun da sosyal duygusal durumlarını etkileyebileceği belirtilmektedir (Nicolson & Fawcett, 2008).

ÖÖG olan öğrenciler, akademik, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda çok boyutlu zorluklar yaşamaktadır. Bu zorlukların başında disleksi olarak bilinen okuma güçlükleri gelmekte; öğrenciler harf-ses uyumu, kelime tanıma ve okuduğunu anlama gibi temel becerilerde sorun yaşamaktadır. Disgrafi olarak adlandırılan yazma güçlükleri ise imla, yazılı ifade ve metin organizasyonu alanlarında kendini göstermektedir. Diskalkuli kapsamında değerlendirilen matematik güçlükleri, sayı kavramı ve problem çözme becerilerinde yaşanan aksaklıklarla öne çıkmaktadır. Dil ve iletişim güçlükleri, özellikle kelime dağarcığı, dilbilgisi ve sözlü ifadede sınırlılıklar şeklinde gözlenirken; dikkat ve bellek sorunları öğrencilerin bilgiyi işleme, odaklanma ve hatırlama becerilerini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca bu öğrenciler, sosyal ilişkilerde zorluklar, özgüven eksikliği ve kaygı gibi duygusal problemler yaşayabilmekte; öğrenme stratejilerinin yetersiz kullanımı ve motor becerilerde yaşanan güçlükler de akademik performanslarını doğrudan etkilemektedir. Tüm bu belirtiler, ÖÖG tanılama ve müdahale süreçlerinde dikkate alınması gereken kritik alanlara işaret etmektedir.

1.3 Tanılama Modelleri

Tanılama modellerinin ülkelere göre farklılık gösterdiği ve tanılama oranını etkilediği görülmektedir (Al-Yagon vd., 2013). ÖÖG olan çocukların tanılanmasında IQ- Başarı

tutarsızlığı (Ability Achievement Discrepancy) ve Müdahaleye Tepki (Response To İntervention (RTI) yaklaşımlarının yaygın olarak kullanıldığı belirtilmektedir (Gresham & Vellutino, 2010). Son dönemlerde uzmanlar tarafından kullanımı daha çok tercih edilmeye başlanan bir diğer yaklaşımın ise Güçlü ve Zayıf Özelliklerin Deseni (Patterns Of Strengths And Weaknesses (PSW)) olduğu ifade edilmektedir (Kranzler vd., 2020).

1.3.1 IQ- başarı tutarsızlığı

IQ- Başarı Tutarsızlığı modelinde ÖÖG tanısını belirlemek için zeka ve akademik başarı arasında belirgin bir tutarsızlık olması beklenmektedir. Tutarsızlık modelinin uzun zamandır ÖÖG'nin tanılanmasında kullanılan güçlü bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). Bireyin zeka puanının normal değerlerde olmasına rağmen beklenen başarının gözlemlenememesi ile tutarsızlık oluşmaktadır. Tanılama için öğrencinin zihinsel yetersizliğe sahip olmaması gerektiği belirtilmektedir (IDEA, 2004). Standart zeka testlerinde kullanılan çan eğrisi modeline göre ortalama IQ değeri 100'dür standart sapması ise 15'tir. Ortalamanın 2 standart sapma altında puan alan bireyler için zihinsel yetersizlikten bahsedilebilir (Eripek, 2021).

Yaygın olarak kullanılan zeka testlerinde ortalama ve üzeri puan alan öğrencilerin akademik başarılarının beklenin altında olması ÖÖG şüphesi uyandırmaktadır. Burada önemli olan husus IDEA'nın belirttiği hariç tutma ölçütlerinin öğrencinin başarısını etkilemiyor olduğundan emin olmaktır. IDEA ya göre ÖÖG esas olarak görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamamaktadır (IDEA, 2004). Bundan hareketle ÖÖG tanısı koyulacak öğrencinin akademik başarısızlığı zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, duygusal devinimsel bozukluklardan, çevresel kültürel ve ekonomik yoksunluklardan kaynaklanmıyor olmalıdır. IQ başarı tutarsızlığına getirilen eleştirilerin başında ise başarısızlığı beklemek durumunda olmaktır. 1977 yılından beri IDEA'nın tanılama yöntemi olarak kabul ettiği bu yöntem 2004 yılında yerini birden fazla yöntemin kullanılması anlayışına bıraksa da halen tanılamada kullanılan önemli bir yaklaşım olma özelliğini koruduğu belirtilmektedir. (Benson vd., 2019).

1.3.2 Müdahaleye tepki yaklaşımı

Müdahaleye tepki yaklaşımı geleneksel olan IQ-Başarı tutarsızlığı modeline alternatif olarak geliştirildiği belirtilmektedir. Mevcut müfredatta zorluk yaşayan öğrenciler için

kanıta dayalı eğitim yöntemlerinin kullanılması ve destekleyici eğitimler verilmesini sağladığı belirtilmektedir. Sürekli değerlendirmeyi içerdiği ve değerlendirme ile akademik güçlük yaşayan öğrencileri ve bu öğrencilerin müdahaleye verdikleri tepkiyi sistematik biçimde izlemeyi gerektirdiği belirtilmektedir. (Burns & Gibbons, 2008; Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019). Müdahaleye tepki yönteminin üç basamaktan oluştuğu belirtilmektedir. Birinci basamakta kanıta dayalı ve nitelikli bir eğitim programının genel eğitim sınıflarında tüm öğrenciler için uygulanması yer almaktadır. Bu süreç içerisinde öğretmenin akademik becerilerde yeterli başarıyı sağlayamayan öğrencileri tespit etmesi beklenir. İlk değerlendirme sonucu başarı düzeyi düşük öğrenciler için 8 ila 10 hafta arasında en az haftada bir kez değerlendirilerek müdahaleye verdikleri tepki ölçülmelidir (Fuchs & Fuchs, 2005). Bu süreç sonunda beklenen hedefe ulaşılamayan öğrenciler için ise ikinci aşama eğitime geçiş gerekmektedir. İkinci aşamada ise öğrenci özel eğitim öğretmeni ve sınıf öğretmeninin birlikte uygulayacağı (bu durum ülkenin eğitim sistematiğine göre değişiklik gösterebilir) daha yoğun bir eğitim programına tabi tutulmaktadır. Beklenen gelişimin bu aşamada da kaydedilmemesi sonucunda 3. Aşama olan yoğun eğitim ve tanı süreci başlatılmalıdır. Ancak üçüncü aşamada öğrencinin ÖÖG tanısı alması ve ÖÖG'ye yönelik eğitim veren kurumlara yönlendirilmesi kararı verileceği belirtilmektedir. (Kaya vd., 2022).

1.3.3 Güçlü ve zayıf özelliklerin deseni modeli

ÖÖG'nin tanılanmasında popüler bir diğer yöntemin güçlü ve zayıf yönlerin deseni modeli olduğu belirtilmektedir. Bu modelin alternatif araştırmalara dayalı prosedürler içinde en yaygın kullanılan model olduğu belirtilmektedir. Temel olarak IDEA'nın ÖÖG ile ilgili tanımlarından (sözlü ifade, dinlediğini anlama, yazılı ifade, temel okuma becerisi, akıcı okuma becerileri, okuduğunu anlama, matematik hesaplaması, matematik problem çözme.) elde edilmiştir (Beaujean vd., 2018). Güçlü ve zayıf özelliklerin deseni modeli ÖÖG olan öğrencilerin başarısız olduğu akademik alanın (okuma, matematik hesaplama vb.) ilişkili olduğu bilişsel bir zayıflık olduğunu öne sürmektedir (W. P. Taylor vd., 2017). Standartlaştırılmış zekatestlerinin alt boyutlarında güçlü ve zayıf yönleri belirlenmesi ve bu zayıf yönler akademik becerilerdeki başarısızlıkla ilişkilendirmesini içerir. Bilişsel alanlarda bir zayıflığın bulunmadığı durumlarda akademik başarısızlığa rastlanmadığı görülmektedir (McGill vd., 2018). Örneğin görsel uzamsal alt boyutunda öğrenci güçlü olmasına rağmen fonolojik işlemler alt boyutunda standart altında puana

sahip ve buna bağlı olarak okuma, kelime bilgisi gibi alanlarda akademik olarak akranlarına ve sınıf seviyesine göre daha düşük bir başarı sergiliyor olmalıdır (P.Flanagan & Alfonso, 2018).

Güçlü ve zayıf özelliklerin deseni modeli, a) akademik başarının değerlendirilmesi, b) akademik başarısızlığın dışlayıcı nedenlerden kaynaklanmadığının belirlenmesi, c) bilişsel alanlarda bir zayıflığın tespit edilmesi, d) akademik başarısızlık ile bilişsel zayıflığın analiz edilmesi ve e) tanı kriterlerini karşılayan öğrenciler için özel eğitim hizmetlerinden faydalanıp faydalanmayacağını belirlemek için multidisipliner bir ekibin toplanması adımlarını içerir (Maki vd., 2022). Modelin kullanımı son dönemlerde popüler olsa da kanıta dayalı uygulamalar kategorisinde görülmemekte, akademik başarısızlığın bilişsel zayıflıklarla ilişkilendirilmesinin ÖÖG'nin tanımlamasına değerli bir katkıda bulunmadığını, daha fazla çalışma yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Fletcher & Miciak, 2019). Tanılama modellerinin karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo1.1 de verilmektedir.

Tablo 1. 1

Tanılama modellerinin karşılaştırılması

Özellikler	IQ-Başarı Tutarsızlığı	Müdahaleye Tepki (RTI)	Güçlü ve Zayıf Özelliklerin Deseni (PSW)
Temel Yaklaşım	Zeka ve akademik başarı arasındaki fark esas alınır	Müdahalelere verilen tepkiye göre değerlendirme yapılır	Bilişsel güçlü ve zayıf yönlerin akademik başarıyla ilişkilendirilmesi
Tanı Ölçütü	IQ ile başarı puanı arasında anlamlı tutarsızlık	Müdahaleye rağmen yeterli akademik gelişimin olmaması	Belirli bir akademik zayıflığın, ilişkili bilişsel zayıflıkla açıklanması
Avantajları	Geleneksel ve yaygın kullanıma sahiptir	Sürekli değerlendirme içerir, erken müdahale sağlar	Detaylı bilişsel profil sunar, bireyselleştirilmiş eğitim planı için faydalıdır
Dezavantajları	Başarısızlığı bekleme riski vardır	Uygulama süreci zaman alır, kaynak ve planlama gerektirir	Bilimsel temeli tartışmalıdır, karmaşık uygulama süreci vardır
Uygulama Süreci	Tek bir değerlendirme ile tanı konulabilir	Aşamalar halinde, zaman içinde değerlendirme yapılır	Çoklu testler ve uzman değerlendirmesi gerektirir
IDEA ile Uyumu	1977'den beri tanı modeli olarak kabul edildi, 2004'ten sonra tek başına yeterli değil	IDEA 2004 ile birlikte önerilen modellerden biri	IDEA'daki akademik alan ve dışlayıcı ölçüt tanımlarına dayanır
Kapsam	Sadece akademik performans ve IQ ilişkisine odaklıdır	Akademik performans + müdahale tepkisi	Akademik ve bilişsel performans arasındaki ilişkiyi analiz eder
Kullanım Yaygınlığı	Halen birçok ülkede kullanılmakta	ABD başta olmak üzere birçok ülkede yaygın	Son yıllarda artış göstermekte, ancak daha az yaygın

Tablo 1.1 de görüldüğü üzere ÖÖG tanılama sürecinde kullanılan üç temel modeli karşılaştırmalı olarak özetlenmektedir. IQ-Başarı Tutarsızlığı modeli, bireyin zekâ düzeyi ile akademik performansı arasındaki farkı esas alırken; Müdahaleye Tepki yaklaşımı, öğrencinin kanıta dayalı müdahalelere verdiği tepkiyi temel alır. Güçlü ve Zayıf Özelliklerin Deseni modeli ise bilişsel güçlü ve zayıf yönlerin akademik başarısızlıkla ilişkisini analiz etmeye odaklanır. Her bir modelin avantajları ve sınırlılıkları bulunmakta olup, uygulama süreçleri, değerlendirme kriterleri ve bilimsel dayanakları bakımından farklılık göstermektedir. Bu çeşitliliğin, ÖÖG tanısının çok boyutlu bir değerlendirme gerektirdiği sonucuna varılabilir.

Dünyada benzer tanımlara sahip olmasına rağmen tanılama ve müdahale süreçleri bakımından ÖÖG'ye yaklaşımın farklılıklar gösterdiği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Al-Yagon vd. (2013)tarafından Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) IV'in ÖÖG ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanılanmasına etkisini 10 ülke açısından incelendiği ve karşılaştırdığı çalışma, Gebhardt vd. (2013) tarafından Avusturya'da ÖÖG tanılama sürecini betimlendiği çalışma (Gebhardt vd., 2013), Luisa Lorusso vd. (2014) tarafından İtalya'da ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması sürecinin betimlendiği çalışma (Luisa Lorusso vd., 2014) ve Agrawal vd. (2019) tarafından ÖÖG olan öğrencilerin 10 ülkedeki tanılanma politikalarının incelenmesi konulu araştırmalar göze çarpmaktadır. (Agrawal vd., 2019). İncelenen araştırmalardan yola çıkarak ülkelere göre ÖÖG'yi tanılama ve müdahale süreci tanı modeli, yasal düzenleme, tanı koyan birim ve müdahale süreci başlıkları ile incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar Tablo 1.2'de verilmiştir.

Tablo 1. 2

Ülkelere Göre Tanılama Süreci

Ülke	Tanı Modeli	Yasal Düzenleme	Tanı Koyan Birim	Müdahale Süreci
Avusturya	Öğretmen değerlendirmesi	Net değil	Özel eğitim öğretmenleri	Özel eğitim desteği mevcut
İtalya	DSM-5 ve yapılandırılmış testler	2010'dan beri yasalar bulunmaktadır	Çocuk psikiyatrisi ve öğretmenler	Bireyselleştirilmiş eğitim planı (IEP) uygulanıyor
ABD	RTI Modeli	IDEA yasası bulunmaktadır	Okul psikologları	RTI modeliyle erken müdahale
Almanya	ICD-10 & Tutarsızlık Modeli	Bölgesel farklılıklar bulunmaktadır	Psikiyatristler, öğretmenler, okul psikologları	Bölgesel destek değişkenlik gösteriyor
İspanya	DSM-5 uyumlu	DSM-5 ile uyumlu yasalar çıkarılmıştır	Özel eğitim uzmanları	Okullarda özel müdahale programları var
Kanada	Eyalet bazında farklılıklar	Eyaletler bazında farklı	Özel eğitim öğretmenleri ve psikologlar	Bölgesel farklılıklar gösteriyor
Çin	Resmi model bulunmuyor	Tanılama net değil	Resmi bir tanı koyan birim yok	Net bir müdahale süreci yok
Danimarka	Müdahaleye tepki modeli	2012'de kapsayıcı model yasalaşmıştır	Öğretmenler ve özel eğitim uzmanları	Kapsayıcı eğitim destekleniyor
Japonya	Tanılama süreci yetersiz	2004'te özel eğitim yasalaşmıştır	Öğretmenler	Öğretmen eğitimi ve bireysel müdahale süreci eksik görülüyor
Meksika	"Geçici engel" olarak kabul edilir	Yasal düzenlemeler sınırlıdır	Öğretmenler ve destek ekipleri	Öğretmen desteği ve özel eğitim merkezleri
Hollanda	Müdahaleye tepki modeli	2014'te özel eğitim yasası çıkarılmıştır	Okullar ve özel eğitim birimleri	Okulların özel eğitim desteği bulunuyor
Singapur	Bilinen modellerin dışında	Resmi olarak tanınmış, özel eğitim programları bulunmaktadır	Özel rehberlik uzmanları	Öğrenciler için bireysel destek planları bulunuyor
Tayvan	DSM-5 uyumlu	DSM-5 uyumlu yasa bulunmaktadır	Özel eğitim uzmanları ve psikologlar	Özel eğitim odalarında destek sunuluyor
Birleşik Krallık	DSM 5 uyumlu	Özel eğitim desteğinin yasal çerçevesi bulunmaktadır	SEN koordinatörleri (Özel Eğitim Gereksinimi Koordinatörleri)	Özel eğitimde kademeli destek modeli uygulanıyor
Türkiye	MEB ve RAM'lar tarafından yürütülüyor RTI modeline geçiş çabası var	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kapsamında düzenleniyor	RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri) ve Sağlık Kurumları	BEP ve destek eğitim uygulanıyor

Tablo 1.2' de görüldüğü üzere tanılama modeli açısından incelendiğinde bazı ülkelerde tanılama süreci uluslararası güncellemeleri takip ederken bazı ülkelerde henüz bir tanılama modeli bulunmadığı görülmektedir. Tanılama modelleri arasında ise ülkelere göre farklılıklar bulunduğu görülmektedir (Luisa Lorusso vd., 2014).

Tanı koyma sürecinin yasal dayanakları açısından incelendiğinde bazı ülkelerde ÖÖG olan öğrencilere tanı koyma süreci ile ilgili yasal düzenlemelerin mevcut olduğu görülmektedir. Bazı ülkelerde ise henüz yasal bir düzenlemenin bulunmadığı görülmektedir (Agrawal vd., 2019).

Tanı koyan birimin özellikleri açısından incelendiğinde bazı ülkelerde ÖÖG tanısı koyan birimin özel eğitim öğretmenleri olduğu görülürken (Gebhardt vd., 2013), bazı ülkelerde öğretmen psikolog ve çocuk psikiyatrı gibi unsurları içeren ekipler tarafından ÖÖG tanısı konulduğu görülmektedir (Agrawal vd., 2019; Al-Yagon vd., 2013).

Müdahale süreçleri açısından bakıldığında Çin dışında tüm ülkelerde bir müdahale sürecinin bulunduğu görülmektedir. Almanya örneğinde değişken bölgesel destekler mevcut iken diğer ülkelerde özel eğitim uzmanları tarafından ÖÖG bulunan öğrencilere çeşitli şekillerde destek hizmetler sunulduğu görülmektedir (Agrawal vd., 2019; Al-Yagon vd., 2013).

1.4 Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanılanması

Ülkemizde ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma süreci iki ayaklı gerçekleştirilmektedir. Sağlık bakanlığı tarafından tıbbi tanılama süreçleri Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) yönetmeliği esas alınarak yapıldığı görülmektedir (ÇÖZGER, 2019). Eğitsel tanılama süreci ise MEB tarafından yetkilendirilen RAM'lar tarafından yürütülmektedir.

1.4.1 Tıbbi tanılama

Tıbbi tanılama sağlık bakanlığı tarafından yetkilendirilen sağlık kuruluşlarında bulunan sağlık kurulları tarafından ÇÖZGER düzenlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Sağlık kurullarında çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanları ya da yan dal uzmanları, göz hastalıkları uzmanı, kulak burun boğaz hastalıkları uzmanı, çocuk cerrahisi uzmanı, çocuk nörolojisi uzmanı, çocuk ve ergen ruh sağlığı ve hastalıkları uzmanı, fiziksel tıp ve rehabilitasyon uzmanı, ortopedi ve travmatoloji uzmanı branşlarından en az dört uzman hekim, kurul başkanı ve ÇÖZGER yetkili hekim olmak üzere en az altı daimî üyeden

oluşmaktadır (ÇÖZGER, 2019). Tanılama süreci sonrasında ÇÖZGER oluşturularak tıbbi tanılama süreci sonlandırılır.

1.4.2 Eğitsel tanılama

Eğitsel tanılama süreci yürürlükte bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) tarafından düzenlenmektedir. Eğitsel tanılama RAM'larda bulunan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından bireyin devam ettiği okul yönetimi, velisi, zihinsel engeli bulunmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi veya resmi kurumlarda barınan bireyler için yetkilendirilen personel tarafından yapılan başvurular sonucunda gerçekleştirilir. Özel eğitim değerlendirme kurulu müdür yardımcısı başkanlığında özel eğitim bölüm başkanı, en az bir özel eğitim öğretmeni, en az bir rehber öğretmen, varsa kurumda görev yapan fizyoterapistten oluşmaktadır. Bireyin kendisi veya velisi kurula üye olarak katılır. Yapılan eğitsel değerlendirme sonrasında özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenerek eğitsel tanılama süreci tamamlanmaktadır (MEB, 2018). Aşağıda eğitsel tanılamanın aşamaları detaylı olarak incelenmiştir.

1.4.2.1 İlk belirleme süreci

Sınıf öğretmeni ve rehberlik servisi, informel araçlar (gözlem formu, kontrol listesi, öğrenci ürünleri analizi) aracılığıyla öğrencide özel gereksinim belirtilerini tanımlar. Akademik, sosyal-duygusal, motor ve dil alanlarındaki akranlarından farklılıklar belirlenir. Hızlı tanılamaya yönelik bu adım, öğrencinin erken destek almasını sağlayarak müdahale fırsatlarını artırır (Kargın, 2007).

1.4.2.2 Gönderme öncesi süreç

İlk belirleme aşamasında risk tespit edilen öğrenci için sınıf içi uyarlamalar yapılır. Öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme biçimleri öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenir. Amaç, gereksiz yere RAM'a başvuru yapılmasını engellemek ve sınıf içi destekle performansı iyileştirmektir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

1.4.2.3 Gönderme süreci

Yapılan düzenlemelere rağmen devam eden risk bulunuyorsa sınıf öğretmeni, rehberlik birimi ve aile kararı ile Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu doldurularak RAM'a yönlendirme yapılır. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu, RAM'a yönlendirilecek bir öğrencinin eğitsel değerlendirme sürecinin başlamasını talep etmek amacıyla hem okul hem de aile tarafından doldurulan resmi belgedir. Bu formun temel işlevi, RAM

uzmanlarının öğrenciyi ayrıntılı değerlendirmeye alırken ihtiyaç duyacakları ön bilgileri eksiksiz ve sistematik bir şekilde sunmaktır. İçeriğinde öğrencinin kimlik bilgileri, başvuru nedeni, gönderme öncesi uygulamalar, tanılama beklentisi, eşlik eden belgeler, imza ve onaylar bulunur. Bu ortak karar süreci, tanılama sürecinin sağlıklı işlemesi ve sürece dahil olanların sorumluluk bilincini pekiştirilmesi açısından önemlidir (Kargın, 2007).

1.4.2.4 Ayrıntılı değerlendirme süreci

RAM'daki ÖEDK formel testler (zekâ, gelişimsel algı, başarı ölçekleri) ve informel verileri (veli görüşmesi, performans belirleme formları) birleştirerek öğrencinin özel eğitim ihtiyacını değerlendirir. Ölçme sonuçları öğretmen ve aile görüşleriyle birleştirilir ve öğrencinin var olan akademik düzeyi, sınırlılıkları, ilgi ve yetenekleri belirlenir. Bu aşamada kullanılan araçların geçerliliği ve güvenirliği, tanılamanın doğruluk düzeyini belirler (Kargın vd., 2021).

1.4.2.5 Ayrıntılı değerlendirmede kullanılan ölçme araçları

Öğrencinin akademik başarısını ve bilişsel süreçlerini doğru değerlendirebilmek için formel araçlar ile informel teknikler birlikte uygulanır. Veli Görüşme Formları ve performans belirleme formları kullanılan informel araçlardandır. Formel ölçme araçları arasında WISC-R ve Stanford–Binet zeka testleri, Bender Gestalt ve Frostig Gelişimsel Görsel Algı Testi gibi görsel-motor ölçekler, Peabody Resim-Kelime Testi ile dil alanı değerlendirmeleri, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi ve Gesell Gelişim Figürleri gibi geniş kapsamlı başarı taramaları yer alır (Doğan, 2012). Ayrıca, ülkemizde EROT (Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi) ve MS-PAS (Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeği) gibi erken yaş taramalarına imkân veren özel araçlar geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır (Büyüktaşkapu, 2012; Kargın vd., 2015). 2019'da RAM'larda pilot uygulamaları başlatılan ÖGT (Öğrenme Güçlüğü Testi), risk altındaki 68–133 aylık ilkokul öğrencilerinin belirlenmesi amacıyla kullanılmaktadır (MEB, 2022).

1.4.2.6 Özel eğitim hizmetlerine uygunluğuna karar verme

Ayrıntılı değerlendirme sonunda; genel eğitime devam, tam zamanlı kaynaştırma veya özel eğitim sınıfı, özel eğitim okuluna yerleştirme kararlarından biri verilir. Aynı zamanda ÇÖZGER'i bulunan öğrenciler için rehabilitasyon merkezlerinden yararlanması kararı

alınabilir. Karar, öğrencinin akademik performansı, sosyal uyumu ve bireysel ihtiyaçlarının üst düzeyde karşılanmasına odaklanır (Gürsel, 2005; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

1.4.2.7 Yerleştirme süreci

İl/ilçe müdürlükleri bünyesinde bulunan ÖEHK, ÖEDK raporu doğrultusunda öğrenciyi yönlendirir. Sırasıyla tam zamanlı kaynaştırma eğitimi, okullar içerisinde bulunan özel eğitim sınıfları ve bağımsız özel eğitim okullarından en az kısıtlayıcı olana ve öğrencinin akademik ihtiyaçları, özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak yerleştirme yapılır. Alınan yerleştirme kararına ailelere iletildikten sonra 30 iş günü içinde itiraz hakkı tanınır. Yerleştirme yapılan okul ise yerleştirme kararından 30 iş günü izleme süresi sonrasında itiraz hakkına sahiptir (MEB, 2018).

1.4.2.8 Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama

Yerleştirme kararının ardından, okul BEP geliştirme birimi iş birliği içinde öğrencinin gelişim özellikleri, performans verileri ve destek ihtiyaçlarına yönelik hedefler belirler (MEB, 2018). BEP'te kısa ve uzun vadeli amaçlar, öğretim yaklaşımları, destek eğitim hizmetlerinin süresi ve sorumluluklar ayrıntılı biçimde tanımlanır. Yapılan BEP toplantısına aile ve uygunsa öğrencinin de katılımı sağlanır. Öğrencinin dersine giren her öğretmen tarafından kendi dersi ile ilgili hazırlanan öğrenci performansı ve kısa/uzun vadeli amaçlar belirlenir (Gürsel, 2005; MEB, 2018). Tüm bunlar toplanarak öğrenci için BEP oluşturulur.

1.4.2.9 İzleme süreci

Okul BEP birimi yılda en az bir kez BEP'in hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirir. Öğrenci ilerlemesi hem formel ve informel ölçme araçları hem de öğretmen gözlemleriyle izlenir; gerektiğinde ek müdahaleler planlanır (Gürsel, 2005; Sucuoğlu & Kargın, 2006).

1.4.2.10 Eğitsel değerlendirme için gerekli evraklar

Eğitsel değerlendirme talebi için bireyin ailesinin veya okul yönetiminin yazılı talebi, koruyucu aile (varsa) belgesi, okul kaydı olan öğrenciler için eğitsel değerlendirme istek formu, engelli sağlık raporu (gerektiğinde), rehabilitasyon merkezlerine devam etmek isteyen öğrenciler için (zorunlu) engelli sağlık raporu ve rehabilitasyon merkezlerinden faydalanan öğrenciler için Dönem Sonu Bireysel Performans Değerlendirme Formu istenir (MEB, 2018).

1.4.3 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu ve görevleri

ÖEDK, RAM bünyesinde RAM müdürlüğünün teklifi ve il/ilçe millî eğitim müdürlüğünün onayı ile oluşturulur. Kurul; müdür yardımcısının başkanlığında özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, en az bir rehber öğretmen ve en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur, ilgili bireyin ailesi veya kendisi de üye olarak katılır. Gerektiğinde kurum içi ve kurum dışı uzmanların görüşlerine başvurulur ve her üye için bir yedek üye belirlenir (MEB, 2018). Kurulun temel görevleri arasında; bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılamasını yaparak özel eğitim ihtiyacına karar vermek, değerlendirme sonuçlarını raporlaştırıp RAM müdürünün onayına sunmak, dosya incelemesi, yeniden değerlendirme ve itiraz süreçlerini yürütmek, birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı öneride bulunmak, ailenin sürece katılımını ve bilgilendirilmesini sağlamak, aile eğitim programları düzenlemek ve BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) için özel yetenek tanılamasıyla ilgili yetkiler yer alır. Kurul, kararlarını otuz iş günü içinde sonuçlandırır ve raporları imza karşılığı ilgili birey veya ailesine teslim eder (MEB, 2018).

1.5 Dünyada Tanılama ile İlgili Araştırmalar

ÖÖG'nin tanı süreci ülkelere göre farklılıklar göstermektedir (Luisa Lorusso vd., 2014). Uluslararası alanda ÖÖG'nin nasıl tanılandığını anlamak ve ülkeler arası olası farkları görebilmek için bu bölümde uluslararası alanda ÖÖG'nin tanılanması ve kullanılan tanılama modellerin kıyaslanması üzerine yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Uluslararası alan yazın incelendiğinde bazı ülkelerdeki tanı süreçlerinin açıklandığı bazı çalışmalardan örnekler incelenmiştir. Al-Yagon vd. (2013)tarafından DSM IV'in ÖÖG ve DEHB tanılanmasına etkisini 10 ülke açısından incelenmesi ve karşılaştırılması, Gebhardt vd. (2013) tarafından Avusturya'da ÖÖG tanılama sürecini betimlenmesi (Gebhardt vd., 2013), Luisa Lorusso vd. (2014) tarafından İtalya'da ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması süreci (Luisa Lorusso vd., 2014) ve Agrawal vd. (2019) tarafından ÖÖG olan öğrencilerin 10 ülkedeki tanılanma politikalarının incelenmesi konulu araştırmalar bulunduğu görülmektedir (Agrawal vd., 2019). İlgili araştırmalara dair bilgiler Tablo 1.3' te verilmiştir.

Tablo 1. 3

Uluslararası Araştırmalar

Yazar / Yıl	**Yöntem**	**Amaç**	**Çalışma grubu**	**Veri Toplama**	**Bulgular**	**Öneriler**
(Al-Yagon vd., 2013)	Nitel (Karşılaştırmalı Betimsel Analiz)	DSM V' in getirdiği yeniliklerin ÖÖG ve DEHB tanılanmasına uluslararası etkilerini değerlendirmek.	Avustralya, Almanya, Yunanistan, Hindistan, İsrail, İtalya, İspanya, Tayvan, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri	Literatür taraması ve uzman görüşleri	DSM-5'in ÖÖG ve DEHB tanılama süreçlerinde getirdiği değişikliklerin 10 ülkedeki sistemlere etkisi incelenmiştir.	DSM-5'in uygulanmasının ülkeler arası farklılıkları azaltabileceği, ancak bazı ülkelerde ek yasal düzenlemeler gerekebileceği belirtilmektedir.
(Gebhardt vd., 2013)	Nicel (Karşılaştırmalı Betimsel Analiz)	Avusturya'daki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tanılanma sürecini ve sistemin işleyişini incelemek	5. sınıfa giden 43 öğrenci ve normal eğitime devam eden 136 öğrenci	Standart testler (IQ, okuma, yazma, matematik), sosyal entegrasyon ve kültürel sermaye anketleri	Avusturya'da öğrenme güçlüğü tanısı büyük ölçüde özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirmelerine dayanmaktadır. Standart testler kullanılmamaktadır. ÖÖG tanısı alan çocukların, eşleştirilmiş IQ ve yaş gruplarına kıyasla önemli ölçüde daha düşük akademik becerilere ve sosyal entegrasyona sahip olduğu bulunmuştur.	Tanılama sürecinin bilimsel kriterlere dayalı hale getirilmesi ve kaynak tahsisinin kanıta dayalı bir sisteme geçmesi önerilmektedir.
(Luisa Lorusso vd., 2014)	Nitel (Sistematik Derleme)	İtalya'daki özel eğitim tanılama süreçlerinin nasıl yürütüldüğünü ve bu süreçte karşılaşılan zorlukları incelemek	Düzenleme Komitesi, Bilimsel ve Teknik Komite Jüri Paneli	Uluslararası literatür taraması, bilimsel komite değerlendirmesi	ÖÖG' IQ-Tutarsızlık kriterinin güvenilirliğinin düşük olduğunu ve erken müdahale ile standart, dil özelliklerine uygun testlerin kullanımının daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.	Tanılama süreçlerinde şeffaflık ve doğruluk sağlamak amacıyla psikometrik ölçütlerin ve klinik uygulamaların standartlaştırılması önerilmektedir.

Tablo 1.3 (devam) *Uluslararası Araştırmalar*						
(Agrawal vd., 2019)	Nitel (Karşılaştırmalı Analiz)	ÖÖG'nin tanılanmasında kullanılan kriterler, destek hizmetleri ve müdahalelerin, 10 ülkedeki yasal politikalar çerçevesinde nasıl uygulandığını incelemektir. Hedef, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini karşılaştırarak, ÖÖG'ye yönelik küresel bir bakış açısı geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha etkili çözümler sunmaktır	Çalışma, Kanada, Çin, Danimarka, Almanya, Japonya, Meksika, Hollanda, Singapur, Tayvan ve Birleşik Krallık'tan elde edilen verilere dayanmaktadır. Katılımcılar arasında, farklı disiplinlerden gelen öğretmenler, eğitim bilimciler, psikologlar ve hükümet yetkilileri bulunmaktadır.	Veriler, sistematik literatür taraması ve doküman analizi ile toplanmıştır. Elektronik veri tabanları aracılığıyla ilk tarama yapılmış, ardından elle inceleme yöntemi kullanılarak ek bilgiler toplanmıştır.	10 farklı ülkede (Kanada, Çin, Danimarka, Almanya, Japonya, Meksika, Hollanda, Singapur, Tayvan, Birleşik Krallık) öğrenme güçlüğü tanılama süreçleri ve hizmetlerin büyük farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.	Tanılama süreçlerinin uluslararası düzeyde ortak standartlara oturtulması ve öğretmen eğitimlerinin artırılması önerilmektedir.

Tablo 1.3' te görüldüğü üzere uluslararası çalışmalarda da ÖÖG'nin tanılanması üzerine çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiş sorunlar ve çözüm önerileri üretilmiştir. Aşağıda ilgili araştırmalara dair özet bilgilere yer verilmiştir.

Al-Yagon vd. (2013) karşılaştırmalı analiz yöntemi ile yürüttükleri araştırmalarında DSM- IV 'in Avustralya, Almanya, Yunanistan, Hindistan, İsrail, İtalya, İspanya, Tayvan, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere on ülkedeki ÖÖG ve DEHB tanılaması üzerine etkilerini araştırmıştır. İlgili on ülkedeki literatürün taranması ve uzman görüşleri ile verileri elde ederek karşılaştırmalı bir analiz gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda DSM- IV' in getirdiği yeniliklerin etkisi her ülkede aynı görülmemektedir. Araştırma sonuçlarına göre ABD, İspanya, İtalya gibi bazı ülkeler DSM-IV kriterlerini daha çok benimserken Almanya halen tutarsızlık modelini kullanmaya devam etmektedir (Al-Yagon vd., 2013).

Gebhardt vd. (2013) Avusturya'da yürütülen bir empirik araştırmada Avusturya'daki özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin tanılanma sürecini ve sistemin işleyişini incelemek amacıyla 5. sınıfa devam eden 37 ÖÖG tanısı almış öğrenciye standart testler uygulanmış ve sonuçları 136 normal eğitime devam eden öğrenci ile karşılaştırılmıştır. ÖÖG tanısı almış öğrencileri standart değerlendirme araçları ile değerlendirerek tanı ve özelliklerini sınamışlardır. Özel eğitim öğretmenleri tarafından konulan tanıların gerekli bilimsel dayanağa sahip olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ÖÖG'nin tanılanması sürecinde standart testlerin kullanımının yaygın olmadığı, genellikle özel eğitim öğretmenlerinin gözlem ve değerlendirmelerine dayandığı sonucuna ulaşmışlardır. Tanılama sürecinin bilimsel kriterlere dayalı hale getirilmesi ve kaynak tahsisinin kanıta dayalı bir sisteme geçmesi önerilmektedir (Gebhardt vd., 2013).

Luisa Lorusso vd. (2014) sistematik derleme ile yürüttükleri araştırmalarında İtalyan Ulusal Sağlık Enstitüsü (Istituto Superiore di Sanità, ISS) tarafından düzenlenen konferanstan edindikleri bilgiler ışığında İtalya'daki tanı sürecini aydınlatmayı amaçlamışlardır. Düzenleme Komitesi, Bilimsel ve Teknik Komite Jüri Paneli olmak üzere üç komite oluşturarak uluslararası literatürü taramışlar ve komiteler tarafından süreci ele alınarak değerlendirmişlerdir. Araştırmaya göre ICD 10 ve DSM-IV tanı kitapları kullanılmaktadır. ÖÖG'yi belirlemek için standart zeka testlerinin yanında standart performans testleri ve hata analizleri kullanıldığını belirtmektedirler. Tanı koyma süreci okuma yazma öğreniminin tamamlanmasından sonra ve ikinci sınıf sonundan

itibaren başlayabilmektedir. Tanı koyma yetkisi ülkemizde olduğu gibi çocuk psikiyatrlarında olmakla beraber aile ve öğretmenler de sürece dahil edilmektedir. ÖÖG' IQ-Tutarsızlık kriterinin güvenilirliğinin düşük olduğunu ve erken müdahale ile standart, dil özelliklerine uygun testlerin kullanımının daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Luisa Lorusso vd., 2014).

Agrawal vd. (2019) karşılaştırmalı analiz yöntemi ile yürüttükleri araştırmalarında Birleşik Krallık (İngiltere) Kanada, Çin, Danimarka, Almanya, Japonya, Meksika, Hollanda, Singapur ve Tayvan olmak üzere ÖÖG'nin tanılanmasında kullanılan kriterler, destek hizmetleri ve müdahalelerin, 10 ülkedeki yasal politikalar çerçevesinde nasıl uygulandığını incelemeyi amaçlamışlardır. Ülkelerden çeşitli uzmanlar çalışmaya katılmış ve literatür taramaları ile doküman analizleri yoluyla veriler elde edilmiştir. Araştırmaya göre Avusturya ve Çin'in en az standartlaştırılmış tanılama mekanizmalarına sahip olduğu, İtalya, İspanya, ABD, Kanada, Hollanda ve Tayvan DSM 5 ve müdahaleye tepki modellerini daha yaygın kullandığı Japonya ve Meksika'da yasalarla tanınmış olsa da öğretmen farkındalığı ve uygulama sürecinde sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır (Agrawal vd., 2019).

1.6 Türkiye'de Tanılamayla İlgili Araştırmalar

Türkiye'de ÖÖG'nin tanılanması üzerine sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Alanyazın taraması sonucunda ÖÖG'nin tanılanma sürecine ilişkin 4 yüksek lisans tezi ve 10 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmalardan üçü aile görüşlerine dayanarak (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023; Gülay vd., 2024; Öğülmüş vd., 2021), üçü RAM personelinin görüşlerine dayanarak (Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019; Öğülmüş, 2021b), ikisi tanılamaya yönelik modeller üzerinden (Fırat & Bildiren, 2021; S. Kaya vd., 2022), biri yönetmelik ve kararname bağlamında (İzoğlu Tok & Doğan, 2021), biri RAM personeli ve öğrenci dosyalarını inceleyerek (Baysal, 2024), biri aile, öğretmen ve RAM personeli görüşlerine dayanarak (Bıçakcı, 2023), biri çocuk ve ergen psikiyatrlarının görüşlerine dayanarak (Öğülmüş, 2021a), biri sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2024), biri tanılamaya yönelik yapılan araştırmaların incelenmesine dayanarak tanılama sürecini değerlendirmiştir (Kaya & Koca, 2023) Araştırmalara ait bilgiler tarihsel sıralamayla Tablo 1.4'te verilmiştir.

Tablo 1.4

Ulusal Araştırmalar

Yazar	Yöntem	Amaç	Çalışma grubu	Veri Toplama	Bulgular	Öneriler
Çakmak (2017)	Nitel	ÖÖG olan bireylerin fark edilme ve eğitsel tanılama süreçlerine ilişkin RAM personelinin görüş ve önerilerini belirlemektir	12 RAM personeli	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Tıbbi ve eğitsel tanı arasında tutarsızlık var. - Aile ve öğretmenlerin farkındalığı düşük. - RAM personelinin eğitim ihtiyacı var. Ölçme araçları yetersiz.	- Öğretmen ve RAM personeline eğitim verilmeli. -Ölçme araçları geliştirilerek standartlaştırılmalı.
Kuzgun (2019)	Nitel	RAM'da personelinin ÖÖG bireylerin tanılama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilgili görüşlerinin incelenmesidir	30 RAM personeli	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- RAM personelinin bilgi eksikliği var. - İnformel değerlendirme araçları kullanılıyor. - Tanılama kişiye göre değişkenlik gösteriyor.	- RAM personeli ve öğretmenler için eğitim programları düzenlenmeli. - Ölçme araçları geliştirilmeli. - Tıbbi ve eğitsel tanı paralel ilerlemeli.
Fırat & Bildiren (2021)	Nitel	ÖÖG olan öğrencileri tanılamada kullanılan modeller ve Türkiye'deki durumu açıklamıştır.	-	Literatür taraması	-Türkiye'de IQ-başarı tutarsızlık modeli yaygın ancak dezavantajları var. Erken tanı için yeni yaklaşımlar geliştirilmeli.	- Hibrit bir tanılama sistemi oluşturulmalı. - Öğretmen eğitimleri artırılmalı.
İzoğlu Tok & Doğan (2021)	Nitel	ÖÖG tanısı almış 7-11 yaş arasında çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarının tanı alma sürecine yönelik yaşantılarını ve ebeveynler için bu sürecin ne anlama geldiğini özel eğitim yönetmeliği ve kararname bağlamında incelenmesidir	10 ebeveyn	Yönetmelik analizi ve ebeveyn görüşmeleri	- Yönetmelikler tanılama sürecini olumsuz etkiliyor. - Erken tanılama önemli ancak eksiklikler var.	- Erken tanılama için tarama araçları geliştirilmeli. - Aileler ve öğretmenler bilinçlendirilmeli.

Tablo 1.4 (Devam) *Ulusal araştırmalar*						
Öğülmüş vd. (2021)	Nitel	ÖÖG olan çocukların tanılanma sürecinin aile görüşlerine göre incelenmesidir.	25 aile	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Aileler tanı sürecinde kaygı duyuyor. - Randevu almakta zorluk yaşanıyor. - Geç tanılama yaygın.	- RAM ve Sağlık kuruluşları koordinasyon sağlanmalı - Öğretmenlerin yetersizliği giderilmeli.
Öğülmüş (2021a)	Nitel	ÖÖG olan çocukların tanılanma sürecinin çocuk ve ergen psikiyatristleri görüşlerine göre değerlendirilmesidir.	17 çocuk ve ergen psikiyatrı	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Tanı klinik gözlem ve WISC-R testi ile konuyor. -DEHB ile ÖÖG karıştırılabiliyor.	- Aileler çocuklarının durumunu açık ifade etmeli. - Düzenli takip ve gözlem yapılmalı.
Öğülmüş (2021b)	Nitel	ÖÖG olan çocukların tanılanma sürecinde ortaya çıkan sorunların ortaya konulması ve buna yönelik çözüm önerileri getirilmesi	8 özel eğitim öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Öğretmenler kendilerini yetersiz hissediyor. -Tanılama sürecinde öğretmenler sadece yönlendirme yapıyor.	- Ölçme araçları geliştirilmeli. - Öğretmenlere müdahale eğitimleri verilmeli.
Kaya vd. (2022)	Nitel	Müdahaleye Tepki Modelini açıklamak	-	Literatür taraması	- Müdahaleye tepki modeli, erken tanı için kritik önemde. - Modelin Türkiye'de yaygınlaşması için çalışmalar mevcut.	- Modelin uygulanması için MEB projeleri artırılmalı.
Bıçakcı (2023)	Nitel	Aileler, sınıf öğretmenleri ve çocuk ergen psikiyatrlarının ÖÖG tanılama sürecine ilişkin görüş ve deneyimlerini belirlemektir.	9 RAM personeli, 8 aile, 10 öğretmen (çocuk ergen psikiyatrları için izin alınamamıştır)	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- RAM personeli yetki sahibi olmak istiyor. - Mevcut değerlendirme formları çok detaylı bulunuyor.	- Ölçme aracı ihtiyacı giderilmeli. - Öğretmen farkındalığı artırılmalı.
Bıçakcı & Çakıroğlu (2023)	Nitel	ÖÖG tanılı çocuğu olan ailelerin ÖÖG olan bireylerin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir	8 aile	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Aileler tanılama öncesi bilgi eksikliği yaşıyor. - RAM ve hastane personelinden daha fazla bilgilendirme bekliyorlar.	- Aile eğitimleri artırılmalı. - Randevu sistemleri iyileştirilmeli.

Tablo 1.4 (Devam) *Ulusal araştırmalar*

Bıçakcı & Çakıroğlu (2024)	Nitel	Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG tanılı öğrencilerin tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini ve deneyimlerini belirlemektir	10 sınıf öğretmeni	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Bazı öğretmenler kaynaştırma eğitimine sıcak bakmıyor. - Aileler etiketlenme kaygısı taşıyor.	- Kaynaştırma eğitimine yönelik farkındalık artırılmalı.
Kaya & Koca (2023)	Nitel	Tanılama süreçlerinin nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili yapılan çalışmaların incelendiği makaleleri ele almaktır.	18 makale (11 yerli, 7 yabancı)	Literatür taraması	- Tutarsızlık modeli ve müdahaleye tepki modeli en yaygın tanılama modelleri . - Türkiye'de eğitsel ve tıbbi tanılama birlikte yürütülüyor.	- Tanılama süreçlerinde bilimsel modellerin entegrasyonu sağlanmalı.
Baysal (2024)	Nitel	ÖÖG olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini betimlemektir	76 öğrenci dosyası, 13 RAM personeli	Dosya inceleme ve görüşmeler	- Tanı alma yaşı 6-15 arasında değişiyor. - Ailelerin eğitim ve ekonomik düzeyi genellikle düşük. - RAM personelinin donanımı kişisel çabalara bağlı.	- Değerlendirme araçları geliştirilerek çeşitlendirilmeli. - RAM personeline daha kapsamlı eğitimler verilmeli.
Gülay vd. (2024)	Nitel	ÖÖG olan bireylerin ailelerinin tanılama sürecinde RAM'larda yaşadığı sorunları belirlemektir	25 aile	Yarı yapılandırılmış görüşmeler	- Ailelerin çoğu RAM sürecinden memnun. - Ancak iletişim sorunları ve tanılama tutarsızlıkları var.	- Değerlendirme süresi uzatılmalı. - İş birliği artırılmalı. - Değerlendirme araçları çeşitlendirilmeli.

Tablo 1.4 incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması üzerine yapılan araştırmaların genelde görüşmeler yoluyla tanılama sürecini betimleme eğiliminde oldukları görülmektedir. Araştırmacılar ÖÖG olan öğrencilerin aileleri ile (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023; Gülay vd., 2024; Öğülmüş vd., 2021), RAM personeli ile (Çakmak, 2017; Kuzgun, 2019; Öğülmüş, 2021b), çocuk ergen psikiyatrları ile (Öğülmüş, 2021a), sınıf öğretmenleri ile (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2024) görüşmeler yaprak süreci betimlemeye çalışmışlardır. Bunun yanında yönetmelik (İzoğlu Tok & Doğan, 2021), tanılama stratejileri ve tanılama üzerine yapılan araştırmaların incelendiği görülmektedir (Fırat & Bildiren, 2021; Kaya & Koca, 2023). Ulusal alanda yürütülen araştırmaların özet bilgilerine aşağıda yer verilmektedir.

Çakmak (2017) Eskişehir'de nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde yürüttüğü araştırmasında ÖÖG olan öğrencilerin fark edilme tanılama sürecine yönelik RAM personelinin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla 12 RAM personeli ile görüşmüş yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplamıştır. Araştırmaya göre tanılama sürecinde tıbbi ve eğitsel tanılama arasında tutarsızlık, aile ve öğretmenlerin tanıya dair farkındalığının az olması, RAM personelinin eğitim ihtiyacı, kullanılan ölçme araçlarının yetersizliği, tanılamaya uygun fiziki ortamın eksikliği ve standart olmayan tanılama sistemi gibi sorunlar bulunmaktadır. Araştırmada erken tanı ve müdahaleye yönelik öğretmenlere, tanılamaya yönelik RAM personeline, farkındalık amaçlı ailelere eğitimler verilmesi önerilmiştir. Ayrıca değerlendirmede kullanılan araçların geliştirilmesi ve standartlaştırılması önerileri de bulunmaktadır (Çakmak, 2017).

Kuzgun (2019) tarafından nitel araştırma modeli ile yürütülen tezde ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecinde RAM personelinin yaşadığı güçlüklere ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Konya'da bulunan 30 RAM personeli ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Araştırmaya göre tanılama yapan personelin bilgi yetersizliği olduğu, informel değerlendirme araçları kullanıldığı bu durumun tanılamanın kişiye göre değişkenlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ÖÖG olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin tanı, müdahale, aile rehberliği, yasal haklar, BEP hazırlama gibi alanlarda bilgi yetersizliği olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmadan çıkan öneriler ise Ram personelinin ve öğretmenlerin eğitim ihtiyacı olduğu, ölçme araçları ile ilgili geliştirmelere ihtiyaç duyulduğu, tıbbi ve eğitsel tanılamanın paralellik göstermesi gerektiği, öğretmenlerden alınan bilgilerin önemli görüldüğü ve tanılama

sırasında öğrencinin hazır bulunuşluğunun tanılamaya olumlu etki edebileceği şeklinde ifade edilebilir (Kuzgun, 2019).

Fırat & Bildiren (2021) nitel yöntemi benimsedikleri araştırmalarında, Literatür taraması ile ÖÖG tanılamasında kullanılan modelleri incelemiş ve Türkiye'deki durumu açıklamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre IQ-başarı tutarsızlık modeli, müdahaleye tepki modeli ve güçlü ve zayıf yönlerin deseni modelleri tanılama için kullanılan modellerdir. Türkiye'de IQ-başarı tutarsızlığı modelinin kullanıldığını ancak bu yöntemin geç ve yanlış tanılama gibi dezavantajları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erken tanı ve müdahale için son yıllarda bir çabanın olduğu ancak araştırmaların artması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada hibrit bir tanılama sistematiği ve öğretmen eğitimlerinin artırılması önerilmiştir (Fırat & Bildiren, 2021).

İzoğlu Tok & Doğan (2021) nitel yöntemle yürüttüğü ve içerik analizi kullandığı araştırmasında ÖÖG tanısı olan 7-11 yaş öğrencilerin ailelerinin tanı sürecine yaşantılarını ve ÖÖG öğrencilerin tanılama sürecini yönetmelik ve kararnameler bağlamında incelemiştir. Araştırma 10 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve yasa ve yönetmelikler incelenmiştir. Araştırma erken tanılamanın önemine değinilmiş ve bazı yönetmelik maddelerinin süreci olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Aynı zamanda erken tanılama için tarama araçları geliştirilmesine ve ailelerin ve öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır (İzoğlu Tok & Doğan, 2021).

Öğülmüş vd. (2021) nitel yöntemlerden olgubilim deseni ile yürüttükleri araştırmalarında ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma süreçlerini ailelerin görüşleri ile ele almayı amaçlamışlardır. Araştırmacılar 25 aile ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ile verileri elde etmişlerdir. Araştırma sonucunda tanılama sürecini tanılama öncesi süreç, tanılama süreci ve tanılama sonrası süreç olarak üç kategoride değerlendirmiştir. Araştırmanın sonuçlarında ailelerin tanı ile ilgili kaygı duydukları, değerlendirme için randevu almakta zorlandıkları, geç tanılamanın olduğu, çevrelerinde ÖÖG ile ilgili bilginin az olduğu, destek eğitim odasına ihtiyaç duydukları ve öğretmen yetersizliği gibi bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, tanılama sürecinde görevli personelin sayı ve niteliğinin artırılması, RAM ve sağlık kuruluşları arasındaki koordinasyonun geliştirilmesi, ailelere hem psikolojik destek sağlanması hem de eğitimler verilmesi önerilmiştir. (Öğülmüş vd., 2021).

Öğülmüş (2021a) nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde yürüttüğü araştırmasında ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma sürecine ilişkin çocuk ergen psikiyatrlarının görüşlerini belirlemek amacıyla 17 çocuk ve ergen psikiyatrı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Araştırmaya göre doktorlar klinik gözlem ve muayene ile tanı koyarken ÖÖG bataryası ve Wisc-r zeka testini kullanılan ölçme araçları olarak belirtmişlerdir. Aileden ve öğretmenden yeterli bilgi alamadıklarını, tanının DEHB ile karıştırılabildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda ailelerin çocuğun durumunu açık net ifade etmeleri gerektiğini ve düzenli takip ve gözlem yapmaları gerektiğini belirtmişlerdir (Öğülmüş, 2021a).

Öğülmüş (2021b) nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde araştırmasında RAM'da yürütülen eğitsel tanılama sürecinde ÖÖG olan çocukların yaşadıkları sorunları belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler ile RAM'da görev yapan 8 özel eğitim öğretmeninden veriler elde etmiştir. Tanılama süreci farkında varma, tanılama ve yönlendirme olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır. Araştırmaya göre tanılamada görev alan öğretmenlerin kendilerini yetersiz buldukları, öğretmenlerin müdahalede bulunmadan yönlendirme yaptıkları, öğretmenlerin müdahale edecek donanıma sahip olmadıkları destek eğitim sayesinde bir izleme faaliyetinin olduğu ancak iş yükü ve personel yetersizliği nedeni ile yetersiz bulunduğu ve ÖÖG olan öğrencilerin sadece kaynaştırma öğrencisi olarak yönlendirilebildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca RAM'da kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi, öğretmenlere müdahaleye yönelik eğitimler verilmesi ve ailelerin sürece ha çok dahil olduğu modeller geliştirilmesi önerilerinde bulunulmuştur (Öğülmüş, 2021b).

Kaya vd. (2022) nitel yöntemlerden literatür taraması ile yürüttükleri araştırmalarında müdahaleye tepki modelini ve aşamalarını betimlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'de bu alanda yapılan araştırmaları incelemişlerdir. Müdahaleye tepki modeli üç basamaktan oluşmaktadır ve erken tanı ve müdahale için kritik öneme sahiptir. Türkiye'de hakkında kısıtlı araştırma bulunan model ile ilgili MEB tarafından yürütülen proje ile modelin yaygınlaştırılmasının hedeflendiği sonucuna ulaşılmıştır (Kaya vd., 2022).

Bıçakcı (2023) nitel yöntemlerden olgubilim deseninde yürüttüğü tezinde Türkiye' ÖÖG tanılama sürecine ilişkin tüm paydaşların görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak 9 RAM personeli, 8 aile ve 10 sınıf öğretmeninden verilerini elde etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular RAM personelinin kaynaştırma

dışında bir yönlendirme yapma ihtiyacı duyduğu, yenilen değerlendirme formlarının fazla detaylı bulunduğu, ÖÖG tanısı koymak için yetki sahibi olmak istediği ve bunun için ölçme aracı ihtiyacı hissettiği, yeterli eğitime sahip olmadıklarını düşündüğü, izleme sürecinde yetersiz kalındığı, eğitsel değerlendirme formları ile ilgili sorunlar yaşadığı ve hastanede tanının nasıl konulduğuna dair bilgi eksikliği hissettiği şeklinde belirtilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmının kaynaştırma uygulamalarına ilişkin olumsuz tutumları olduğu ancak bazı öğretmenlerin ise tanılama sonrası olumlu tutumlara sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ailelerin ise bilgi yetersizliği olduğu tanılamadan sonra deneyimlerinin arttığı, tıbbi tanılama için randevu almakta zorlandığı ve tanılamanın zamana yayılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bıçakcı, 2023).

Bıçakcı & Çakıroğlu (2023) nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde yürüttükleri araştırmalarında ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin aile görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak 8 aileden veri toplamış ve bulguları analiz etmiştir. Araştırmaya göre aileler ÖÖG ile ilgili yeterli bilgiye sahip değilken tanılama sonrası bilgi seviyelerinin arttığını belirtmişlerdir. Aileler durumu kabullenmekte zorluk çektiklerini belirtirken RAM ve hastane personelinden daha bilgilendirici olmalarını beklediklerini ifade etmişlerdir. Değerlendirme sürelerinin aile tarafından kısa bulunması ve öğrencilerin sosyal uyum sorunu yaşamadıkları da araştırmanın diğer sonuçlarındandır. Aile eğitimleri, psikolojik destek ihtiyacı ve randevu sistemlerinin iyileştirilmesi önerileri göze çarpmaktadır (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023).

Kaya & Koca (2023) ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecini ele alan çalışmaları incelemek amacıyla araştırmalarında ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması üzerine 11 yerli 7 yabancı 18 makaleyi tarayarak bir derleme makalesi ortaya koymuştur. Araştırmaya göre tutarsızlık modeli ve müdahaleye tepki modelleri tanılama için güvenilen modellerdir. Türkiye'de formel ve informel değerlendirme araçları kullanılarak eğitsel ve tıbbi tanılama bir arada kullanılmaktadır (Kaya & Koca, 2023).

Bıçakcı & Çakıroğlu (2024) nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde yürüttükleri araştırmalarında, ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 10 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla verilerini elde etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin bazılarının kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarına sıcak bakmadığı, ailelerin etiketlenme kaygısı yaşadığı,

bazı öğretmenlerin ise tanı sonrası öğrenciye karşı olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2024).

Baysal (2024) karma yöntemler yürüttüğü tezinde ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma sürecini betimlemek amacıyla 2023-2024 eğitim öğretim yılında tanı almış 76 öğrencinin dosyalarını incelemiş ve 13 RAM personeli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplamıştır. Dosya inceleme formu kullanarak öğrencilerin dosyalarını incelemesi araştırmayı diğer tüm araştırmalardan ayırmaktadır. Yönlendirme sebepleri okuma yazma ve matematik becerilerindeki yetersizlik olarak belirtilmektedir. Tanılama sürecinde önce zeka testi ardından ÖGT uygulanarak tanılama yapıldığı sonucuna varılmıştır. RAM çalışanlarının kişisel çabaları ile ÖÖG hakkından donanım sahibi oldukları MEB tarafından verilen eğitimlerin yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır. Tıbbi ve eğitsel tanının uyumsuz olduğu durumlarda müdahalenin geciktiği ve değerlendirme araçlarının yetersizliği de ulaşılan sonuçlardandır. Dosyalardan elde edilen bulgulara göre ise öğrencilerin yarıdan fazlasının destek eğitime yönlendirildiği, genelde okuma yazma ve matematik alanında destek önerildiği, tanı alma yaşının 6-15 arası değişkenlik gösterdiği ve ailelerin ekonomik ve eğitim düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır (Baysal, 2024).

Gülay vd. (2024) nitel yöntemlerden fenomeloji deseninde yürüttükleri araştırmalarında ailelerin tanılama sürecinde RAM deneyimlerini betimlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak 25 aile ile görüşmüştür. Rapor alma sürecinde ailelerin yaşadığı zorlukları incelemiş ve bazı çözüm önerileri ortaya koymuştur. Aileler RAM deneyimlerinden memnun olsa da küçük bir kısmı iletişimde yaşanan problemler ve tanılamalardaki tutarsızlıklara dikkat çekmiştir. Araştırmaya göre değerlendirme süreleri uzamalı, iletişim ve iş birliği artırılmalı ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Gülay vd., 2024).

Türkiye'de ÖÖG tanılama sürecine ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların büyük ölçüde nitel yöntemlerle gerçekleştirildiği ve tanılama sürecini betimlemeye odaklandığı görülmektedir. Bu çalışmalar, genel olarak aileler, sınıf öğretmenleri, RAM personeli ve çocuk ergen ruh sağlığı uzmanlarının görüşlerini merkeze alarak, sürecin çok boyutlu bir şekilde anlaşılmasını amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular, tanılamaya ilişkin çeşitli yapısal ve uygulamaya dönük sorunlara dikkat çekmektedir. Bunlar arasında; kullanılan değerlendirme araçlarının sınırlılığı, eğitsel ve

tıbbi tanılama süreçlerinin birbiriyle örtüşmemesi, sürece dahil olan paydaşların bilgi ve donanım eksiklikleri, tanılama sürecinin gecikmeli işlemesi ve özellikle ailelerin yeterince bilgilendirilmemesi dikkat çeken başlıca sorun alanlarıdır. Ayrıca, mevcut tanılama sistematiğinin standartlaşmamış olması, değerlendirme araçlarının güncellenmesi ve çeşitlendirilmesi gerekliliğini de gündeme getirmektedir. Araştırmalar, bu sorunların aşılabilmesi için erken tanılamanın teşvik edilmesi, tanılama sürecine aktif olarak katılan tüm paydaşlara yönelik kapsamlı ve sürekli eğitim programlarının oluşturulması, ayrıca müdahaleye tepki gibi alternatif tanılama modellerinin uygulanabilirliğinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

1.7 Araştırmanın Gereksinimi

ÖÖG, bireyin genel zekâ düzeyinin normal veya normalin üzerinde olmasına karşın, okuma, yazma, matematik gibi akademik alanlarda akranlarına göre anlamlı düzeyde güçlük yaşaması ile karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). Öğrencilerin okula başlaması ile eğitim hayatında akranları ile paralel ilerlemeler göstermesi beklenirken, bazı öğrencilerin genel profilden ayrılarak öğrenmede güçlükler yaşayabildiği görülmektedir. Bu durum işitme, zihin engeli, otizm, dil konuşma güçlüğü, bedensel yetersizlik ve çoklu yetersizliklerden kaynaklanabildiği gibi büyük bir bölümünün ise ÖÖG'den kaynaklandığı belirtilmektedir (Melekoğlu & Çakıroğlu, 2019).

Öğrenmede güçlük yaşayan öğrencilerin gereksinimlerinin doğru bir biçimde karşılanabilmesi erken dönemde tanılanmaları ve uygun eğitsel müdahalelere yönlendirilmeleriyle mümkündür (Lange & Thompson, 2006; Taylor, 2014; Yenioğlu vd., 2019). Eğitsel tanılama, çocuğun tüm bireyin tüm gelişim alanlarındaki yeterliklerinin, akademik becerilerinin ve eğitim ihtiyaçlarının sistematik biçimde belirlenmesini sağlayan çok boyutlu bir süreçtir (Gürsel, 2005; Kargın, 2007). Bu çok boyutlu süreçte çocuğun eğitim gereksinimleri belirlenerek çocuk için uygun özel eğitim hizmetlerine karar verildiği görülmektedir (Bozkurt, 2009). Eğitsel tanılama sürecinde, eğitsel amaçla çocukların tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlikleri ile Türkiye'de ÖEHY (2018)'inde diğer yetersizlik alanlarında olduğu gibi ÖÖG'de de eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreçlerinin RAM'ların özel eğitim değerlendirme kurullarında nesnel, standart testler ve çocuğun özelliklerine uygun ölçme araçları ile uzmanlar tarafından gerçekleştirileceği; ayrıntılı

değerlendirme süreçleri sonrasında çocuğun özel eğitim desteğine gereksinimi olduğu kararına varılırsa, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmesi gerektiği ilgili maddelerce belirtilmiştir (MEB, 2018).

Alanyazında RAM'larda eğitsel tanılamanın çocukların gereksinimlerinin belirlenip uygun biçime karşılanabilmesi açısından önemli olmasına rağmen tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerinde aksaklıklar yaşandığı belirtilmektedir. RAM'larda psikolojik ve gelişimsel testler için ortamın elverişsiz olduğu(Avcıoğlu, 2012; Türkkal, 2018), değerlendirmede kullanılan ölçme araç ve gereçlerinin yeterli olmadığı (Güven & Balat, 2006) ve ısı, ışık, yalıtım gibi uygun koşulların sağlanamadığı (Ekim, 2015; Uçar & Yılmaz, 2021) bulgularına rastlanılmaktadır. Ek olarak değerlendirme sürelerinin az ve kısıtlı olduğu (Yanık & Gürgür, 2017), okullarla RAM'lar arasından yeterli iş birliğinin olmadığı (Yurtsever, 2013) ve izleme sürecinin gerçekleştirilmediği (Güven & Balat, 2006) görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları özel eğitimin genelini kapsıyor olsa da ÖÖG özelinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Öğülmüş, 2021). Bu sınırlı çalışmalarda ÖÖG'nin tanılama ve yönlendirme süreçlerinde önemli sorunların yaşandığı belirtilirken, öğretmenlerin ÖÖG belirtilerini fark etme ve yönlendirme konusundaki yetersizlikleri (Çoğaltay ve Çetin, 2020, İzoğlu Tok ve Doğan, 2021), kullanılan değerlendirme araçlarının güncellik ve geçerlilik açısından sınırlılıkları (Çakmak, 2017, Öğülmüş vd., 2021), RAM personelinin uzmanlık eksiklikleri (Öğülmüş, 2021) ve ailelerin sürece dahil edilememesi (Çakmak, 2017, Öğülmüş, 2021) bu sürecin sağlıklı işlemesini engelleyen başlıca faktörler olarak ifade edilmektedir. Ayrıca, tanılama sonrası yapılan yerleştirme ve izleme uygulamalarında da nitelik, tutarlılık ve sürdürülebilirlik sorunları gözlendiği belirtilmektedir (Çakmak, 2017; Çetin & Koç, 2021). Tanılama sürecindeki bu yetersizlikler ÖÖG'li bireylerin özel eğitim gereksinimlerinin karşılanamaması ile sonuçlanabilmektedir (Güzel & Özmen, 2017; Özyürek, 2015). Eğitsel tanılama sürecinde, çocukların özel eğitime uygunluğunun belirlenmesinde ve gereksinimlerinin karşılanmasında gerçekleştirilmesi gereken ayrıntılı değerlendirme süreçleri, Yönetmelikte (ÖEHY, 2018) belirtilmiş olsa da uygulamada bu süreçlerin nasıl işlediği, çocukların nasıl değerlendirildiği ve eğitim ortamlarına yerleştirildiği araştırılması gereken alanlar olarak belirtilmektedir (İzoğlu Tok & Doğan, 2021).

Tüm bu nedenlerle, Türkiye'de büyükşehir statüsündeki illerde yer alan RAM'lar özelinde ÖÖG tanılama süreçlerinin bütüncül ve sistematik biçimde ayrıntılı incelenmesi bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Sürecin uygulayıcılarının deneyimlerini temel alan bir değerlendirme ile tanılama öncesinden izleme süreçlerine kadar olan tüm aşamalarda mevcut uygulamaların ve yaşanan sorunların belirlenmesinin ve bu sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesinin gelecekte hem uygulayıcılara yol gösterici olacağı hem de özel eğitim politikalarına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda, söz konusu çalışma ile ÖÖG'nin tanılama sürecinin güncel durumu betimlenerek, eğitimde fırsat eşitliğine ve özel eğitim alanına katkı sağlaması beklenmektedir.

1.8 Amaç

Bu çalışmada amaç, büyükşehir statüsündeki bir ilde bulunan iki rehberlik ve araştırma merkezi (RAM) bünyesinde oluşturulan ÖEDK örneğinde, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerini ayrıntılı olarak inceleyerek tanılama sürecine ışık tutmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama öncesi süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
2. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
3. ÖÖG tanısı almış çocukların yönlendirme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
4. ÖÖG tanısı almış çocukların yerleştirme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
5. ÖÖG tanısı almış çocukların izleme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
6. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama süreçlerinde yaşanan sorunlar nelerdir?
7. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama süreçlerinde yaşanan sorunlarına ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

1.9 Önem

ÖÖG, bireylerin akademik yaşamlarını ve toplumsal uyumlarını doğrudan etkileyen nörogelişimsel bir farklılıktır. Bu durumun erken tanılanması, bireyin uygun eğitim ortamlarına yönlendirilmesi ve eğitim süreçlerinin bireysel ihtiyaçlara göre planlanması açısından büyük önem arz etmektedir. ÖÖG'ye sahip bireylerin eğitim gereksinimlerinin doğru şekilde belirlenebilmesi için, tanılama sürecinin bilimsel temellere dayalı,

sistematik ve çok boyutlu olarak yapılandırılması gerekmektedir. Tanılama sürecinde yer alan paydaşların (RAM personeli, öğretmenler, aileler ve diğer uzmanlar) deneyimleri ve gözlemleri ise bu sürecin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından önemli bir veri kaynağıdır.

Bu bağlamda, büyükşehir statüsündeki bir ilde yer alan iki RAM'da yürütülen bu araştırma; ÖÖG tanılama sürecine ilişkin uygulamaları derinlemesine incelemeyi, süreçte karşılaşılan güçlükleri ortaya koymayı ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Tanılama sürecinin sadece öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleme açısından değil, aynı zamanda onları uygun eğitim ortamlarına yönlendirme ve gelişimlerini izleme süreçlerinin planlanmasında da belirleyici bir rolü bulunmaktadır(Kurt & Yıldırım, 2023). Ancak mevcut uygulamalarda yerleştirme ve izleme aşamalarında yaşanan yapısal aksaklıklar, bireysel gereksinimlerin karşılanmasını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle araştırmanın, mevcut sistemin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak daha etkili ve sürdürülebilir özel eğitim hizmetlerinin geliştirilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma, aynı zamanda, Türkiye'de sınırlı sayıda yürütülen ÖÖG tanılama süreçlerine ilişkin araştırmalar arasında yer alarak, alana önemli katkılar sunmayı hedeflemektedir (Kaya & Koca, 2023; İzoğlu Tok & Doğan, 2021). RAM personelinin deneyimlerini ve gözlemlerini temel alarak, uygulamadaki durumun analizine odaklanan bu araştırma; öğretmenler, rehberlik uzmanları, aileler ve karar vericiler için yol gösterici öneriler sunma potansiyeline sahiptir. Elde edilecek veriler, tanılama sürecine ilişkin politika geliştirme süreçlerine bilimsel bir temel sunarak, özel eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmaya ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bir diğer önemli yönü ise tanılama sürecinin yalnızca değerlendirme ile sınırlı olmadığı; yönlendirme, yerleştirme ve izleme aşamalarını da kapsayan bütüncül bir yapı içerisinde ele alınmasıdır. Böylece araştırma, mevcut sistemin çok boyutlu değerlendirilmesine olanak sağlayarak, yalnızca sorunları değil, aynı zamanda sahadan elde edilen veriler doğrultusunda uygulanabilir çözüm önerilerini de ortaya koyacaktır. Bu yönüyle araştırma hem akademik literatüre katkı sağlamakta hem de özel eğitim uygulayıcılarına ve politika yapıcılara veri temelli karar alma süreçlerinde destek sunmaktadır.

1.10 Varsayımlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarından görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri ve görüşme sorularının objektif veriler elde edilmesini sağlayacak şekilde hazırlandığı varsayılmaktadır.

1.11 Sınırlılıklar

Araştırma büyükşehir statüsündeki bir ilde bulunan iki RAM'da tanılamada görev alan ÖEDK üyelerinin görüş, öneri ve deneyimleri ile sınırlıdır. Veri toplam süreci yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri ve katılımcı bilgi formları ile sınırlıdır.

1.12 Tanımlar

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

Destek eğitim hizmetleri: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendilerine, ailelerine, öğretmenlere ve okuldaki diğer personele uzman personel tarafından ve gerekli araç gereçlerle sunulan danışmanlık hizmetleridir (MEB, 2018).

Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu: RAM'a tanılama ve değerlendirme amaçlı ilk kez gönderilen, kademe değişikliği olan ve eğitsel değerlendirmesinin yeniden yapılması istenen bireyler için okul tarafından doldurulması gereken formdur (MEB, 2018).

Eğitsel Tanılama: Eğitsel tanılama, bireylerin akademik, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklerini değerlendirerek onların eğitimsel ihtiyaçlarını belirleme sürecidir. Bu süreç, bireyin güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini saptayarak uygun eğitim ortamlarının ve müdahale programlarının geliştirilmesine olanak tanır (Salvia vd., 2023).

Kaynaştırma ve Bütünleştirme Eğitimi: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylere her tür ve kademede destek eğitim sunulurken diğer bireyler ile etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitsel amaçları en üst düzeyde gerçekleştirmelerini hedefleyen tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı sunulan eğitim modeli (MEB, 2018).

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını

karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir (MEB, 2018).

Özel Öğrenme Güçlüğü: Sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili olarak bir ya da daha fazla temel psikolojik süreçte ortaya çıkan, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematiksel hesaplamaları yapmada yetersiz beceriler olarak kendini gösteren ve algısal yetersizlikler, beyin zedelenmesi, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi ve afazi gibi durumları da içeren bir güçlüktür. ÖÖG esas olarak görsel, işitsel ya da devinimsel yetersizliklerden, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan ya da çevresel, kültürel veya ekonomik yoksunluklardan kaynaklanan öğrenme problemlerini kapsamamaktadır (IDEA, 2004).

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

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

2 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, katılımcılar, katılımcılara ait demografik bilgiler, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilme süreci açıklanmaktadır.

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, büyükşehir statüsündeki bir ilde bulunan iki RAM bünyesinde oluşturulan, ÖEDK örneğinde ÖÖG tanısı alan öğrencilerin tanılama süreçlerindeki durumu ayrıntılı incelemek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Durum çalışmaları, çoklu veri toplama kullanılarak sınırlı bir sistemin nasıl işlediğini açıklamakla birlikte amaçları doğrultusunda betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirmeci olarak sınıflandırılabilir (Chmiliar, 2010). Bu araştırma, RAM personelinin tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişi hakkındaki görüş, öneri ve deneyimlerini betimleyip; süreç hakkındaki bakış açılarını derinlemesine ortaya koymayı amaçladığından, betimsel durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, araştırmacının bir durumu, bir programı, bir olayı, eylemi, süreci ya da birden fazla bireyi derinlemesine analiz etiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2013). Yin (2014), durum çalışmasını, incelenen bir duruma özgü "neden" ve "nasıl" sorularının sorulduğu, derinlemesine ve zengin veri toplamayı sağlayan görgül bir araştırma türü olarak tanımlamıştır (Akar, 2016).

2.2 Katılımcılar

Araştırma sürecinde görüşme yapılan katılımcıların belirlenmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklem tercih edilmiştir (Baltacı, 2018). Örneklem seçilirken tanı koyma sürecinde yetki sahibi olmaları sebebi ile araştırmanın RAM'larda yürütülmesi tercih edilmiştir. Veri zenginliği sağlaması, ulaşım ve araştırmacı ile danışmana yakınlık nedeni ile bünyesine iki RAM bulunan bir büyük şehir belirlenmiştir. Belirlenen büyükşehirde bulunan her iki RAM personelleri içerisinden ÖEDK üyeleri ve tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarını uygulama yetkisine sahip olan personeller ile görüşmelerin yürütülmesi tercih edilmiştir. Araştırma bu nedenlerle büyükşehir statüsündeki bir ilin iki farklı ilçesinde yer alan RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde görev alan, tanılama sürecinde kullanılan ölçme araçlarını kullanma yetkisi olan ve ÖEDK'da görev yapan birinci RAM'dan 5, ikinci RAM'dan 4 ÖEDK üyesi olmak üzere toplam 9 RAM personeli ile görüşme yapılarak

yürütülmüştür. Katılımcılara yönelik demografik bilgiler katılımcı gizliliğini sağlayacak biçimde Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1

Demografik Bilgiler

	Yaş	Branş	Cinsiyet	Öğrenim	Meslek yılı	RAM Tecrübesi	Hizmet içi Eğitim	Uygulayıcılık
Katılımcı 1	45	Özel eğitim	Kadın	Y. Lisans	21 yıl	10 yıl	ASİS	ASİS
Katılımcı 2	53	Özel eğitim	Erkek	Lisans	27 yıl	12 yıl	ASİS Braille Daktilo	-
Katılımcı 3	48	Rehber öğretmen	Kadın	Lisans	26 yıl	26 yıl	ASİS WNV K-Bit St-Binet BNV	ASİS St-Binet Kent EGY Porteus Lab.
Katılımcı 4	44	Özel eğitim	Kadın	Lisans	21 yıl	16 yıl		
Katılımcı 5	42	Özel eğitim	Kadın	Lisans	21 yıl	9 yıl		
Katılımcı 6	48	Rehber öğretmen	Erkek	Lisans	22 yıl	16 yıl	ASİS Leiter K-BİT WNV ÖGT	ASİS Leiter TUZÖ
Katılımcı 7	53	Rehber öğretmen	Kadın	Y. Lisans	30 yıl	10 yıl	K-BİT ASİS Leiter ÖGT	ASİS Leiter ÖGT
Katılımcı 8	32	Rehber öğretmen	Kadın	Y. Lisans	10 yıl	1 yıl	TYT 6-8 TYT 9-11 TKT 7-11	
Katılımcı 9	33	Özel eğitim	Erkek	Lisans	10 yıl	5 yıl	Leiter ÖGT	Leiter ÖGT

Tablo 2.1'de görüldüğü gibi katılımcıların 4' ü rehber öğretmen 5'i özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Özel eğitim değerlendirme kurullarında görev yapan RAM personellerinden 6'sı kadın 3'ü erkektir, Mesleki tecrübesi en fazla olan 30 yıl, en az olan 10 yıldır. RAM tecrübesi en fazla olan 26 yıl, en az olan 1 yıldır. Kurul üyelerinin 5'i aynı zamanda ölçme araçlarının bir ya da birkaçının uygulayıcısıdır. Öğrenim durumlarına bakıldığında 3'ü yüksek lisans mezunu, 6'sı lisans mezunudur.

2.3 Veriler ve Toplanması

Nitel araştırmalarda görüşmeler, gözlemler, saha notları, günlükler, belgeler, fotoğraf ve video kayıtları gibi veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Bogdan & Biklen, 2007; Denzin & Lincoln, 2005; Given, 2008; Yildırım & Şimşek, 2021). Durum çalışmalarında

da çeşitli bakış açılarıyla duruma yaklaşmak amacıyla belgeler, görüşmeler ve gözlemler gibi çeşitli veri toplama süreçlerinin kullanılabileceği belirtilmektedir (Yin, 2018). Nitel araştırma yöntemlerinde görüşme iki ya da daha fazla kişi arasında, bir kişinin yönlendirmesi ile görüşmeye katılan kişi ya da kişilerden bilgi elde etmek amacı ile yapılan amaçlı sohbettir (Bogdan & Biklen, 2007, s. 103). Görüşme, nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama yöntemi olarak kullanılmaktadır (Yildırım & Şimşek, 2021). Araştırmanın amacı doğrultusunda, veriler nitel veri toplama yöntemlerinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yolu ile toplanmıştır. Ayrıca veri çeşitliliğini sağlamak amacıyla günlük tutulmuştur. Veri toplama sürecine ilişkin bilgiler izleyen bölümde yer almaktadır.

2.3.1 Gönüllü Katılımcı ve Katılımcı Bilgi Formu

Araştırma gönüllülük esasına dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katıldıkları Araştırma Gönüllü Katılım Formu ile kayıt altına alınmıştır. (Ek-1) Katılımcılara ait demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla Katılımcı Bilgi Formu oluşturulmuş ve bilgileri kaydedilmiştir (Ek-2). Katılımcı bilgi formunda bulunan değişkenler yaş, cinsiyet, öğrenim, meslek yılı, RAM tecrübesi, hizmet içi eğitim, uygulayıcılık olarak belirlenmiştir.

2.3.2 Görüşme sorularının oluşturulması

Görüşme sorularının oluşturulması sürecinde uluslararası ve ulusal alan yazında RAM'larda ÖÖG olan öğrencilerin tanı, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçleri incelenmiştir. Ardından tez danışmanı rehberliğinde araştırmanın amacına paralel olarak taslak sorular belirlenmiştir. Hazırlanan sorular daha sonra alanda yer alan üç uzmana e-posta yolu ile gönderilmiş ve değerlendirmeleri talep edilmiştir. Görüşme sorularını değerlendirecek uzmanlar nitel araştırma yöntemleri, tanı, değerlendirme ve ÖÖG alanlarında çalışan öğretim elemanlarından seçilmiştir. Uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda soru ve alt sorularının düzeltmesi gerçekleştirilmiştir. Yapılan düzeltmenin ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilerek soruların amaca hizmet edip etmediği, düzenlemeye gereksinip olup olmadığı tez danışmanı ile değerlendirilmiştir. Pilot görüşmelerin ardından tez danışmanının da onayı ile görüşme sorularına son hali verilmiştir.

2.3.3 Pilot görüşmeler

Araştırmacının görev yaptığı RAM'da bulunan üç özel eğitim ve değerlendirme kurulu üyesi ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeye katılan katılımcılardan birincisi özel eğitim bölüm başkanı aynı zamanda ÖGT uygulayıcısıdır. İkincisi ÖEDK başkanı aynı zamanda Leiter uluslararası performans ölçeği uygulayıcısıdır. Üçüncüsü ÖEDK'da görevli bir rehber öğretmen aynı zamanda ASIS ve Leiter uluslararası performans ölçeği uygulayıcısıdır. Pilot görüşmenin katılımcıları yukarıdaki üç kişiden oluşmaktadır. Pilot görüşme sırasında araştırmacı ve katılımcılar bire bir görüşmeleri gerçekleştirmiş ve görüşmeler araştırmacı tarafından ses kaydına alınmıştır. Ortam ve diğer etkenler gerçek görüşme ile aynı ciddiyette yürütülmüştür. Pilot görüşmeler sonunda ses kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve tez danışmanı ile değerlendirerek görüşme sorularının amaca hizmet edip etmediği değerlendirilmiş ve görüşme sorularına son biçimi verilmiştir. Özel eğitim bölüm başkanları için toplam 4 temel soru ve 22 destekleyici soru ortaya çıkmıştır. ÖEDK üyeleri için ise 10 temel soru ve 24 destekleyici soru ortaya çıkmıştır. Gerçekleştirilen aşamaların sonunda oluşturulan temel sorular Ek 5' te yer almaktadır.

2.3.4 Görüşme takvimi

Araştırma için gerekli izinlerin alınmasının ardından katılımcılar belirlenmiş, çalışma takviminde ifade edildiği üzere görüşmeler 2024 Kasım ayında gerçekleştirilmiştir.

2.3.5 Görüşmelerde etik kurallar

Araştırma sürecinde göz önünde bulundurulacak ilkelerde ilki gönüllülük olarak belirlenmiştir. Sürece dahil edilecek katılımcılar gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş olup, bu durum gönüllü katılımcı formu aracılığıyla kayıt altına alınmıştır (Ek 1). Görüşmeler ve verilerin yayınlanması sürecinde hiçbir katılımcının gerçek ismi kullanılmamış, görüşmeler öncesi belirlenmiş olan kod isimler ile hitap edilmiştir. Bunun yanı sıra gönüllü katılımcı formunda ifade edilen, katılımcıların araştırmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilme hakkı saklı tutulmuştur.

2.3.6 Görüşmeler

Araştırmanın gerçekleştirildiği büyükşehir statüsündeki iki RAM personellerinin içinden öncelikle ön görüşmeler ile araştırmaya dâhil edilecek olan katılımcılar belirlenmiştir. Ardından katılımcıların görüşleri alınarak görüşmelerin gerçekleştirilmesi konusunda

uygun oldukları zamanlar belirlenmiştir, buna paralel olarak detaylı görüşme takvimi belirlenmiştir. Görüşmelerin ses kaydı biçiminde kayıt altına alınacağı gönüllü katılım formunda ifade edilmiş, katılımcıların onayı alınmıştır. Ardından görüşmelerin ses kayıt cihazları ile kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere ait süreleri belirten bilgiler Tablo 2.2' de verilmiştir.

Tablo 2.2

Görüşme süreleri ve tarih

Katılımcılar	Süre	Tarih
Katılımcı 1	14:43 dakika	11.11.2024
Katılımcı 2	23:24 dakika	11.11.2024
Katılımcı 3	52:37 dakika	11.11.2024
Katılımcı 4	31:38 dakika	11.11.2024
Katılımcı 5	34:20 dakika	11.11.2024
Katılımcı 6	29:37 dakika	12.11.2024
Katılımcı 7	17:24 dakika	12.11.2024
Katılımcı 8	16:00 dakika	12.11.2024
Katılımcı 9	50:23 dakika	12.11.2024

Tablo 2.2 de görüldüğü üzere 9 katılımcı ile ön görüşmelerde belirlenen ortamlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki güne yayılmış şekilde gerçekleştirilmiştir. En uzun görüşme 52 dakika 37 saniye sürerken en kısa görüşme 14 dakika 43 saniye sürmüştür.

2.3.7 Ortam

Görüşmeler Araştırmanın yürütüldüğü RAM'larda uygun bulunan toplantı salonları ve katılımcıların kişisel odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı ve katılımcıdan başka birinin görüşme ortamında bulunmasına müsaade edilmemiştir. Görüşme yapılan alanların ses, ışık ve sıcaklık düzeyi görüşmeyi olumsuz etkilemeyecek seviyede tutulmaya gayret edilmiştir.

2.3.8 Araştırmacı Günlükleri

Araştırmacı günlükleri, araştırma sürecinin her aşamasında araştırmacının, gerçekleşen olaylara, kişiler arası sohbetlere, beklentilerine, araştırma ortamları ile ilgili betimlemelerine yer verdiği bir kayıt defteri olarak tanılanmaktadır (Glesne, 2014, s.95 akt. Çavuşoğlu, 2018). Araştırmada araştırmacı, araştırma konusunun belirlenmesinden

bulguların raporlaştırma sürecinin bitimine kadar geçen süreçte düzenli olarak günlük tutmuştur. Günlükler yazılırken tarih, saat ve ortam belirtilecek, günlükler içerisinde alıntılara, ortam betimlemelerine, ortama ilişkin fotoğraflara yer verilmiştir. Araştırmacı süreç boyunca dijital ve yazılı günlük tutmuştur. Araştırmacı günlüğünden bir örneğe Ek 3'te yer verilmiştir.

2.4 Verilerin Analizi

Görüşme ses kayıtları öncelikle yazıya dökülerek birer Word belgesi haline getirilmiştir. Ses kayıtları ve Word belgeleri bir doktora öğrencisi ve çözümleme tecrübesi bulunan bir rehber öğretmen tarafından kontrol edilmiştir. Oluşan anlaşmazlıklar ses kayıtlarının dinlenmesi yoluyla araştırmacı, doktora öğrencisi ve rehber öğretmen tarafından aynı anda dinlenerek düzeltmeler tamamlanmış ve ses kayıtlarının doğru bir şekilde yazıya döküldüğü onaylanmıştır. Katılımcıların ifadeleri olduğu gibi aktarılmıştır. Oluşturulan Word belgeleri ve ses kayıtları ilgili katılımcılara gönderilerek kaydın kendilerine ait olduğu ve yazıya dökülmüş halinin ses kaydıyla eşleştiğinin teyit edilmesi istenmiş ve tüm katılımcılardan teyit alınmıştır.

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından lisansı alınan Nvivo 15 programına aktarılmıştır. Analize başlamadan araştırmacı tüm dökümleri birkaç kez okuyarak gözden geçirmiştir. Tema ve kodlama işlemine Nvivo 15 programı üzerinde devam edilmiştir.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemiyle tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek analiz edilmiştir. Tümevarım analizi için dört aşama bulunmaktadır. Verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yildırım & Şimşek, 2021).

İçerik analizinin ilk basamağı olan verilerin kodlanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler incelenerek anlamlı bölümlere ayrılmaya çalışılmıştır. Ayrılan her bir bölümün kavramsal olarak ne anlama geldiği bulunarak araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulup benzer anlamlara sahip veriler aynı kodlar altında bir araya getirilmiştir. Tüm kodlamalar tamamlandıktan sonra temaların oluşturulması sürecine geçilmiştir. Bu aşamada tez danışmanı ile çalışılmıştır. Tez danışmanının da onayı ile özel eğitim bölüm başkanları ile gerçekleştirilen görüşmeler için 5 tema ve 16 alt temaya ulaşılmıştır. ÖEDK üyeleri için ise 8 ana tema ve 43 alt temaya ulaşılmıştır. Bulgular kısmında kelime bulutundan (Word Cloud) yararlanılmıştır. Kelime bulutlarının verilerin yer aldığı

metinde öne çıkan kelimeleri, kavramları somut bir şekilde ortaya koyma ve görsel anlamda bulguları zenginleştirebileceği bu sayede bulguların daha anlaşılır olabileceği belirtilmektedir (McNaught & Lam, 2014). Ardından bulgular alan yazındaki bilgiler ışığında tartışılarak yorumlanmıştır.

2.4.1 İnandırıcılık

Araştırmada bir dizi geçerlilik ve güvenirlik önlemleri alınmıştır (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacının eğitim gördüğü üniversiteden etik kurul belgesi (Ek 4) alınarak araştırmaya başlanmıştır. Araştırmanın tüm aşamaları; yöntem, amaç, verilerin toplanması ve analizi, bulguları detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgilere yer verilmiş ancak gizliliği ihlal edebilecek kişisel bilgiler elenmiştir. Katılımcı isimleri belirtilmeden K1, K2, şeklinde kodlama yapılmıştır. Bulgular verilirken katılımcıların ifadeleri olduğu gibi aktarılmış bir düzeltme, düzenleme yapılmamıştır. Araştırmaya ait tüm veriler araştırmacı tarafından dijital ve basılı olarak saklı tutulmaktadır. Araştırmada okuyucu dostu olmasına özen gösterilmiş açık ve anlaşılır bir dil kullanılmaya gayret edilmiştir.

Araştırma kapsamında analiz öncesi ve sonrası çeşitli inandırıcılık çalışmaları yapılmıştır. Görüşmeler iki farklı ses kayıt cihazı kullanılarak alınmış olası ses kayıplarının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Araştırmacı ile eş zamanlı olarak bir doktora öğrencisi ve çözümleme konusunda tecrübeli bir rehber öğretmen tarafından ses kayıtları dinlenip yazıya dökülmüştür. Oluşan anlaşmazlıklar ses kayıtlarının dinlenmesi yoluyla araştırmacı, doktora öğrencisi ve rehber öğretmen tarafından aynı anda dinlenerek düzeltmeler tamamlanmış ve ses kayıtlarının doğru bir şekilde yazıya döküldüğü onaylanmıştır.

Araştırmacı tarafından NVİVO 15 programı kullanılarak kodlamalar oluşturulmuş, bir doktora öğrencisi tarafından kontrolleri sağlanmıştır. İlk aşamada araştırmacı tarafından 310 adet kod belirlenirken kontrol sonrası benzer kodlar birleştirilerek kod sayısı 256'ya düşürülmüştür. Tez danışmanı ile çalışılarak bu kodlardan özel eğitim bölüm başkanları için 5 tema ve 16 alt temaya, ÖEDK üyeleri için 43 alt tema ve 8 ana temaya ulaşılmıştır. Araştırmacı ve tez danışmanı tema ve alt temaları birlikte inceleyerek son halini vermişlerdir

Veri zenginliği sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından araştırmacı günlükleri tutulmuştur. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen bulgular ve analizlerin tutarlı olması amaçlanmıştır. Araştırmacı günlüklerine ait bir örneğe Ek 3'te yer verilmiştir.

2.4.2 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2011-2015 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans düzeyinde ÖÖG'ye dair spesifik bir ders almamıştır. 2015 yılında Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaya başlamıştır. ÖÖG' ye olan ilgisi bu görev süresinde tanılamada zorlanması ile başlamış ve ÖÖG üzerine okumalar yapmaya ve eğitimler almaya başlamıştır. Günümüzde Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde görev yapmakta ve tanı ve yönlendirme görevi ile ÖEDK'da bulunmaktadır. Araştırma süresince ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması ile ilgili aksaklıklar ve standart olmayan uygulamalarla karşılaşmış ve alanda bu konuda bir eksiklik olduğunu düşünmüştür. Bu amaçla Anadolu Üniversitesi'nde yüksek lisans programına kaydolmuş ve ÖÖG üzerine araştırmak istemiştir. Seminer döneminde ÖÖG ile ilgili Türkiye'de yapılan ÖÖG ile ilgili review araştırmalarını incelemiş, yüksek lisans ders döneminde okuma becerilerinin geliştirilmesi dersi almış ve ders kapsamında "Akıcı Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama DEM-OKU Kullanımı" adlı araştırmasını EJERCongress 2022' de sunmuştur. Araştırmacı 9 yıldır resmi olarak tanılama görevi yürütmekte aynı zamanda ÖÖG üzerine çalışmaktadır, bu bağlamda araştırma konusu ile ilgili deneyim sahibi olması araştırma bulgularının yorumlanmasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

3 BULGULAR

3.1 Özel Eğitim Bölüm Başkanları

Araştırmacı tarafından bir büyük şehirde bulunan iki RAM bünyesinde bulunan özel eğitim bölüm başkanları ile görüşülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi yoluyla analiz edilip özel eğitim bölüm başkanları ile yapılan görüşmeler sonucunda 5 tema ve 16 alt temaya ulaşılmıştır. Tablo 3.1 de tema ve alt temalar ile belirtilmiştir.

Tablo 3.1

Özel Eğitim Bölüm Başkanları Tema ve Alt Temalar

1	TANILAMA ÖNCESİ SÜREÇ
1.1	Başvuran Kurum
1.2	Başvuru Formlarının Doldurulma Oranı
1.3	Başvuru Formlarının Niteliği
1.4	Başvurulan Bölüm
1.5	Belirtilen Yetersizlik Alanı
2	TANILAMA SÜRECİ
2.1	Başvuran Öğrencinin Sağlık Raporu
2.2	Değerlendirmeyi Yapan Personelin Yeterliliği
2.3	Gönderme Öncesi Yapılan Çalışmalar
2.4	Kullanılan Araçlar
2.5	Performans Belirleme Formunun Doldurulma Oranı ve Niteliği
2.6	Veli Katılımı
3	YÖNLENDİRME YERLEŞTİRME SÜRECİ
3.1	Destek Eğitim Modülleri
3.2	Destek Eğitim Önerilmesi Durumu
3.3	Resmi Tedbir Kararları
3.4	Sağlık Kuruluşlarına Yönlendirme
3.5	Örnek Eğitim Planları
4	İZLEME SÜRECİ
5	ÖNERİLER

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere özel eğitim bölüm başkanları ile yapılan görüşmeler sonucu tanılama öncesi süreç, tanılama süreci, yönlendirme ve yerleştirme süreci, çözüm önerileri ve izleme süreci olmak üzere beş tema ve bu temalara ait on altı alt temaya ulaşılmıştır.

3.1.1 Tanılama öncesi süreç

Görüşme gerçekleştirilen iki bölüm başkanı (K1, K7) tanılama öncesi sürece ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Özel eğitim bölüm başkanlarının görüşleri sonucunda başvuran kurum, başvuru formlarının doldurulma oranı, başvuru formlarının niteliği, başvurulan bölüm ve belirtilen yetersizlik alanı olmak üzere 5 alt temaya ulaşılmıştır. Alt temalara ilişkin bulgular ve kelime bulutları izleyen alt tema başlıkları altında detaylandırılmıştır.

3.1.1.1 Başvuran kurum/kişi

Gerçekleştirilen analiz sonucunda başvuran kurum/kişi alt temasında ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.1'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 1

Başvuran Kurum/Kişi



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında başvuran kurum/kişi alt temasında katılımcıların "*aile*", "*okul*", "*sınıf öğretmeni"* ve *"rehber öğretmen"* şeklinde oluştuğu görülmüştür. Katılımcıların kullandıkları kavramlardan yola çıkarak RAM'lara başvuru yapan kurum ve kişilerin sınıf ve rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle okul, ve aileler olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Yani iki türlü oluyor. Okulda bir öğretmenin şüpheleniyor okuldan bir eğitsel değerlendirme isteği formuyla. Diğeri de direkt hastaneye başvurup hastane raporuyla gelenler oluyor.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer bölüm başkanı olan K7 ise,

"*Süreci başlatan kişi ilk önce aile, okul, okul sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmenleri şeklinde oluyor. Önce okul içinde çocukların fark edilmesi, aile tarafından fark ettirilmesi ya da ailenin fark etmesi. Ondan sonra bir hastane süreci bizim için daha sağlıklı oluyor.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İfadelerden anlaşılacağı üzere katılımcılar başvuru yapan kurum/kişi olarak okul ve aileleri işaret etmektedir. Katılımcıların okulu, sınıf ve rehber öğretmenleri ve aileyi sürecin önemli unsurları olarak belirttikleri sonucuna ulaşılabileceği düşünülebilir.

3.1.1.2 Başvuru formlarının doldurulma oranı

Gerçekleştirilen analiz sonucunda başvuru formunun doldurulma oranı alt temasına ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.2' deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 2

Başvuru Formlarının Doldurulma Oranı



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*genellikle boş*", "*çok nadir*" "*çok dolu olmuyor*", "*%60-%70'ten fazla*", "*hemen hemen*", "*iletişim kurup tekrar isteyebiliyoruz*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Genellikle boş, çok dolu olmuyor, iletişim kurup tekrar isteyebiliyoruz*" ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların sık kullandığı ifadelerden yola çıkarak başvuru formlarının genellikle boş veya eksik doldurulduğu, daha sonra iletişim kurularak ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşılabildiği sonucuna varılabilir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında K1 "*Çok dolu olmuyor, çok nadir öğretmen açıklama yazıyor genelde boş.*" şeklinde görüşlerini ifade ederken benzer bir şekilde K7 ise "*On yüze on…bilgiler, işaretlemeler o kadar. Arkada bir bölüm var, siz de biliyorsunuz. Rehber öğretmen görüşü, veli görüşü, öğretmenin görüşü ama çoğunlukla oralar bizde boş kalıyor. Biz okullara telefon edip, iletişim kurup tekrar isteyebiliyoruz.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aynı zamanda yine K7, "*Benim burada gördüğüm içeriği hemen hemen %60-%70'ten fazla dolduruluyor.*" ifadesiyle doldurulan formların içeriğinin de tam olarak dolu olmadığını ifade etmiştir.

İfadelerden anlaşılabileceği gibi katılımcılara göre RAM'a başvuruda kullanılan eğitsel değerlendirme isteği formunun ilgililer tarafından çoğunlukla boş olduğu veya yetersiz bilgi içerdiği sonucuna ulaşılabilir. Aynı zamanda katılımcıların eğitsel değerlendirme formunun doldurulmasında eksiklikler olduğu konusunda görüş benzerliği olduğu sonucuna varılabilir.

3.1.1.3 Başvuru formlarının niteliği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda başvuru formlarının niteliği alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.3' teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 3

Başvuru Formunun Niteliği



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*verim alamıyoruz*", "*oradan çok şey alamıyoruz*", "*doldurulmuş olmak için doldurulursa*", "*gerekli açıklamaları yapıyoruz*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"doldurulmuş olmak için doldurulursa verim alamıyoruz"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan baktığımızda K1, "*Bomboş gönderen var. Oradan çok şey alamıyoruz verim alamıyoruz*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K7 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Pratikte şöyle bir şey. Zaten ilgili sınıf ve rehber öğretmenlerimiz direkt bizi arıyor. Doldurulması gereken hususları nasıl bir şekilde dolduracağının bilgisine kadar alıyorlar. Biz onlara gerekli açıklamaları yapıyoruz, yani biz orada çocukla ilgili daha çok gelişim alanlarıyla ilgili bir bilgi istediğimizi görüş kısmında özellikle belirtmek istedikleri bir konu varsa görüş kısmına belirtmelerini istiyoruz. Onlar da bunları riayet ediyorlar. Çünkü çocuk iki okulun da kurumun da ortak paydası üzerinde ikimiz de çalıştığımız için buna dikkat ediyorlar sağ olsunlar. O şekilde çözünebiliyoruz bunları*."

İfadelerden anlaşılabileceği üzere katılımcılara göre ilgili olduğu düşünülen sınıf ve rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formunu doldurmadan önce RAM ile iletişime geçerek bilgi aldığı ancak bir kısmının ise boş gönderdiği ve formdan yeterli verim alınamadığı sonucuna varılabilir.

3.1.1.4 Başvurulan bölüm

Gerçekleştirilen analiz sonucunda başvurulan bölüm alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.4' teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 4

Başvurulan Bölüm



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*Özel eğitim bölümü*", "*daha çok*", "*iki taraflı da olabiliyor*", "*rehberlik bölümü az*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"İki taraflı da olabiliyor, rehberlik bölümü az daha çok özel eğitim bölümüne*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan baktığımızda K1, "*DYS üzerinden bize eğitselini gönderiyorlar. Biz veli ile iletişim kurup randevu düzenliyoruz. Biz randevu ile davet ediyoruz buraya*." şeklinde görüşlerini ifade ederek özel eğitim bölümüne başvuruda bulunulduğunu belirtirken K7 farklı olarak, "*İki taraflı da olabiliyor ama daha çok özel eğitim bölümlü oluyor. Rehberlik bölümüne gelen öğrenci sayımız okullardan az. Onlar uygun gördükleri takdirde bize yönlendirmelerini yapıyorlar. Çoğunluk özel eğitim bölümü*." ifadesi ile başvuruların iki bölüme de yapılabildiğini belirtmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre başvuruların genellikle özel eğitim bölümüne yapıldığı sonucuna varılabilir. Daha az olmakla beraber rehberlik bölümüne de başvuruda bulunulduğu halde uygun görüldüğünde başvuru yapılan öğrencinin özel eğitim bölümüne yönlendirildiği sonucuna ulaşılabilir.

3.1.1.5 Belirtilen yetersizlik alanı

Gerçekleştirilen analiz sonucunda belirtilen yetersizlik alanı alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.5' teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 5

Belirtilen Yetersizlik Alanı



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*zihinsel*", "*tiklerin hepsi*", "*ÖÖG*", "*özel öğrenme güçlüğü*", şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"ÖÖG, zihinsel, tiklerin hepsi işaretleniyor"* ifadesine ulaşılabilir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*ÖÖG, özel öğrenme güçlülüğü çekiyor ya da zihinsel. Oradaki tiklerin hepsini işaretleyip*." şeklinde görüşlerini ifade etmişken K7 ise, "*Genelde özel öğrenmeyi işaretliyorlar. Zihin çok fazla şey yapmıyorlar ama çocuğun akademik becerilerinin zayıflığından dolayı ya da hiperaktivitesi varsa işaretliyorlar*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre eğitsel değerlendirme formunda bulunan yetersizlik alanlarından (Bilişsel Becerilerde Sınırlılık, Özel Öğrenme Güçlüğü, Görme Yetersizliği, Davranış ve Uyum Problemleri, Dikkat Eksikliği, Dil ve Konuşma Güçlüğü, Yaygın Gelişimsel Bozukluk, İşitme Yetersizliği, Bedensel Yetersizlik ve diğer) genellikle ÖÖG kısmının işaretlendiği belirtilmektedir. Yetersiz gözlem veya ayırt edici özelliklerin bilinmemesi nedeniyle bazı durumlarda ise zihinsel yetersizlik alanının işaretlendiği görülmektedir. Bazı durumlarda ise tüm seçeneklerin işaretlenerek gönderildiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumun tanılama sürecinin süresini uzatabileceği düşünülebilir. Eğitsel değerlendirme için yapılacak inceleme. öncesinde inceleme yapacak personelin yapacağı ön hazırlığı, kullanılacak değerlendirme araçlarının seçimini zorlaştırabileceği sonucuna varılabilir.

3.1.2 Tanılama süreci

Görüşme gerçekleştirilen iki özel eğitim bölüm başkanı (K1, K7) tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Özel eğitim bölüm başkanlarının görüşleri sonucunda başvuran öğrencinin sağlık raporu, değerlendirmeyi yapan personelin yeterliliği, gönderme öncesi yapılan çalışmalar, kullanılan araçlar, performans formu, veli katılımı olmak üzere 6 alt temaya ulaşılmıştır. Her bir tema için görüşmelerden elde edilen kelime bulutları, katılımcı ifadeleri ve ifadelerden elde edilen bulgular izleyen bölümde incelenmektedir.

3.1.2.1 Başvuran öğrencinin sağlık raporu

Gerçekleştirilen analiz sonucunda başvuran öğrencinin sağlık raporu alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.6'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 6

Başvuran Öğrencinin Sağlık Raporu



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu*", "*skolastik becerilerin özel gelişimsel bozukluğu*", "*skolastik becerilerde karma tip bozukluk*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak sağlık raporlarında "*skolastik beceriler"* kavramının ÖÖG'yi temsil ettiği, eşlik eden tanı olarak DEHB'in görüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Skolastik becerilerde karma tip bozukluk. Eskiden özel öğrenme güçlü diye geliyordu*." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. K7 ise, "*Skolastik becerilerinin özel gelişimsel bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu yanında artı dil konuşma*." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG olan öğrencilerin sağlık raporlarında belirtilen tanıların skolastik becerilerde karma tip bozukluk, skolastik becerilerde özel

gelişimsel bozukluk, ÖÖG olarak belirtildiği, eşlik eden tanı olarak ise DEHB ile dil konuşma bozukluğu tanılarının yer alabildiği sonucuna varılabilir.

3.1.2.2 Değerlendirme yapan personelin yeterliliği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda değerlendirme yapan personelin yeterliliği alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.7'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 7

Değerlendirme Yapan Personelin Yeterliliği



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*doktora*", "*yüksek lisans*", "*hizmet içi eğitim*", "*alan mezunu*", "*geliştirilmemiz gerekiyor*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Yüksek lisans, doktora, hizmet içi eğitimle geliştirilmemiz gerekiyor"* ifadesine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1 mezun olunan alan ve lisansüstü eğitim açısından "*Tabii ki daha önemli yüksek lisanslı doktoralı olması daha iyi. Ama bizim özel eğitimde çok az rastlıyorum buna. Genelde lisans mezunu. Farklı bölümlerden olan da oluyor. Hizmet içi eğitimde bizim bölüme geçmiş olanlar da oluyor*." ifadelerini kullanırken yine K1, "*Biraz daha geliştirilmemiz gerekiyor açıkçası. Kendim de katarak söylemek istiyorum. Kişinin kendisiyle ilgili,*

geliştirmesiyle ilgili. Ne kadar bir şey öğrenmeye çabalarsak o kadar öğreniyoruz." şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. K7 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Zaten genelimiz burada biliyorsunuz, alan mezunu bir kere. Artı yüksek lisansını da yapanlar var. Artı hizmetçi eğitimi kurslarında çok fazla yararlanmak isteyen arkadaşlar var. Hele ki özel eğitim çatısı altında toplandığımız günden beri hemen hemen her türlü kursa gitmeyi, hizmet içi eğitime gitmeyi tercih eden arkadaşlarımız çoğunlukla yani. Yeterli derken hani testör açısından ya da test verecek sayı açısından yeterlinin üzerinde bir şanslı kurumuz. Benim için çok iyi. Hani ASIS uygulayıcısı da çok fazla. ÖGT uygulayıcısı iki tane, iki arkadaşız burada. Ya da WISC-R uygulayan arkadaşımız var, Stanford Binet uygulayan arkadaşlarımız var. Hani gelen öğrenci ve velileri mağdur etmeden hizmeti sağlayabilecek kapasitede yeterliliğimiz var*."

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre yüksek lisans ve doktora sahibi olmanın önemi vurgulanırken alan mezuniyetinin de yeterlilik olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilir. RAM çalışanlarının farklı alanlardan lisans sahibi olabildiği ancak hizmet içi eğitim almak konusunda istekli davrandıkları sonucuna varılabilir.

3.1.2.3 Gönderme öncesi yapılan çalışmalar

Gerçekleştirilen analiz sonucunda gönderme öncesi yapılan çalışmalar alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.8'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 8

Gönderme Öncesi Yapılan Çalışmalar



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*nadir*", "*bilinçli bir öğretmense*", "*rehber öğretmenin donanımına bağlı*", "*sunulan bir rapor yok*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Nadir, bilinçli bir öğretmense,*" ya da "*Nadir, rehber öğretmenin donanımına bağlı*" ifadelerine ulaşmak mümkün olabilir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1,

> "*O rehber öğretmenin donanımına bağlı açıkçası. Eğer hiçbir şey yoksa öğretmenin sınıf öğretmeni doldurmasıyla, hiç az bilgilerle, doldurmasıyla yönlendiriyor. Ama bilinçli bir öğretmense ve önceden özel eğitim kurumunda çalıştıysa, bir şeyler yapıp, şunları da uyguladık deyip, şöyle çalışmalar yapıldı deyip içeriğini doldurup gönderenler de var. Ama o da oransal sorduğunda çok az.*"

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer katılımcı K7 ise "*Bizlere sunulan bir rapor yok*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre gönderme öncesi süreçte öğrenciler ile nadiren önleyici çalışmalar yapıldığı, gönderme öncesi yapılan çalışma veya çalışmalar var ise dahi bu durumun RAM'a rapor olarak belirtilmediği sonucuna varılabilir.

3.1.2.4 Kullanılan araçlar

Gerçekleştirilen analiz sonucunda kullanılan araçlar alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.9'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 9

Kullanılan Araçlar



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*zeka testleri*", "*WISC-R*", "*Gesell*", "*performans belirleme formu*", "*veli görüşme formu*", "*Stanford*", "*ÖGT*", "*ASIS*", "*Leitter*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Zeka testleri,ÖGT, performans belirleme formları, veli görüşme formları kullanılıyor*" ifadesine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adında ifadelerine doğrudan bakıldığında K1;

> "*Veli görüşme formumuz var ayrıntılı oradaki soruları sorarak hareket ediyoruz. Ailede daha önce neler yaşandı? Veli'den çok açık bilgi almaya çalışıyoruz. Nelerden kaynaklanıyor? Bir travma mı yaşadı? Uyaran eksikliği mi var? Bunları anlayabilmek için ayrıntılı sorularımız var. Ben kendim uygulayıcısı değilim ama bu Gesell diye bir şey var, şekilleri çizerek. Onu yapmaya çalışıyorum. Genelde performans alıyor arkadaşlarımız, performans derler. Kendim saat çizdirebiliyorum ben belli şeylerde yıl geçtikçe deneyimler edildiğiniz için kendi kendime böyle tespit etmede...Bu şekil çizdirme, saat çizdirme gibi şeylere başvuruyorum ama bunun dışında çok şey yok. Maalesef şey yok daha. Bir şey geliştirilmedi onun için uygun bir şey*."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer katılımcı olan K7 ise;

> "*Standart bizim görüşme formlarımız var zaten. Veli görüşme formu var. Dosya içine koymamız gereken bir form var. Artı zaten bunun dışında gayri resmi veli dinleniyor. Tutanak altına alınmasa da çocuğu her türlü bütüncül olarak değerlendirdiğimiz için ailelerle ilgili zaten görüşme yapılmadan kesinlikle bir performans alımıyla çocuk buradan çıkmıyor. Biliyorsunuz performanslarımız var. Öğretmenlerimizin onun yanında kendi geliştirdiği materyaller ya da genel müdürlüğümüzün bize gönderdiği materyaller kullanılıyor. Testler ayrıca bunun için kullanılıyor. Zeka testlerimiz var. Onları kullanıyoruz. Genelde Leiter, ASİS, Stanford, WISC-R. Bunların dördü de burada kullanılıyor şu an mevcut ve bunu kullanabilecek yetkin arkadaşlarınız var belgeli zaten. Onun arkasından da bir özel öğrenme güçlüğü testini uygulayabiliyoruz*."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre öğrencilerin değerlendirilmesinde öncelikle bakanlık tarafından hazırlanan veli ile görüşme formunun doldurulduğu ve ek bilgilerin alındığı bir veli görüşmesi yapılmakta olduğu, sonrasında MEB tarafından sağlanan formel ve informel değerlendirme araçları ile öğretmenlerin kendi geliştirdiği araçlar/yöntemler kullanılarak informel değerlendirmeler yapılarak öğrencinin

performansının değerlendirildiği aynı zamanda formel zeka testlerinin ve yine MEB tarafından hazırlanan ÖGT'nin kullanılan araçlar olduğu sonucuna varılabilir.

3.1.2.5 Performans belirleme formunun doldurulma oranı ve niteliği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda performans belirleme formu alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.10'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 10

Performans Belirleme Formu



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*zaten form ilerlemiyor*", "*bütün alanlar*", "*bir öncekine göre daha iyi*", "*tamamına bakılıyor*", "*kullanışlı*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Tamamına bakılıyor, bütün alanlar bir öncekine göre daha iyi, kullanışlı"* ifadesine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adında ifadelerine doğduran bakıldığında K1, "*Evet, bütün alanları dolduruyoruz*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K2 ise görüşünü;

> "*Küpün açılana kadar bakın arkadaşlarımız var burada. Bunu tüm samimiyetimde söyleyebilirim. Oransal olarak tamamı dolduruluyor. Dolduruluyor. Tek tek tek tek madde madde giden arkadaşlarımız var. Tabii çocuk gösterdiği performans nereden başladığı da önemli arkadaşımızın. Ya da hani akademik anlamda sağlıklı bir gelişme yoksa çocuksa, bir başlangıç yoksa zaten form ilerlemiyor biliyorsunuz. Baştan tıkanan formlarımız var. Ona göre de eğitim yazılıyor. Bir öncekine göre daha iyi*."

şeklinde ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre performans belirleme formlarının (ÖÖG olan bireyler için destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formu) içerdiği bütün alanların değerlendirme yapan uzman tarafından eksiksiz şekilde doldurulduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda K7'ye göre önceki formalara göre güncel formların daha "kullanışlı" ve "iyi" olduğu sonucuna varılabilir.

3.1.2.6 Veli katılımı

Gerçekleştirilen analiz sonucunda veli katılımı alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.11'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 11

Veli Katılımı



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*problemli ise*", "*davet ediyoruz*", *görüşme yapmamız gerekiyorsa*", "*vakaya göre*" "*veli katılımını önemsiyoruz*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Veli katılımını önemsiyoruz, vakaya göre görüşme yapmamız gerekiyorsa, problemli ise davet ediyoruz*" ifadesine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1 görüşünü;

"*Direkçe de hepsine bu bilgiyi veriyoruz. Eğer vakti varsa ve ekstra bir şey söylemesi gerekiyorsa davet ediyoruz. ...Katılamayacak durumdaysa o an açıklamayı yapıp biz kurulda bu kararı alacağız deyip, bilgilendiriyoruz. Ama problemli ise okulu aranması gerekiyorsa, veliyle bir görüşme yapmamız gerekiyorsa mutlaka çağırıyoruz. Veli katılımını önemsiyoruz bu konuda. ... Ama vakaya göre, vakanın zorluğuna göre de katılımını sağlıyoruz*."

şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı K7 ise görüşünü;

"*Veli katılımının olması gerektiğine inanıyorum. Tabii ki burada 150'ye yakın her hafta bir dosya incelemesi, değerlendirilmesi kurulda yapılıyor. 150 veli tabii ki katılımı çok zor olur. Ama kritik dosyalarımız var ya da velinin de kurulda bulunması gerekiyorsa muhakkak Zaten onları çağırıyoruz. Bireyi de getirmesini istiyoruz biz ayrıca. Çünkü o an için tüm kurulu üyeleri çocuğu görmemiş oluyor. Orada görmesi daha sağlıklı oluyor çocuğun*."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak, aile katılımının tanılama sürecinde önemli ve değerli görüldüğü sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, ailelerin sürece aktif olarak dâhil edilmesinin hem öğrencinin durumu hakkında daha kapsamlı bilgi edinilmesine katkı sağladığı hem de alınacak kararların daha sağlıklı temellere dayanmasına olanak tanıdığı şeklinde değerlendirilebilir. Ancak uygulamada, her ailenin ÖEDK toplantılarına fiilen katılım göstermesi her zaman mümkün olamamaktadır. Bu nedenle daha çok, süreci karmaşıklaştıran, çözüm gerektiren veya kritik olarak değerlendirilen vakalarda ailelerin toplantıya katılımı özellikle sağlanmakta ve bu dosyalar öncelikli olarak ele alınmaktadır. Buna rağmen, sürecin şeffaflığı ve hak temelli yaklaşım çerçevesinde, tüm ailelerin ÖEDK toplantılarına katılım hakkı konusunda bilgilendirildikleri ve toplantılara katılmaları yönünde davet edildikleri de anlaşılmaktadır. Bu durum, ailelerin sürece dâhil edilmesi konusunda kurumsal düzeyde bir çaba olduğunu ve katılımın teşvik edildiğini göstermektedir

3.1.3 Yönlendirme ve yerleştirme süreci

Görüşme gerçekleştirilen iki bölüm başkanı (K1, K7) yönlendirme ve yerleştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Özel eğitim bölüm başkanlarının görüşleri sonucunda destek eğitim modülleri, destek eğitim önerilmesi durumu, resmi tedbir kararları, sağlık kuruluşuna yönlendirme, örnek eğitim planları olmak üzere 5 alt temaya ulaşılmıştır. Her bir tema için görüşmelerden elde edilen kelime bulutları, katılımcı ifadeleri ve ifadelerden elde edilen bulgular izleyen bölümde incelenmektedir.

3.1.3.1 Destek eğitim modülleri

Gerçekleştirilen analiz sonucunda destek eğitim modülleri alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.12'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 12

Destek Eğitim Modülleri



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*Genelde okuma-yazma*", "*okuma-yazma ve matematik*", "*öneriyoruz*" ve "*sosyal etkileşim*" şeklinde olduğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Genelde okuma yazma ve matematik öneriyoruz"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak üzere ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Çoğunlukla okul çağındaki çocuklara okuma-yazma. Daha küçük yaşlardaysa öğrenme desteğin de faydalı olduğunu düşünüyorum. Sosyal anlamda çocuk zorluk yaşıyorsa da sosyal etkileşim. Genelde okuma-yazma ama.*" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde K7 ise;

> "*Çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda ne gerekiyorsa her türlü modülü öneriyoruz. Öğrenme güçlüğü zaten biliyorsunuz iki kısma ayrılıyor Okuma-yazma ve matematik, yani bunların da devamlı önerilmesi de çok normal. Artık bir de sosyal etkileşim olarak geçiyor ama ihtiyaçları doğrultusunda, arkadaşların diğer modüleri de önerdiğini görüyorum ben. Hani dediğiniz gibi okuma-yazma tabi öncelikli. Onda biraz daha yoğunluk oluyor.*"

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

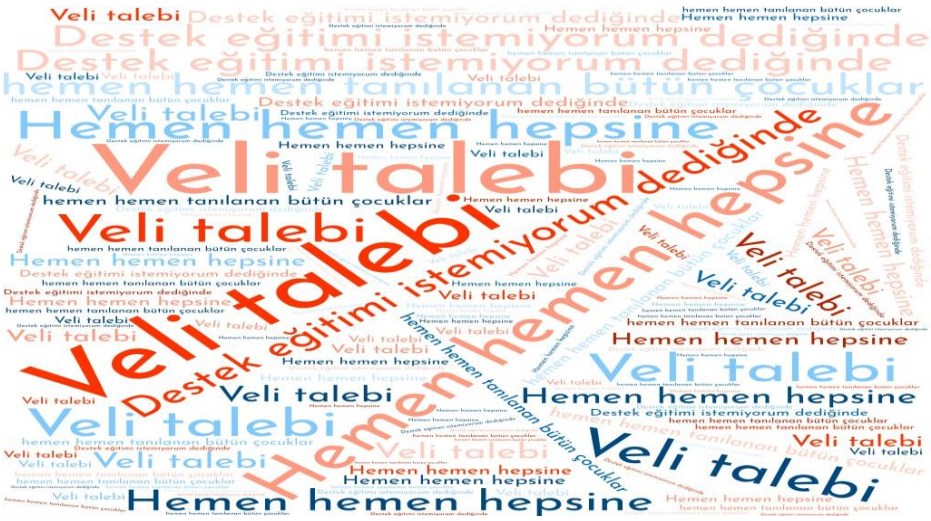
ÖÖG olan öğrenciler için destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formunda öğrenmeye destek, dil ve iletişim, okuma ve yazma, erken matematik, matematik ve sosyal etkileşim modülleri bulunmaktadır. Matematik modülü kendi içerisinde matematik 1. düzey, matematik 2. düzey, matematik 3. düzey ve matematik 4. düzey olmak üzere dört farklı düzeyden oluşmaktadır (MEB, 2021). Katılımcıların ifadelerine göre kurumlarında incelenen ÖÖG tanısı almış öğrencilere okuma-yazma modülünün diğer modüllere oranla daha yoğunlukla önerildiği sonucuna varılabilir. Yine katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak matematik modülünün de sıklıkla ÖÖG tanısı alan bireylere önerildiği sonucuna varılabilir. ÖÖG tanısı almış ve değerlendirme sonucunda sosyal becerileri modülünde ihtiyaç duyduğu amaçların tespit edilmesi halinde sosyal beceri modülünün de önerildiği sonucuna varılabilir. ÖÖG tanısı almış okul çağı öncesi çocuklar için ise öğrenmeye destek modülünün de önerilebildiği sonucuna varılabilir. Her iki katılımcının da ortak ifadelerinden yola çıkarak ÖÖG tanısı almış öğrencilere, ÖÖG olan öğrenciler için destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formunda bulunan okuma ve yazma modülü ile matematik modülünün yoğunlukla önerildiği sonucuna varılabilir.

3.1.3.2 Destek eğitim önerilmesi durumu

Gerçekleştirilen analiz sonucunda destek eğitim önerilmesi durumu alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.13'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 13

Destek Eğitim Önerilmesi Durumu



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*veli talebi*", "*hemen hemen", "hepsine*", "*destek eğitim istemiyorum dediğinde*", "*tanılanan bütün çocuklar*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Hemen hemen hepsine, tanılanan bütün çocuklara öneriyoruz"* ve "*Veli talebiyle, destek eğitim istemiyorum dediğinde önermiyoruz*" ifadelerine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1;

> "*Kaynaştırma öğrencisi oluyor çocuğumuz. Eğer veli de talep ederse siz de biliyorsunuz, destek eğitim odasından yararlanmasının faydalı olacağını düşünüyoruz doğru bir şekilde. Hemen hemen hepsine veli talip ettiği sürece destek eğitimi öneriyoruz. Bazen veli sadece okuldaki desteğin yeterli olduğunu düşünüyorum, destek eğitimi istemiyorum dediğinde veli isteğiyle destek eğitimi önermiyoruz. Sadece okuldaki resmin tedbirle destek eğitim odasından faydalanarak devam etsin diye. Çok az ama bu oran. Genelde öneriyoruz biz destek eğitimi burada*."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde K2, "*Artık velilerimiz genelde akademik becerilerin düşük olmasından dolayı da rehabilitasyona gitmek istediklerinden hemen hemen tanınan bütün çocuklar rehabilitasyon destek eğitimi alıyor*." diyerek görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak ÖÖG tanısı alan öğrencilerin neredeyse tamamı için destek eğitim hizmetinin önerildiği sonucuna varmak mümkündür. Bu durum, tanı sürecinin ardından öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitsel destek sağlanmasının önemli görüldüğünü ve bu desteğin, öğrencinin akademik gereksinimlerini karşılamada etkili bir araç olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Ancak bazı durumlarda, ailelerin çeşitli gerekçelerle (zaman, ulaşım, algı vb.) destek eğitimi talep etmediği görülmektedir. Bu gibi durumlarda, ailelerin kararı dikkate alınarak bireysel destek eğitim programı resmi olarak önerilmemekte, yani öğrenci özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine yönlendirilmemektedir. Buna rağmen, ilgili öğrencilerin okullarında yer alan destek eğitim odalarından yararlanmaya devam ettikleri ve bu yolla destek sürecinin sürdürüldüğü ifade edilmiştir. Bu durum, destek eğitimin yalnızca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine üzerinden değil, okul temelli uygulamalarla da sürdürülebilir kılındığını ve öğrenciye yönelik destek mekanizmalarının farklı yollarla işletildiğini ortaya koymaktadır.

3.1.3.3 Resmi tedbir kararları

Gerçekleştirilen analiz sonucunda resmi tedbir kararları alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.14'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 14

Resmi Tedbir Kararları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*kaynaştırma*", "*tam zamanlı kaynaştırma*", "*alternatif yok*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Tam zamanlı kaynaştırma, alternatif yok*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Kaynaştırma kararı oluyor özel öğrenme güçlüğünde*." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. K7 ise görüşlerini;

> "*Bizim kurulumuzda zaten çocuk burada değerlendirildikten sonra bu tanı hem hastane raporu hem buradaki eğitsel değerlendirme sonucunda tanılandıktan sonra yönlendirme… zaten biliyorsunuz tam zamanlı kaynaştırmanın dışında kendi okulun dışında ya da velinin bir isteği olmadığı takdirde, artı belki opsiyonlar olabilir, yaşadığı sıkıntılar olabilir çocuğun. Gideceği yer yine kendi okulu. Bir alternatif yok*."

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG tanısı alan öğrenciler için alınabilecek resmi tedbir kararının sadece tam zamanlı kaynaştırma ile eğitim olduğu sonucuna

varılabilir. Aynı zamanda öğrenciler resmi tedbir kararı sonrasında özel bir durum veya aile talebi yoksa bulundukları okullarda eğitimlerine devam ettikleri sonucuna varılabilir.

3.1.3.4 Sağlık kuruluşlarına yönlendirme

Gerçekleştirilen analiz sonucunda sağlık kuruluşuna yönlendirme alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.15'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 15

Sağlık Kuruluşuna Yönlendirme



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*iletişim*", "*hastane*", *görüşlerimizi belirtip*", "*kapalı zarfla*", "*faydalı*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Faydalı, görüşlerimizi belirtip kapalı zarfla hastane ile iletişim kuruluyor*" ifadesine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1 görüşlerini;

> "*Hastane raporu olmadan buraya başvurduysa daha önce bahsettiğim süreçler, eğitsel inceleme, test, veli görüşmeleri sağlandıktan sonra Bir hastaneye yönlendirme formu oluşturuyoruz biz. Burada eğitsel inceleme yapan arkadaş görüşlerini yazıyor. Test veren arkadaş da görüşlerini yazıp, şüphelendiğimiz şeye dair bir şey yazıp topu hastaneye atıyoruz açıkçası. Bunlardan bunlardan şüphelendik, çocuğun performansı budur, işte teste şu puan aralıklarını da almıştır uyaran eksikliği yaşadığını düşünüyorsa bunları da belirtip velinin eline kapalı zarfla bir hastane formu bizim kendi oluşturduğumuz bir formumuz var şeyden*

indirip içeriğini doldurarak oluşturduğumuz bir hastane yönlendirmemiz var ve faydalı olduğunu düşünüyorum. Veli orada kendini düzgün bir şekilde anlatamıyor. Hastaneden randevu aldıklarını, onu randevuya gitmeden önce ellerine ulaştırıyoruz, veriyoruz. Gelip buradan almalarını sağlıyoruz. Bunun ben faydalı olduğunu düşünüyorum veliler için."

şeklinde ifade etmiştir. Diğer katılımcı K7 ise;

"*Burada süreç şöyle, okullarla zaten iletişim halindeyiz devamlı. Artık bu rehber öğretmenlerimiz ya da sınıf öğretmenlerimiz öncelikle bu işlerin hastane sürecinden başladığında daha sağlıklı, onların göremediği, bazı durumlar olabiliyor çünkü. Hani her performans düşük çocuk ya da akademik becerilerde zayıf çocuk. Biliyorsunuz öğrenme güçlüğü çıkacak diye bir şey yok. Zihin de çıkabilir. Bakıyorsunuz bizden bir otizmle karşı karşıya gelinebiliyor. O yüzden hastane süreci bizim için her zaman bir artı*."

şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG tanı şüphesi bulunan öğrenciler RAM'da incelendiği durumlarda yapılan test ve değerlendirme sonuçlarının aileye kapalı bir zarf ile verilerek hastane yönlendirilmesi yapıldığı sonucuna varılabilir. Ayrıca K1'e göre sağlık kuruluşuna yönlendirme faydalı bulunurken, K7 öğrencilerin öncelikle hastaneye başvurup sonra RAM'a gelmesini daha faydalı bulduğu sonucuna varılabilir. Yine K1'e göre ailelere kapalı zarfta sunulan bilgilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağladığı sonucuna varılabilir. Tüm ifadeler birlikte düşünüldüğünde ÖÖG şüphesi bulunan öğrencilerin doğrudan RAM'a başvurduğu durumlarda inceleme sürecinin gerçekleştiği, ardından sağlık kuruluşuna yönlendirme formu kapalı bir zarf ile aileye verilerek sağlık kuruluşuna yönlendirildiği düşünülebilir. Görüşme yapılan iki RAM'dan K1'in bölüm başkanlığını yürüttüğü kurumda bu işleyiş faydalı bulunurken, K7'nin görev yaptığı kurumda öncelikle hastane sürecinin yürütülmesinin daha sağlıklı görüldüğü sonucuna varılabilir. Öğrenciler doğrudan veya hastane raporu ile RAM'a başvuruda bulunabildikleri halde kurumlar arası görüş farklılıklarının bulunduğu sonucuna varılabilir. Araştırmacının görev yaptığı RAM'da ise öğrencilerin okullardan doğrudan RAM'a yönlendirilerek burada eğitsel değerlendirmesinin yapılması sonrasında sağlık kurumuna yönlendirmede bulunulmaktadır. Bu durum sağlık kurumlarındaki kısa süreli değerlendirmeden kaynaklanabilecek hataların önüne geçmekte ayrıca uzman hekime formel ve informel değerlendirme sonuçlarını inceleme fırsatı sunarak tanılama sürecinin daha sağlıklı ilerlemesine olanak sağlayabilecektir (A.G. s9).

3.1.3.5 Örnek eğitim planları

Gerçekleştirilen analiz sonucunda örnek eğitim planı alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.16'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 16

Örnek Eğitim Planları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*örneğini*", "*eskiden gönderiyorduk*", "*gerektiğini düşünmüyorum*", "*kopyasını*", "*kendisi yapması gerek*" şeklinde oluştuğu görülmüştür. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Eskiden gönderiyorduk örneğini, gerektiğini düşünmüyorum kendisi yapması gerek*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Çok göndermemiz gerektiğini ben düşünmüyorum. O daha ayrıntılı inceleme yapıyor, çocuğun ne kadar neyi bildiğini, kendisi bildiği için kendi eğitim planına sınıf öğretmeninin kendisi hazırlaması gerektiğini düşünüyorum ben.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer katılımcı K7 ise;

> "*Şöyle bir şey, bizim aldığımız zaten performansa baktığınızda giden şeyler… Biz okulun resmi tedbir kararlarının arkasında da destek eğitiminin bir şeysini muhakkak iliştiriyoruz. Sadece tek kapak olarak göndermiyoruz. Okulların elinde olması taraftarıyız. Sonuçta kaba değerlendirmedir ince performansını kendileri alacak muhakkak ki okullarda aynı şekilde*

muhakkak muhakkak destek eğitimi yazılan plan o resmi tedbir kararlarının arkasında da konuyor burada."

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre okullara örnek eğitim planlarının gönderilmesi gerekmediği, sınıf öğretmenlerinin öğrencinin durumlarını daha iyi değerlendirecekleri için eğitim planlarının sınıf öğretmenleri tarafından yapılması gerektiği sonucuna varılabilir. Aynı zamanda K7'nin ifadeleri ile bir örnek teşkil etmesi açısından destek eğitim için oluşturulan eğitim planının bir örneğinin okullara da gönderilerek bir örnek sağlandığı sonucuna varılabilir.

3.1.4 İzleme süreci

Gerçekleştirilen analiz sonucunda İzleme temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.17'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 17

İzleme Süreci



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*eksik kalıyoruz*", "*okul ziyaretleri*", "*rapor yenileme*", "*şu an için yok*" şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Şu an için yok, eksik kalıyoruz"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında K1, "*Bu konuda eksik kalıyoruz diye düşünüyorum. Rapor yenilemeye geldiklerinde şeylerini*

görüyoruz. Ne kadar ilerleme kaydettiğini görüyoruz. Okuldan bir şey bizi çağırmadıkları sürece ya da bir talep olmadığı sürece çok takip edemiyoruz açıkçası. Bu konuda eksiğiz." diyerek görüşünü belirtmiştir. Diğer katılımcı K7 ise;

> "*Öyle bir izleme süreci şu an için yok. Okul ziyaretlerinde gittiğimizde bütün hani özel eğitim okulu ya da sınıfların haricinde ağırlık aslında kaynaştırma öğrencilerine veriliyor. Kaynaştırma öğrencilerinin daha fazla sıkıntı yaşadığını biliyoruz okullarda. O süreç de evet okul ziyaretlerinde yapılıyor. Ama burada da şu durumu ben belirtmek istiyorum. Okullardan talep olduğu anda zaten arkadaşların görevlendirmeleri her konuda yapılıyor bu konuyla ilgili."*

sözleri ile görüşünü belirtmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG olan öğrenciler için özel bir izleme süreci gerçekleştirilmediği sonucuna varılabilir. Bunun yanında destek eğitim raporu yenilemek için yapılan yıllık görüşmeler ve yıl içerisinde yapılan okul ziyaretlerinin katılımcılar tarafından bir izleme süreci olarak değerlendirildiği sonucuna varılabilir. Aynı zamanda katılımcıların ortak ifadesi ile okullardan gelen talep üzerine yapılan görüşmeleri de izleme süreci olarak değerlendirdikleri sonucuna varılmaktadır.

3.1.5 Öneriler

Gerçekleştirilen analiz sonucunda öneriler temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.18'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 18

Çözüm Önerileri



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*eş tanı*", "*terapi süreci*", "*ilaç kullanımı*", "*bir alt sınıf mı oluşturulmalı*" şekline oluştuğu görülmektedir. "*Terapi süreci, ilaç kullanımı ve bir alt sınıf oluşturulmalı"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adında ifadelerine doğrudan bakıldığında K1 herhangi bir öneride bulunmamıştır. K7 ise, "*Bence bu çocukların açıkçası bir terapi sürecine ihtiyacı var. Öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocuklar. Muhakkak yanında bir dikkat eksikliği, bir hiperaktivite bozukluğu ve ilaç kullanımı mevcut*." diyerek ÖÖG olan öğrencilerin terapi sürecine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. K7 başka bir ifadesi ile, "*Artı dil konuşma. Yani sadece dil konuşma eğitimi verdiğimiz çocukların akıbeti şu an, iki yıl sonra özel öğrenme olarak geri dönüyor buna bir kıstas olarak, kriter olarak alınabilir*." diyerek dik konuşma sorunlarının erken tanı için bir kriter olarak düşünülebileceğini belirtmiştir. ÖÖG olan öğrencilerin eğitim ortamları ile ilgili öneride bulunan K7;

> "*Ayrıca tanıma ve izlemeden bahsediyoruz ama bence bu çocukların kaynaştırmadan ziyade acaba bir sınıf oluşturulabilir mi? Özel eğitim sınıfı demeye de biliriz ama sonuçta çocuğun eksileri belli. Çalışma teknikleri farklı. Yani kaynaştırma ortamında bu çocuk…Bilmiyorum yani diğer çocuklarla aynı eşdeğer çalıştırılıyor. İstediğiniz kadar bir BEP yapın ama o çocuk o sınıfta dikkat eksikliği olan bir çocuk. diğer çocukla aynı sırada oturuyor ve onu dinlemek zorunda kalıyor ya da problem davranışları artıyor. Acaba gruplar mı oluşturulmalı? Sınıflar mı oluşturulmalı? Bir alt sınıf mı oluşturulmalı? Onlara göre çalışma mı yapılmalı? Bizim sadece kaynaştırma yapıp bu çocukları okula göndermemiz bu çocukların çok fazla bence artısı değil, lehine de değil. Sadece kaynaştırma olarak kalıyorlar. Hani izleme vs. yaşadıkları sorunlar çok fazlalaşıyor*."

sözleri ile ÖÖG tanısı alan öğrencilerin kaynaştırma eğitimi içerisinde dezavantajlı duruma düşebildiğini ve ayrıştırılmış, özelleştirilmiş eğitim ortamlarının denenebileceğini belirttiği söylenebilir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılardan K1 herhangi bir öneride bulunmadığı görülmüştür. K7'nin ifadelerinden ise ÖÖG tanısı alan öğrenciler için tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim aldığı durumlarda öğrenciler için bireysel eğitim planları hazırlansa dahi sınıf geneline uygulanan eğitimin ÖÖG öğrenciler için de zorunlu hal olduğu sonucuna varılabilir. Bu durumun ÖÖG tanısı almış öğrenciler için avantajlı bir durum olmaktan çok öğrencilerin yaşadıkları güçlükler nedeniyle problem davranışlara

yöneldiğini düşündüğü sonucuna varılabilir. Bütün bunlar göz önüne alındığında K7'nin önerisi ile ÖÖG tanısı alan öğrenciler için normal eğitim sınıfları dışında alternatif bir eğitim ortamını; ÖÖG sahip öğrencilerden oluşan gruplara özel çalışmaların yürütüldüğü bir eğitim öğretim ortamı ihtiyacı duyulduğu sonucuna varılabilir. Bu sürecin en az kısıtlandırılmış ortam ilkesi göz ardı edilmeden öğrencinin en yüksek fayda sağlayacağı şekilde yenden yapılandırılması gerektiği sonucuna varılabilir.

3.2 Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri

Araştırmacı tarafından bir büyük şehirde bulunan iki RAM bünyesinde bulunan özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri ile görüşülmüştür. Gerçekleştirilen görüşmeler içerik analizi yoluyla analiz edilip özel eğitim değerlendirme kurulu üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda 8 tema ve 43 alt temaya ulaşılmıştır. Tablo 3.2 de tema ve alt temalar belirtilmiştir.

Tablo 3. 2

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri Tema ve Alt temalar

1	TANILAMA ÖNCESİ SÜREÇ
1.1	Okullarda Tanılama Öncesi Sürecin İşleyişi
1.2	Tanılama Öncesi Süreçte Ailenin Rol ve Sorumlulukları
1.3	Tanılama Öncesi Süreçte Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları
1.4	Tanılama Öncesi Süreçte Okulların Rol ve Sorumlulukları
1.5	Tanılama Öncesi Süreçte Sağlık Kurumlarının Rol ve Sorumlulukları
1.6	İdeal Tanılama Öncesi Süreç
2	TANILAMA SÜRECİ
2.1	Tanılama Sürecinin İşleyişi
2.2	Eğitsel Değerlendirmede Kullanılan Ölçme Araçları
2.3	Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantısı
3	YÖNLENDİRME SÜRECİ
3.1	Rehabilitasyon Hizmetlerine Yönlendirilme Oranı
3.2	Rehabilitasyon Hizmetlerinin Nitelikleri
3.3	Destek Eğitim Odası Uygulamasının Nitelikleri
4	YERLEŞTİRME SÜRECİ
4.1	Yerleştirme Sürecinin İşleyişi
4.2	Alınan Resmi Tedbir Kararı
4.3	Alınabilecek Resmi Tedbir Kararları
5	İZLEME SÜRECİ
5.1	İzleme Sürecinin İşleyişi
5.2	Yerleştirme Sonrası Eğitsel Sonuçlar
5.3	Yerleştirme Sonrası Sosyal Sonuçlar
6	TANILAMA SÜRECİNDE GENEL SORUNLAR
6.1	Donanım Eksikliği
6.2	Geç tanılama
6.3	Sosyal Becerilerin Göz Ardı Edilmesi
6.4	Profesyonellerin sorumlulukları

	Tablo 3.2 (Devam) *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Üyeleri Tema Alt tema ve Kodlar*
	6.5 Yönlendirmede Hiyerarşi
	6.6 Literatür ile Çelişki
	6.7 Veli Kabulü
	6.8 Aile Eğitimi
	6.9 Paydaşlar Arası iş Birliği
	6.10 Yönlendirmede aceleci davranma
	6.11 Özel Öğrenme Güçlüğünün Tanınması ve ayırt edilmesi
	6.12 Paydaşlardan Alınan Bilginin Yetersizliği
	6.13 Ilımlı Tanı Yanılgısı
	6.14 Sağlık kurumlarında tanılama
7	TANILAMA ÇÖZÜM ÖNERİLERİ
	7.1 RAM personeli seçimi
	7.2 Ölçme Araçlarının Geliştirilmesi
	7.3 Sınıf Öğretmenlerinin eğitimi
	7.4 Genel Tarama
	7.5 Müşavirlik Hizmetleri
	7.6 Yönlendirme Sırlaması
	7.7 Destek Eğitimde Öncelik
8	EĞİTSEL DEĞERLENDİRME FORMLARI
	8.1 Formların Niteliği
	8.2 Formların Değerlendirme Öncesi İncelenmesi
	8.3 Formların Değerlendirmeye Etkisi
	8.4 Formların Doldurulmasında İş Birliği

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi yapılan veri analizi sonucunda tanılama öncesi süreç, tanılama süreci, yönlendirme süreci, yerleştirme süreci, izleme süreci, tanılama sürecinde genel sorunlar, tanılama sürecinde çözüm önerileri, eğitsel değerlendirme formlarına ilişkin sekiz tema ve bu temalara ait alt temalar belirlenmiştir.

3.2.1 Tanılama öncesi süreç

Görüşme gerçekleştirilen ÖEDK üyesi 7 katılımcı (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) tanılama öncesi sürece ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tanılama öncesi sürece ilişkin görüş ve deneyimleri altı alt temadan oluşmaktadır. Bunlar okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişi, tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları, tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumlulukları, tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları, tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları, ideal tanılama öncesi süreç şeklindedir. Tanılama öncesi sürece ilişkin alt temalar, görüşmelerden elde edilen kelime bulutları ve katılımcı görüşleri izleyen bölümlerde detaylı olarak verilmektedir.

3.2.1.1 Okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişi

Görüşme yapılan yedi katılımcıdan dördü (K2, K3, K8, K9) okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişine yönelik görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda

okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişi alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.19'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 17

Okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişi



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"akademik olarak", "arkadaşlarından farklı", "değerlendirmeye yönelik", "eğitsel formuyla yönlendiriyor", "veliye", "öğretmen", "çocuk", "ilgili", "randevu veriyoruz", "sıkıntı yaşayan", "sınıfta"* şeklinde olduğu görülmektedir. Ayıt edici ifadelerden yola çıkarak *"Öğretmen sınıfta sıkıntı yaşayan akademik olarak arkadaşlarından farklı çocuğu eğitsel formuyla yönlendiriyor*" ve *"Veliye değerlendirmeye yönelik randevu veriyoruz*" ifadelerine ulaşmak mümkün görünüyor.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında Katılımcılardan K2 okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişine yönelik görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

> "*Öncelikle okul sınıf öğretmenlerini gözlemlerinin neticesinde çocuk tabii öğrenmeyle ilgili bir sıkıntılar varsa öğretmen öncelikle eğitsel değerleme istek formu doldurarak bize gönderiyor. Biz de bu eğitsel değerleme formuna bakaraktan onunla ilgili çocuğa randevu*

veriyoruz. Hem öğretmeni hem veliyi bilgilendiriyoruz. Veliyi direkt arayarak randevu tarihini bildiriyoruz. Randevu günü veli geliyor. Bununla ilgili çalışmalarımızı yapıyoruz."

Katılımcılardan K3 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

"Okul sürecinde yönlendirilmeden önce hangi çalışmalar yapılıyor derseniz çok derin detay bir şey yapıldığını buna yönelik bir tanılamaya yönelik ya da şüphelenmeye yönelik bir şey yapıldığını ya da gidermeye yönelik bir şey yapıldığını ayrıştırılamadığı için çok düşünmüyorum yüzden sıkıntı yaşayan, akademik anlamda sıkıntı yaşayan öğrenciler hemen bir gözlem formu doldurularak zaman zaman işte arkadaşlarından geri, sınıf seviyesinden geri, arkadaşlarından anlamlı farkı var. Yani sınıf seviyesindeki akademik becerileri gerçekleştirilemiyor deyip, özel öğrenme güçlü sekmesi işaretlenerek gönderilebiliyor."

K8 ise *"RAM'la iletişime geçiyorlar. Onlar form gönderiyorlar. Zaten Eğitsel Değerlendirme İstek formu. Ona göre burada bir değerlendirme oluyor."* diyerek süreci özetlemiştir. Son olarak K9 ise "*Kaotik bir süreç olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir durum söz konusu değil. Okullarda her öğretmen özelinde, her çocuk özelinde, her okul özelinde farklılık gösteriyorlar."* diyerek sürece ilişkin görüşlerini belirtmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre okullarda tanılama öncesi süreç öğrencinin akademik yetersizliğinin fark edilmesi ile başladığı söylenebilir. İkinci aşama olarak aile bilgilendirilmekte ve aileden alınan yazılı dilekçe ile yönlendirme süreci başlamaktadır. Sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aile iş birliği ile eğitsel değerlendirme istek formu doldurulmaktadır. Eğitsel değerlendirme istek formunun doldurulması ile öğrenciler RAM'a yönlendirilmektedir. Son aşamada ise RAM tarafından öğrenciye inceleme için randevu oluşturulmaktadır, oluşturulan randevu tarihi ve saati aile ve öğrencinin devam ettiği okula bildirilmektedir. Katılımcılara göre aynı zamanda gönderme öncesi süreçte okullarda öğrencilerin akademik yetersizliklerini gidermek adına çalışmalar yapılmadığı, yapılıyorsa dahi bunun raporlaştırılarak RAM'a bildirilmediği sonucuna varılabilir. Görüş bildiren bir diğer katılımcının (K9) ifadesine göre ise okullarda tanılama öncesi süreç kaotik ve standart olmayan bir süreç olarak görülebilir. Okullara, öğrencilere, ailelere ve öğretmen tutumlarına göre sürecin işleyişinin değişiklik gösterdiği sonucuna varılabilir.

3.2.1.2 Tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları

Görüşme yapılan yedi katılımcıdan altısı (K5, K9, K3, K8, K6, K2) tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen

analiz sonucunda tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.20'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 20

Tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*takip*", "*iş birliği*", "*bize*", "*hastaneye*" ve "*bilinçlenme*" şeklinde olduğu görülmektedir. Ayır edici ifadelerden yola çıkarak *"Bilinçlenmeli, öğrenciyi takip edip bize, hastaneye, götürmeli, iş birliği yapmalı*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak adına ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K3, K5, K8) iş birliğini tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K8 iş birliği ile ilgili görüşlerini, *"Bence tabii ki bütün anne babalar, yani çocukların akademik başarısı anlamında ya da farklı davranışları anlamında okulla iş birliği içerisinde bence olmalılar."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K5, K9) bilinçlenmeyi tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K5 bilinçlenme ile ilgili görüşlerini, *"Bu anlamda hani hep eğitim diyoruz ya, ailenin de işte okulun da velilerin de bu anlamda belki birçok kurulun ve kuruluşların da bilinçlendirilmesi gerekiyor, bilgilendirilmesi gerekiyor."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K6, K9) takibi tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumluluğu olarak

tanımlamışlardır. K6 takip ile ilgili görüşlerini, *"En büyük ailenin şeyi burada ödev takibi ya da işte bu okuma yazmaya başlangıçta ilk öğretim bir ve ikinci sınıfa başladığında öğrencinin takibini iyi yaptığında doğru bilgilendirmeyi yapabiliyor."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K2, K5) uzmana başvurmayı tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K2 uzmana başvurma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Yani ailenin sorumluluğu, eğer çocuk da ciddi anlamda bir sorun görüyorsa aile, direk kimseye bağlı kalmadan veya bize gelip ve bize bilgi alıp veya öğretmenlerle, okul rehber öğretmenleriyle bilgi alıp danışarak, hiçbirinde sonuç alamıyorsa direkt hastaneye gidip, onunla ilgili bir ÇÖZGER raporu çıkartıp, bir de bize müracaat edebilir."*

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre tanılama öncesi süreçte ailenin bazı rol ve sorumluluklarının bulunduğu sonucuna varılabilir. Bu sorumluluklar arasında okul, sağlık kurumu, rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni gibi paydaşlar ile iş birliği içinde bulunmak sayılabilir. Aynı zamanda ailelerin öğrencinin akademik durumlarını, ödevlerini takip etmeleri gerektiği bu sayede daha geçerli ve güvenilir bilgilendirmeler yapabileceği ve öğrencinin var olan durumunu daha iyi değerlendirebileceği sonucuna varılabilir. Aynı zamanda öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için gerekli ÇÖZGER ve RAM'da düzenlenen raporların yenilenmesi sürecini takip etmeleri gerektiği sonucuna varılabilir. ÖÖG olan öğrencilerin ailelerinin ÖÖG tanısı ile ilgili bilinçlenmeleri; tanının ayırt edici özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, yasal düzenlemeler, müdahale süreçleri açısından bilgi sahibi olmaları gerektiği sonucuna varılabilir. Ailenin bilinç düzeyini artırabilmek için katılımcıların ifadelerine göre aileler çocukları ve ÖÖG tanısı ile ilgili okul rehber öğretmenlerinden, sınıf öğretmenlerinden, RAM'lardan bilgi alabilmektedir. Bu durumun ailelerin uzman kurum ve kişilere başvuruda bulunması sorumluluğu oluşturduğu sonucuna varılabilir. Sonuç olarak ailelerin tanılama öncesi süreçte rol ve sorumlulukları paydaşlar ile iş birliği içerisinde bulunmak, bilinçlenmek, öğrenciyi takip etmek ve uzman kurum ve kişilere başvurmak olarak sıralanabilir.

3.2.1.3 Tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumlulukları

Görüşme yapılan ÖEDK üyesi katılımcıların tümü (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama öncesi süreçte ailenin rol ve sorumlulukları

alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.21'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.21

Tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumlulukları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumlulukları alt temasında katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"gözlem", "takip", "bilgi aktarma", "önleyici çalışma", "donanımlı olma", ve "tanıma*" şeklinde olduğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak *"Donanımlı olmalı, öğrenciyi tanımalı, gözlemlemeli, takip etmeli ve bilgi aktarmalı*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan yedi katılımcılardan altısı (K2, K3, K5, K6, K8, K9) takip ve gözlemi tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K2 takip ve gözlem ile ilgili görüşlerini, *"Öğretmen çocuğu takip etmeli, gözlemlemeli, neler yapabiliyor, neler yapamıyor. Arkadaşıyla sınıftaki diğer çocuklarla arasındaki fark ne kadar öğrenme açısından, akademik bilgisayar beceriler açısından ne kadar fark var."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan ikisi (K4, K9) tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluklarından birinin de çocuğu tanımak olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle tanılama sürecinde öğretmenin çocuğu tanımasının ve

vereceği bilgilerin oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. K4 çocuğu tanımanın gerekliliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Çocuğun ailevi durumunu, çocuğun gelişim durumunu doğduğu andan itibaren geçirdiği aşamaları… Kabaca bir okul öncesi eğitime ilişkin yaşantısı olup olmadığına dair bilgisi bile olmuyor çoğu zaman öğretmenin. Çocuğu tanımadığı için de tanılamaya yönelik alacağımız bilgiler de sınırlı oluyor. Aile ayağı boş kalmayacak, ailenin ev içi durumu...Çocuğun ev ortamındaki ya da sosyal yaşantısındaki bu arkadaş, akran da olabilir, akraba ilişkileri de olabilir. Oradaki durumla ilgili bilgileri toplayacak."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcılardan ikisi (K4, K5) önleyici çalışmayı tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K5 önleyici çalışma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*…Yani karıştırdı diyelim, siz bunun üzerine işte çeşitli eğitimler verdiniz, bunun dikkat etmesi gerektiği konusu duyardınız, buna yönelik harfler, kelimeler vesaire yazdırdınız. Sonra eğer bu durum ortadan kalkmazsa, demek ki bu çocukta buna yönelik daha fazla eğitim verilmesi gerekiyor, buna yönelik daha fazla üzerine düşünmesi gerekiyor gibi bir durum ortaya çıkıyor."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcılardan üçü (K4, K5, K9) paydaşlara bilgi aktarmayı tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K4 paydaşlara bilgi aktarma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Eğitsel değerlendirme formunun çok detaylı doldurmalarını istiyoruz. Materyal değişimine ilgili bilgiler bizim için aslında çok önemli. Yani çocuğun mevcut durumunu, mevcut performansını, mevcut gelişimsel durumu, hatta bununla ilgili sınırlılıkları çok net bize bir rapor halinde sunabilecek öğretmen*."

Görüşmelere katılan katılımcılardan yalnızca K3 donanımlı olmayı tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K3 görüşlerini "… *öğretmenin de tabii bu kavrama biraz hâkim olması gerekiyor*." şeklinde ifade etmiştir.

İfadelerden anlaşılabileceği üzere katılımcılar tanılama öncesi süreçte öğretmenlerin rol ve sorumlukları olduğunu düşünmektedir. Bu sorumluluklardan biri öğrenciyi gözlemlemek ve gelişimini takip etmek olarak ifade edilebilir. Bir başka sorumluluk ise öğrenciyi yakın çevresini ve özelliklerini tanımak olarak ifade edilebilir. Aynı zamanda öğrencinin akademik yetersizlik gösterdiğinin fark edilmesi ile önleyici destek çalışmaları da öğretmen sorumlulukları olarak görülebilir. RAM, hastane gibi paydaşlara öğrencinin durumu, yapılan çalışmalar ve özellikleri il ilgili bilgi aktarmak da öğretmen

sorumlulukları arasında görülebilir. Yine öğretmenin ÖÖG tanısı ile ilgili donanım sahibi olması da öğretmen sorumluluklarından biri olarak görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin tanılama öncesi süreçte rol ve sorumlulukları takip ve gözlem, çocuğu tanımak, önleyici çalışma yapmak, paydaşlara bilgi aktarmak ve donanımlı olmak olarak görüldüğü söylenebilir.

3.2.1.4 Tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları

Görüşme yapılan yedi katılımcıdan beşi (K2, K4, K5, K8, K9) tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.22'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 22

Tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda oluşan kelime bulutuna bakıldığında tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları alt temasında katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "okul", "eğitsel değerlendirme formu", "aile", "değerlendirme", "ilişki", "sorumluluğu", "ölçecek", "gönderiyorlar", "hastaneden", "iletişim", "köprüyü", "RAM'a", "raporlaştırabilecek" ve "yönlendirmek" şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Okulun sorumluluğu aile, hastane, RAM arasında iletişim köprüsü olmak"* veya "*Okulun sorumluluğu değerlendirme yapıp*

raporlaştıracak, eğitsel değerlendirme formuyla RAM'a yönlendirecek" ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan yedi katılımcılardan dördü (K2, K5, K8, K9) yönlendirmeyi tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K9 yönlendirme ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Okul idaresi aslında veli ile öğretmen arasında köprüyü kuran daha böyle ...resmi bir taraf takınan, hani sanki tarafsızmış gibi görünen o aile konusunda da daha etkili bir çözüm merci bence. Öğretmen, özellikle ilkokul öğretmenleri direkt bir aile modunda başlıyor sürece. Çocukla birlikte sürekli vakit geçiriyor ve aileyle birlikte sürekli iletişim halinde. O yüzden sanki aradaki o formal ilişki kayboluyormuş gibi oluyor. Okulun sorumluluğu burada devreye giriyor. Bakın, burada böyle bir şey var ve sizin sorumluluğunuz gereği. Bunu yapmalıyız şimdi ilişkisini kuracak okul idaresi biraz da."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcılardan ikisi (K4, K8,) kurumlara bilgi aktarmayı tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K4 kurumlara bilgi aktarma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Bir kere iş okuldan başlayacak. Yani aile gidip öğretmene yalvarmayacak. Okul önce gözleyecek. Aileden bilgi alacak. Kendisi gözleyecek. Kabaca ölçebilir. Yani çocuğun merdiven inip çıkışında, defter tutuşundan yazı yazmasına, sayı saymasına aslında işin membaı orası. Özetleyecek ve bunu çok güzel raporlaştırabilecek*."

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumluluklardan biri öğrenciyi gözleyerek durumunu tespit etmek olarak görülebilir. Yapılan gözlem neticesinde öğrencinin özellikleri kabaca ölçülebilir. Yapılan gözlem ve ölçümlere dayanarak süreç raporlaştırılmalı ve RAM'a veya hastaneye yönlendirme yapılmalıdır. Bir diğer sorumluluğu ise kurum ve kişiler arasında iletişim köprüsü oluşturmak olarak görülebilir. Aileyi çocukla ilgili bilgilendirmek, yönlendirme sürecini açıklamak ve süreci yürütmek okul sorumluluklarından görülmektedir. Bir diğer sorumluluğu ise RAM'lara öğrenciyi yönlendirirken gerekli yasal evrakları düzenlemek olarak görülebilir. Düzenlenen evraklarda çocukla ilgili yeterli bilginin bulunması da okul sorumluluklarından biri olarak görülebilir. Eğitsel değerlendirme isteği formunun yeterli şekilde doldurulmasını sağlamak sınıf öğretmeni ve aile arasında iletişimde tarafsız ve destekleyici bir rol üstlenmek de okulun sorumluluklarından görülebilir. Sonuç olarak okulların tanılama

öncesi süreçte rol ve sorumlulukları yönlendirme ve kurumlara bilgi aktarmak olarak görüldüğü sonucuna varılabilir.

3.2.1.5 Tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları

Görüşme yapılan yedi katılımcıdan altısı (K2, K4, K6, K5, K8, K9) tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumluluklarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.23'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 23

Tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumlulukları alt temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "ÇÖZGER", "tanı", "rapor", "tedavi" ve "ilaç" şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayrıt edici ifadeler bir arada düşünüldüğünde "*Tanı, tedavi uygulamak ve rapor (ÇÖZGER) vermek*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan yedi katılımcılardan beşi (K2, K4, K5, K6, K9,) tanı koymayı tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K5 tanı

koyma ile ilgili görüşlerini, *"Genelde sağlık kuruluna gidiyorlar bundan sonra, hastaneye gidiyorlar. Hastanede gerekli bataryayla ilgili işlemler yapıldıktan sonra yani zihinsel engel ya da diğer durumlar, olasılıklar ortadan kaldırıldıktan sonra özel öğrenme güçlü tanısı konuluyor çocuklara."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan yedi katılımcılardan dördü (K2, K4, K6, K8) raporlamayı tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumluluğu olarak tanımlamışlardır. K6 raporlama ile ilgili görüşlerini, *"İlk basamak da aslında bu. Çocukla bir sağlatım sağlayacaksanız, bir iyileşme sağlayacaksanız, sağlık kurulu raporunun olması gerekiyor ki destek eğitimi olabilsin. Çünkü destek eğitim alabilmesi için öncelikle hastaneden bir tanı konması gerekiyor."* diyerek ifade etmiştir. Görüşmelere katılan katılımcılardan yalnızca K5 tıbbi tedaviyi tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rol ve sorumluluğu olarak tanımlamıştır. K5 tıbbi tedavi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Bu yüzden hastaneye gidip dikkat eksikliği konusunda da tanı alıp. Bazen ilaca da başlayabiliyorlar. Dikkat eksikliği ile ilgili olarak ilaca başladıkları zaman süreç daha da iyileşme dönemleri, yani dikkat eksikliği tanısını ne kadar kolay ne kadar tedavi edilir ve bu tanıya yönelik olarak ne kadar iyi eğitim alırsa, bu konuda ne kadar düzelmeler olursa, özel öğrenme güçlüğünün de o kadar ilerlemesi durdurulduğu ya da gerilediği veya tedavi olduğu durumları da biz burada görüyoruz."*

İfadelerden yola çıkarak, tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının önemli rol ve sorumluluklara sahip olduğu görüşünün öne çıktığı söylenebilir. Bu sorumluluklardan ilki, öğrenciyi kapsamlı bir şekilde değerlendirerek varsa tıbbi bir durumu belirlemek ve bu doğrultuda tıbbi tanı koymaktır. Bu tanılama süreci sonucunda, öğrencinin özel gereksinim durumunu belgelendiren ÇÖZGER düzenlemek de sağlık kurumlarının görevleri arasında görülmektedir. Bir diğer önemli sorumluluk ise, öğrencide belirlenen tıbbi duruma yönelik olarak gerekli görülmesi hâlinde uygun tıbbi tedavi süreçlerinin başlatılması ve izlenmesidir. Katılımcıların bu ifadeleri dikkate alındığında, sağlık kurumlarının tanılama sürecine katkısı yalnızca rapor sunmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencinin ihtiyaç duyabileceği tıbbi müdahaleleri de üstlenmekle ilişkilendirilmektedir. Sonuç olarak, katılımcıların sağlık kurumlarının görev ve sorumluluklarını üç temel başlık altında topladıkları; bunların tıbbi tanı koyma, raporlama (ÇÖZGER düzenleme) ve gerekiyorsa tıbbi tedavi uygulama olduğu söylenebilir.

3.2.1.6 İdeal tanılama öncesi süreç

Görüşme yapılan katılımcıların tümü ideal tanılama öncesi sürece ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ideal tanılama öncesi süreç alt temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.24'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.24

İdeal Tanılama Öncesi Süreç



Gerçekleştirilen analiz sonucunda ideal tanılama süreci alt temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"ram" "hastane" "gözlem" "belirtiler" "bilgi" "yetersizlik" "geç" "erken" "tarama"* ve *"değerlendirme"* ve "*destek"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadeler bir arada düşünüldüğünde ideal tanılama öncesi süreç "*Erken tarama, gözlem ve değerlendirme ile yetersizlik belirlenir"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan yedi katılımcılardan dördü (K4, K5, K6, K8) yönlendirme hiyerarşisini ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamışlardır. K5, K6, K8 öğrencilerin okuldan doğrudan hastaneye yönlendirilmesi gerektiğini belirtirken, K4 okuldan öncelikle RAM'a yönlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir. K6 yönlendirme hiyerarşisi ile ilgili görüşlerini, "*Öncelikle doğru tanı konulabilmesi için biz hastaneye yönlendirilmesini*

tercih ediyoruz." şeklinde ifade ederken, K4 yönlendirme hiyerarşisine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*…bence bu işin çıkış noktası en son hastane olmalı. Yani hastaneye çocuk en son gitmeli. Okul veli aracılığıyla rehberlik araştırma merkezleri ardından hastaneler olmalı. Günde 150 hastaya bakan bir çocuk psikiyatrisinden kimse çünkü mucizeler yaratmasını bekleyemez. Bu birbirimizi kandırmak olur. Rehberlik araştırma merkezlerinin hareket sahası daha geniş. İmkanları da daha geniş."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan üçü (K2, K3, K9) nitelikli gözlemi ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K2 nitelikli gözlemle ilgili görüşlerini, *"Öncelikle çocuk için doğru gözlemler yapılmalı. Yani sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni, okuldaki diğer idareciler olur. Daha sonra doğru gözlemler yapılmalı…"* diyerek ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan üçü (K2, K3, K9) nitelikli değerlendirmeyi ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K3 nitelikli değerlendirme ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Hani öğrenemedi, çabuk unutuyor gibi gerekçelerle değil de hani çocuğun detaylı bir performansını aldığında hani hangi alanlarda zorlanıyor? Görsel algısında mı sıkıntı var? Kendini ifade etmekte mi zorlanıyor? Yönerge tekrarı mı gerekiyor, hafızada tutmada mı sorun var? ÖGG'yi spesifik olarak nokta atış tanımlaması mümkün değil ama en azından şüphelenmeye yönelik."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan üçü (K3, K5, K9) önleyici desteği ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K3 önleyici destek ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Eğer mesela böyle bir durum olduğunu düşünüyorsa ve bu konuda yapabileceği bir şey olduğunu düşünüyorsa, teknik anlamda kendi donanımına güveniyorsa, mesela çocuğun okuma alanında sıkıntısı varsa ona yönelik ufak tefek çalışmalar, sonucu değiştiriyor mu ya da performansı arttırıyor mu, matematik alanındaysa ...hakeza yine ona yönelik çalışmalar yapıldığında eğer çocukta hani gözde görülebilir bir değişim yaşanıyorsa... evet demek ki doğru noktadan şüpheleniyor olabilir ve oradan ilerlerse gerçekten başarı da sağlayabilir. Yani o akranlarıyla arasındaki farkı da kapatabilir o eğitim modelini ya da yöntemini kullanarak."*

Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan üçü (K5, K6, K9) zamanlamayı ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K6 zamanlama ile ilgili görüşlerini "*Şimdi tanılamaya gittiğimiz zaman bir defa bir zaman tanımak gerekiyor çocuğa. Öncelikle zaman vermek gerekiyor. Ama bu zamanı da tabii en iyi gene öğretmenlerimiz bilmeli.*

Sınıf öğretmenlerini kastediyorum." diyerek ifade etmiştir. Görüşmeye katılan yedi katılımcıdan ikisi (K2, K3) donanımlı öğretmeni ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K2 donanımlı öğretmen ile ilgili görüşlerini, *"Evet, öğretmenler ve sınıf öğretmenler de gerekli bilgiye birikime sahip olması gerekiyor. Yani en azından bu konuyu, özel öğrenme güçlüğü nedir, ne değildir, özellikleri belirtileri nelerdir? Bunları doğru bir şekilde öğretmenlerin bilmesi gerekiyor."* diyerek ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan yalnızca K8 taramayı ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K8 tarama ile ilgili görüşlerini, *"Liseye geldiğinde hemen biz fark edip yönlenmesi vs. yapıyoruz ama belki ilkokulda ya da okul öncesinde belki RAM tarafından uygulama geliştirilip, test gibi mesela. Belki orada sınıf olarak öğrencilere uygulanıp…. Hıhı tarama gibi evet olsa daha güzel olur"* diyerek ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan yalnızca K3 veliyi bilgilendirmeyi ideal tanılama sürecinin unsuru olarak tanımlamıştır. K3 veliyi ilgilendirme ile ilgili görüşlerini, *"Veli biraz daha işin içine girebilir, Veli'yi de bilinçlendirilir."* şeklinde ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcıların ideal tanılama süreciyle ilgili birçok unsura dikkat çektiği görülmektedir. Kelime bulutu ve katılımcıların ifadeleri birlikte düşünüldüğünde görüşlerin bazı başlıklar altında toplanması mümkün görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda katılımcıların ideal tanılama sürecini yönlendirme hiyerarşisi, nitelikli değerlendirme, nitelikli gözlem, veliyi bilgilendirme, tarama, donanımlı öğretmen, zamanlama ve önleyici destek başlıkları altında değerlendirdikleri söylenebilir. Katılımcılar başlıkların birçoğunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Farklı olarak katılımcıların yönlendirme hiyerarşisi konusunda farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Sürecin başlangıç noktası olarak katılımcıların bir kısmı sağlık kurumlarını işaret ederken bir kısmı RAM'larda sürecin başlatılması gerektiğini savunmaktadır. Görüş farklılıklarının sürecin standart olmasının önüne geçtiği sonucuna varılabilir.

3.2.2 Tanılama süreci

Görüşme gerçekleştirilen ÖEDK üyesi 7 katılımcının tümü (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) tanılama sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tanılama sürecine ilişkin görüş ve deneyimleri üç alt temadan oluşmaktadır. Bunlar tanılama sürecinin işleyişi, eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları ve özel eğitim değerlendirme

kurulu toplantısı şeklindedir. Tanılama sürecine ilişkin alt temalar, oluşan kelime bulutları ve katılımcı görüşleri izleyen bölümlerde detaylı olarak verilmektedir.

3.2.2.1 Tanılama sürecinin işleyişi

Görüşme yapılan ÖEDK üyesi 7 katılımcının tümü (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) tanılama sürecinin işleyişine yönelik görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinin işleyişi alt temasında ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.25'teki gibi oluşmuştur.

Şekil Hata! Belgede belirtilen stilde metne rastlanmadı..**25**

Tanılama Sürecinin İşleyişi



Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinin işleyişi alt temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "zeka testi", "performans", "ASİS", "uyguluyoruz", "ÖGT", "Stanford", "WISC-R", "değerlendirme", "görüşme" ve "form" şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Zeka testi, görüşme ve performans değerlendirme formu uyguluyoruz"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında katılımcıların tamamı tanılama süresi ile ilgili görüş belirtmiştir. K9, K8, K4 ÖÖG'nin tanılanmasının diğer tanı gruplarına göre daha uzun sürdüğünü belirtmiştir. K9, *"Öğrenme güçlüğü çok daha akademik bir zemine dayandığı için yapılan gözlem daha uzun sürüyor." diyerek ifade etmiştir.* K2 ise tanılama süresinin ÖÖG olan öğrenciler için

daha kısa sürdüğünü *"Bir fark olmasının ...belki biraz daha özel öğrenme güçlünün biraz daha kısa sürede incelenebilir."* diyerek ifade etmiştir. K9, K5, K3 tanılama süresinin ortalama kırk dakika ile bir saat olduğunu, K2 ise bir buçuk ile iki saat arasında sürdüğünü belirtmiştir. Katılımcılar işleyişle ilgili iki yol olduğunu belirtmişlerdir. K3 bu durumu, *"Şimdi yani iki şekilde geliyor. Bir direkt hastane tanısı alarak hani skolastik becerilerde özel gelişimsel bozukluklar yazılı bir raporla bize geliyor."* şeklinde ifade etmiştir. Gelen öğrencinin sağlık raporu olması halinde değerlendirme sırasında ihtiyaç duyulduğunda çeşitli zekâ testleri kullanıldığı K2, K3, K4, K6 tarafından ifade edilirken; K2 bu durumu, *"Bu çocuklar için de bazen biz zeka testi uyguluyoruz. Acaba hastanede gelen tanı ile bizimki arasında bir fark var mı, uyuşmazlık var mı ona da bakıyoruz."* sözleri ile ifade etmiştir. Sağlık raporu olmadan gelen öğrenciler için ise K2, K3, K4, K6 öncelikle zekâ testi yapıldığını zihinsel engel şüphesi kalmadığı halde ÖÖG ile ilgili değerlendirmeler yapıldığını belirtmiş; K6, *"Öğrenci ilk defa geldiğinde şayet özel öğrenme güçlüğü olmadığı düşündüğü takdirde zeka testi uygulanıyor. Zekâ testinin normal olduğu takdirde ÖGT bataryası uygulanıyor. ÖGT bataryasının sonucuna göre de tabii ki değerlendirme yapılıyor."* sözleri ile durumu ifade etmiştir. K9 ise, her öğrenci için mutlaka hastane raporu talep ettiklerini belirtmiş görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Bu süreç hastanelerle aramızda itilaf oluşturduğu için hani bizim buradan öğrenciyi ön inceleme yapıp hastaneye sağlık raporu için gönderdiğimizde doktorlar ya da hastane tarafından olumsuz karşılandığı için burada şöyle bir işleyiş oluştu. Önce hastane raporu getirmesi için dosyayı bekletiyoruz. Yani bizim bu içinde bulunduğumuz çatıda, yapıda mutlaka ve mutlaka çocuğun bir doktordan alınmış olan, devlet hastanesinden alınmış olan bir rapora ihtiyacı var. Bu raporla geldikten sonra biz burada öğrencilerimiz için çeşitli ölçme değerlendirme araçları kullanıyoruz."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan altısı (K2, K3, K5, K6, K8, K9) fiziki ortam ile ilgili görüş belirtmiştir. Görüş belirten katılımcıların tümü fiziki ortamla ilgili bir farklılık olmadığını belirtmiştir. K3 özel bir fiziki ortam olmadığını belirtmekle beraber, *"Evet. Yani şeyde öyle, pratikte öyle ama teoride olmamalı mı? Olmalı. Çünkü özel öğrenme güçlüğü aslında. Tanılama sürecinde de değerlendirme sürecinde de daha fazla detaya ve zamana ihtiyaç duyulan bir alan diye düşünüyorum."* sözleri ile farklı bir fiziki ortamın gerekliliğinden bahsetmiştir. Katılımcıların altısı (K3, K4, K5, K6, K8, K9) diğer paydaşlarla iletişim ile ilgili görüş belirtmiştir. K3, K4, K5, K6, K8 ihtiyaç halinde okul ve rehabilitasyon merkezleri ile iletişime geçtiklerini belirtirken; K8, *"Zaten sıkıntıda olduğumuz durumlarda, çelişkide kaldığımız durumlarda zaten okula da mutlaka iletişime*

geçiliyor. Okulları da mutlaka arkadaşlarımız ihtiyaç halinde arıyorlar." diyerek ihtiyaç halinde görüşmeler yapıldığını belirtmiştir. K9 ise, ihtiyaç olduğu anlarda bile görüşülmediğini şu ifadelerle belirtmiştir.

> *"Normalde ihtiyaç var ancak realitede görüşülmüyor. Çünkü şöyle bir şey var. Rehberlik araştırma merkezleri biraz kötü adam pozisyonundalar ve az önce de eğitsel değerlendirme isteği formunda konuştuğumuz üzere çok da sallanmıyoruz. Aslında maalesef ki okulların genel beklentileri bu çocukla ilgili. Biz bu çocuğu rehberlik araştırma merkezine göndereceğiz ve bir şekilde var olan durum çözümlenecek. Yani bizden bu iş çıkacak. Ram bunu bir şekilde çözecek. Ya bizden alacak ya özel eğitim sınıfına verecek ya bendeki yükü alıp rehabilitasyonun üstüne koyacak. Öyle olduğu için ihtiyaç duyulsa dahi öğretmenlerle çok görüşülmüyor."*

Katılımcıların beşi (K4, K5, K6, K8, K9) tanılama sürecinin karşılaştırılması ile ilgili görüş belirtmiştir. Diğer tanı grupları ile ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma sürecini karşılaştırdıklarında katılımcılardan ikisi (K6, K8) bu konuda bilgilerinin olmadığını belirtirken. K4, K5, K9 ÖÖG olan öğrencilerle yapılan çalışmaların daha uzun sürdüğünü belirtmiştir. K9 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Şöyle fark var. Buranın çalışma biçimine şöyle etki ediyor. Otizmli ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle ilgili burada yapılan, odalarda yapılan, öğretmenlerimizin yaptığı eğitsel değerlendirme çalışmalarının süresiyle mesela öğrenme güçlüğünün süresi aynı olmuyor. Ama mesela zihinsel yetersizlik ve otizm gibi tanılamalarda öğrenciyle o kadar uzun süreler çalışmamız çok mümkün olmuyor. Daha kısa görüşmeler oluyor genelde ve zaten o görüşmelerde aile katılımı daha fazla oluyor."*

Katılımcılardan ikisi (K2, K5) uzmanlar arası iş birliği ile ilgili görüş belirtmiş olup farklı uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucu ortak karara ulaşıldığını ifade etmişlerdir. K2 bu süreci, *"İş birliği tabii ki. Yani testör arkadaş testi alır. ÖGT'ye sahip eğitim almış olan, sertifikası olan arkadaş ÖGT'sini alır. Daha sonra da özel eğitim öğretmeni de eğitsel performansına bakar. Hepsini bir araya getirir. Ortak bir şekle ulaşırız."* diyerek uzmanlar arası iş birliği gözetilerek tanılama yapıldığını ifade etmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre tanılama sürecinin başlangıcı olarak iki yol görüldüğü söylenebilir. Birinci durumda öğrenci halihazırda bir ÇÖZGER ile RAM'a başvuruda bulunmaktadır. İkinci durumda ise önce RAM'a gelerek yapılan eğitsel değerlendirme sonucu hastaneye yönlendirildiği sonucuna ulaşılabilir. Görüşme gerçekleştirilen iki RAM'da bulunan ÖEDK üyeleri arasında bu konuda görüş ayrılığı olduğu söylenebilir. Aynı şehirde bulunan iki RAM'ın bu süreci farklı yollarla yürütmeyi

tercih ettiği görülmektedir. Bir kurum öğrencilerin öncelikle okul tarafından hastaneye yönlendirilmesini ve tanının sağlık kurumu tarafından konulduktan sonra RAM'a başvuruda bulunulması gerektiğini düşünmektedir. Görüşme yapılan diğer kurum ise öğrencilerin okullardan öncelikle RAM'a yönlendirilmesi gerektiğini, burada yapılan eğitsel değerlendirmeler sonucu öğrencinin sağlık kuruluşuna yönlendirme formu ile sağlık kurumuna yönlendirilerek rapor sürecinin başlaması gerektiğini düşünmektedir. Bu durumda aynı ilde dahi olsalar RAM'larda yapılan işlemlerin bir standarda bağlı olmadığı, kurumlar arası işleyiş farklılıklarının bulunduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların ifadelerine göre ÖÖG olan öğrencilere eğitsel değerlendirme için ayrılan inceleme süreleri farklılık göstermektedir. Bu durumun öğrencinin akademik seviyesi, iletişim becerileri ve inceleyen uzmanın değerlendirme tekniklerinin farklılığından ortaya çıktığı sonucuna varılabilir. Aynı zamanda katılımcıların bir kısmı ÖÖG tanılama sürecinin diğer tanı gruplarına göre daha uzun sürebildiğini belirtmektedir. Öğrencinin kendini ifade etme becerisinin yeterliliği ve akademik olarak diğer gruplara göre başarılı olması ile açıklanabileceği sonucuna varılabilir. Katılımcıların paydaşlar (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, aile, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanları) ile kurulan iletişimi farklı yorumladıkları görülmektedir. Bir kısmı ihtiyaç halinde kolaylıkla iletişimin sağlandığı görüşüne sahipken bir kısmı ihtiyaç olsa bile görüşülmediğini belirtmektedir. Bu durum da uzmanlar arası bireysel farklılıkların iletişim sürecini farklı algılamalarına yol açtığı sonucuna varılabilir. Kurum içerisinde inceleme yapan uzmanlar arasında performans belirleme formunun ilgili bölümünde yazılı olarak ve ÖEDK'ya katılarak sözlü iletişimin olduğu tüm katılımcılar tarafından ifade edilmektedir. Bu durum kurum içi uzmanlar arası iş birliğinin bulunduğu sonucuna varmamızı sağlayabilir. Bir katılımcı diğerlerinden farklı olarak fiziki ortamın farklı olması gerektiğini belirtse de katılımcılara göre inceleme yapılan ortam açısından diğer tanı grupları ile bir farklılık olmadığı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcıların tanılama sürecini tanılama süresi, işleyiş, fiziki ortam, diğer paydaşlarla iletişim, tanılama sürecinin karşılaştırılması, uzmanlar arası iş birliği başlıkları altında değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

3.2.2.2 Eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları

Görüşme yapılan ÖEDK üyesi 7 katılımcının tümü (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9) eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları alt

temasında ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.26'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.26

Eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları alt temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"ASİS", "WISC-R", "Leiter", "Stanford-Binet", "Zeka testi", "Objektif", "Sınırlı yaş", "Performans belirleme formu", "Veli görüşme formu", "Yeterli Görüyorum"* ve *"ÖGT"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*objektif ve yeterli görüyorum"* veya *"zeka testleri sınırlı yaş için"* ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında Katılımcıların tümü kullanılan araçları ile ilgili görüşlerini belirtmiştir tüm katılımcıların bahsettiği ölçme araçları bir araya toplandığında Veli Görüşme Formu, Performans Belirleme Formu, WISC-R, Stanford Binet Zekâ Testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, ASIS ve Kent Porteus ölçme araçlarının ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde kullanıldığı ifade edilmiştir. Katılımcılardan beşi (K2, K3, K4, K6, K9) ölçme araçlarının uygulayıcı eğitimi ile ilgili görüşlerini belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi (K2, K9) ölçme araçlarına yönelik eğitimleri yeterli bulduklarını ifade ederken, K2, *"Son derece yeterliler. Benim görüşüme göre. Buluyorum.*

Çünkü en az bir hafta sürdü. Sabahtan akşama kadar bayağı yeterli bir şeydi yani" diyerek eğitimin yeterli oluşundan söz etmiştir. İki katılımcı (K3, K6) ise verilen eğitimleri yeterli bulmadığını belirtirken, K3, *"Kesinlikle ve kesinlikle eğitimlerin yeterli olmadığını düşünüyorum."* diyerek görüşünü ifade etmiştir. K4 ise, *"...RAM idarecilerinden özellikle test uygulayabilecek kabiliyetteki öğretmenlerin gönderilmesi…. Herhangi bir öğretmen yazın gönderin de Genel Müdürlüğe yapmaması gerekir*" diyerek test eğitimine gidecek personelin seçimi ile ilgili görüş belirtmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K4, K5, K9) kullanılan araçların olumlu yönleri ile ilgili görüş belirtmişlerdir. K4 WİSC-R testini, "Kesinlikle WİSC-R" diyerek tanılama için en uygun araç olarak gördüğünü belirtmiştir. K9 ise araçların RAM'larda ciddiyetle uygulandığını, *"Rehberlik araştırma merkezinde test uygulamaları çok ciddiyetle yapılıyor. Çünkü bireylerin hayatını derinden etkiliyor. Hastanelere kafa tutacak kadar ciddiyetle yapılıyor."* sözleri ile belirtmiştir. Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K3, K,4 K9) kullanılan araçların olumsuz yönleri ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan K3 ve K4, ÖGT'nin yaş sınırlılığından söz etmiş ve K4 bu durumu, *"Eğer rehberlik araştırma merkezine ÖGT denen bir batarya var biliyorsunuz. Onun uygulayıcısı varsa kendimiz uygulayıp tanıyı koyabiliyoruz. Onda da sınırlı yaş."* sözleri ile ifade etmiştir. K3 birden fazla testin tek kişi üzerinde toplanmasını, *"Yani bir kişiye siz 5-6 tane test eğitimi verip sertifikalandırıyorsanız ve tamamen bel kemiği haline geliyorsa test açısından o kişi, yer değiştirdiğinde direkt yıkılıyorsunuz."* kullanılan araçların olumsuz yönleri olarak belirtmiştir. K4 ise test eğitimi alan personelin branşı ile ilgili görülerini şu şekilde ifade etmiştir.

> "Ama son dönemde belki özel eğitim öğretmenlerine test eğitimi verilmesi... ben de özel eğitimciyim. Test verdirilmesi noktasında ben çok emin olamıyorum. Öğretim temelli öğretmenler olduğumuz için. Yani öğretmeye yatkınlık var...Duygusal da davranabiliyorlar. Çocukla duygusal bağ da geliştirebiliyorlar. Bir de testte öğretmen. Hani şunu da söylersem sanki yapacak gibi böyle bir motivasyonla hareket ediyorlar. O açıdan bir çekincem var."

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG olan öğrencilerin eğitsel değerlendirmede sürecinde Veli Görüşme Formu, Performans Belirleme Formu, WİSC-R, Stanford Binet Zekâ Testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, ASIS ve Kent Porteus ölçme araçlarının kullanıldığı sonucuna varılabilir. Ölçme araçlarını uygulayan personelin eğitiminin ise bazı katılımcılara göre yeterli görülürken bazı katılımcıların verilen eğitimi yetersiz bulduğu sonucuna varılabilir. RAM'da görevlendirilecek

personelin ölçme araçlarını uygulayabilecek donanım ve özelliklerde olması da ulaşılabilecek bir diğer sonuç olabilir. Katılımcılardan birinin ifadesinden yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin test uygulayıcısı olmasının dezavantaj yaratabileceği sonucuna varılabilir. Aynı zamanda ölçme araçlarının personeller arasında paylaşılmasının daha verimli bulunduğu sonucuna varılabilir. ÖÖG'yi doğrudan tanılamaya yönelik olan ÖGT için ise yaş ile ilgili sınırlılıkların olumsuz bir durum ortaya çıkardığı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcıların eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçlarını kullanılan araçlar, ölçme araçlarının uygulayıcı eğitimi, kullanılan araçların olumlu yönleri, kullanılan araçların olumsuz yönleri başlıklarında değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

3.2.2.3 Özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı

Görüşme yapılan yedi katılımcıların tamamı özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısına yönelik görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı alt temasında ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.27'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 27

Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Toplantısı



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısı alt temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"aile", "kurul", "çağırıyoruz", "davet ediyoruz",*

"katılıyor", "her zaman" ve *"her gün*" şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Aileyi kurula davet ediyoruz, çağırıyoruz"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında toplantı sıklığının değişkenlik gösterdiği üç katılımcı tarafından (K3, K4, K6) belirtilmiş olup her gün olabileceği gibi haftanın belli günleri de yapılabileceği K6 tarafından, *"Genellikle biz çarşamba ve cuma günleri yapıyoruz. Diğer rehberlik araştırma merkezinde her gün de yapılabiliyor. Kurul istediği günü zaten toplantı düzenleme hakkına sahip. Biz genelde sabahları düzenliyoruz kurulumuzu."* diyerek ifade edilmiştir. Katılımcıların tamamı kurul üyelerinin toplantıya katıldığını belirtirken ailelerin davet edildiğini ancak nadiren katıldıklarını belirtmişlerdir. K4, *"Mutlaka her gün tüm kurul üyeleri katılır. Veliler mutlaka davet edilir. Ancak veliler çok nadiren katılır."* diyerek görüşünü belirtmiştir. Katılımcıların tamamı kurul ile inceleyen uzman arasında iletişimin sözlü ve yazılı olarak gerçekleştiğini belirtmiş, K9 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Şöyle, biz öğrencileri inceledikten sonra öğrencileri inceledikten sonra performans belirleme formlarından bahsettik az önce. Onun arkasında bize ayrılan bölüme çok teknik ilaç olan hap bilgileri yazıyoruz. Kurula faydası olması adına. Bununla birlikte her günün sonunda özel eğitim bölümü başkanı bizden bu çocukla ilgili yapılan iş ve işlemlerle ilgili küçük bilgiler alıyor ve bununla ilgili bir Excel dosyası tutuyor Excel dosyasıyla kurula katılıyor. Yani bizden aslında kurula katılmadan kurulda ne gibi görüş bildireceğimizi bizden kabaca alıyor. Bunun dışında kurulda düşülen bir aykırı görüş olur. Bir veli katılımında velinin talebinin başka olması durumu olur. Kurul üyeleri inceleyen öğretmenden farklı bir şey düşündüğünde bizi çağırıyorlar kurula."*

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısının her gün yapılabildiği gibi haftanın belirlenen günleri de yapılabileceği sonucuna varılabilir. Toplantılara kurumda çalışan kurul üyelerinin tamamı her zaman katılmaktadır. Kurulun diğer üyesi olan aile ise özel eğitim değerlendirme kuruluna inceleme sırasında davet edilmekte kurul zamanı ve saati hakkında bilgilendirilmektedir. Ailelerin davet edilmelerine rağmen çoğunlukla toplantıya katılmadıkları sonucuna varılabilir. Öğrenciyi inceleyen kişi ile kurul arasında ise inceleme formunun ilgili bölümünde yazılı olarak ve gerekirse toplantıya davet edilmesi ile sözlü olarak bilgi alışverişi sağlandığı sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcıların özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısını üyelerin katılımı, ailenin katılımı, kurul ile inceleyen uzman arası iletişim ve toplantı sıklığı başlıklarında değerlendirdiği sonucuna varılabilir.

3.2.3 Yönlendirme süreci

Görüşme gerçekleştirilen 7 katılımcı yönlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Yönlendirme sürecine ilişkin oluşan kelime bulutları ve katılımcı görüşleri izleyen bölümlerde detaylı olarak verilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda yönlendirme süreci temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.28'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.28

Yönlendirme süreci



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede yönlendirme süreci temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"%70 80", "%85", "%99", "büyük bölümü", "daha iyi", "fayda", "oturdu", "çoğu gidiyor", "öğretmen değişiyor",* ve *"öğretmen yetersizliği olabiliyor"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Büyük bölümü gidiyor"* veya "*Öğretmen değişiyor, yetersizliği olabiliyor*" ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında katılımcıların tamamı ÖÖG tanısı alan öğrencilerin çok büyük oranda rehabilitasyon hizmetlerine yönlendirildiğini ifade etmiş, K4 bu durumu, *"Yani o kadar azı gitmiyordur ki hocam. İstatistik de anlamsızdır diye düşünüyorum. Yani şu an mesela on bine yakın*

dosyamız var. 10 bin dosyanın özel öğrenme güçlüğü olanların, maksimum 5 tanesi destek eğitimden faydalanmıyordur." sözleri ile açıklamıştır. Rehabilitasyon hizmetlerinin ÖÖG öğrenciler açısından faydalı olduğunu belirten üç (K2, K3, K5) katılımcıdan K2, *"Şimdi öğrencilerin destek eğitim almaları da okul haricinde, özel eğitim kurumlarında son derece olumlu, faydalı düşünüyorum ben. Çünkü her gün öğrenciler geliyor, gelişimlerini biz her yıl takip ediyoruz. Bir önce iki yıla göre gelişimlerini bariz bir şekilde görebiliyoruz yani ilerleme olduğunu."* sözleri ile görüşlerini belirtmiştir. K9 öğretmen sirkülasyonunun fazla olduğundan ve bu durumun olumsuz etkilerinden *"Özellikle rehabilitasyon merkezinde çok yoğun bir sirkülasyon var. Öğretmen sirkülasyonu birçok veliden ve öğrenciden duyuyorum ki çok yoğun öğretmenleri değişiyor. Çok hızlı öğretmenleri değişiyor."* diyerek görüşlerini belirtmiştir. Katılımcılar destek eğitim odası hizmetlerinin faydalı bulduklarını ancak gelişen bir süreç olarak gördüklerini belirtmişlerdir. K4 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

> "*Okul ortamındaki profesyonellerin veriyor olması da çok iyi. Çünkü çocuğu çok daha uzun süre gördüklerinden daha da iyi tanıyorlar. Yani böyle kısıtlı sürelerde değil. O yüzden farklı olanlar da birbirleriyle iş birliği yapmaları çok pratik. O yüzden ben Özel Öğrenme Güçlüğü adına bu işin okullarda daha faydalı olduğunu söyleyebilirim rehabilitasyon merkezlerinden."*

Katılımcılar aynı zamanda görevlendirilen öğretmenler ile ilgili yetersizlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumu K2, *"Yani bazen okullarda öğretmen yetersizliği olabiliyor. Yani öğrencinin, kaynaşma öğrencinin bireysel eğitim ihtiyaçları bu şekilde karşılanamayabiliyor bazen.";* K9 *"Ve bu norm fazlası öğretmenler ilkokullara, ortaokullara dağıtılmış durumda. Okul idareleri şöyle bir şey uydurdular. Destek eğitim odası öğretmeni. Olmayan bir branş oluştu."* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar diğer tanı gruplarına öncelik verildiği ve ailelerin istemedikleri durumlar olduğunu belirtmişlerdir. K5 "*...hafif düzey zihinsel engelli çocuklar da var. TZK kaynaştırma öğrencisi olarak. Okulda öncelikle onlara verildiği durumlar olabiliyor. Bazen veliler de istemiyor çocuklarının destek eğitim odasından faydalanmasını."* sözleri ile süreçteki sorunlara değinmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG tanısı alan öğrencilerin çok büyük bölümünün rehabilitasyon merkezlerinde verilen destek eğitim hizmetlerinden faydalandığı sonucuna varılabilir. Rehabilitasyon merkezinde verilen destek eğitimi faydalı bulunduğu gibi süreci öğretmen sirkülasyonu gibi eleştirilerinde bulunduğu

sonucuna varılabilir. Destek eğitim odasının faydalı ancak gelişen bir yapı olarak görüldüğü ancak öğretmen sayısı yetersizliği, zihinsel engel gibi diğer tanı gruplarına öncelik sağlandığı için ÖÖG öğrencilerin faydalanamadığı ve norm fazlası öğretmenlerin görevlendirilmesi gibi eleştirilerin olduğu sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcılar yönlendirme sürecini rehabilitasyon hizmetlerine yönlendirme oranı, rehabilitasyon hizmetlerinin nitelikleri ve destek eğitim odası uygulamasının nitelikleri başlıklarında değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

3.2.4 Yerleştirme süreci

Görüşme gerçekleştirilen 7 katılımcıdan altısı (K2, K3, K4, K5, K8, K9) yerleştirme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Yerleştirme sürecine ilişkin oluşan kelime bulutları ve katılımcı görüşleri izleyen bölümlerde detaylı olarak verilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda yerleştirme süreci temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.29'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.29

Yerleştirme süreci



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede yönlendirme süreci temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*okul", "öğrenci", "eğitim", "müdürlüğü", "milli", "kaynaştırma", "tam", "özel", "yerleştiriyor", "zamanlı", "karar",* ve *"başka yok"* şeklinde oluştuğu görülmektedir.

Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Milli eğitim müdürlüğü öğrenciyi okula tam zamanlı kaynaştırma kararıyla yerleştiriyor, başka yok*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüş belirten katılımcıların tamamı ÖÖG olan öğrencilerin tamamının tam zamanlı kaynaştırma bütünleştirme uygulamalarından faydalanması üzerine yerleştirme yapıldığını belirtmiştir. K3, *"Mutlaka kaynaştırma kapsamında değerlendiriliyor."* şeklinde görüşünü belirtirken K9, *"Kaynaştırma, bütünleştirme eğitimine yönlendiriyoruz."* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılar farklı bir resmi tedbir kararının alınamayacağını belirtmişlerdir. K3, *"Evet, özel öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin öğrenciler için alınabilecek tek tedbir kaynaştırma kararı. "ve* K5, *"Başka bir seçenek yok zaten bunlar için."* diyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Yerleştirme sürecinin RAM'ın yaptığı tanılama işleminden sonra il ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirildiği aktarılmıştır. K9 bu süreci aşağıdaki ifadeleri ile açıklamıştır.,

> *"Bizle görüşen, yani biz dediğimiz eğitsel incelemeyi yapan, testi yapan öğretmenlerin görüşleri alınarak burada bir özel eğitim hizmetleri...Yok, özel eğitim değerlendirme kurulu kuruluyor. Bizim buradan ilçe milli eğitim müdürlüğünde özel eğitim hizmetleri kurulumuza gönderiliyor bu. Burada özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel eğitim öğrencileri için tanılanmış şöyle bir durum var. Eğer bir gerekçeleri varsa bir okul tercihinde bulunabiliyorlar. Bununla ilgili ilçe milli eğitime başvuru yapan öğrenciler okullardaki kaynaştırma yoğunluğunun müsaitliği durumuna göre ilçe milli eğitim müdürlüğündeki özel eğitim hizmetleri kurulunca o okullara yerleştiriliyorlar. Burada veli görüşü alınıyor. Ancak genelde ... yoğun bir il olduğu için çok birbirine benzeyen okullar tercih ediliyor. O yüzden birçok öğrenci yine adrese dayalı olarak kendi evine en yakın okula gidiyor. Orada da Şube Müdürlüğü Başkanlığı'nda yine RAM'dan da bir temsilci bulunuyor, müdür yardımcısı ve diğer okulda bulunan üyelerle birlikte hangi okula gideceği uygun şekilde yerleştiriliyor. Yazılar okula yönlendiriliyor. Okullar öğrenci velilerine ulaşıyorlar. Sizin böyle böyle bize kaynaştırma, bütünleştirme tedbiriyle ilgili raporunuz geldi, gelin kayıt işlemlerinizi yapalım diye."*

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG olan öğrenciler için alınabilecek tek resmi tedbir kararının tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olduğu sonucuna varılabilir. Tanılandıktan sonra ÖÖG öğrenciler kontenjan sorunu, aile talebi gibi nedenler dışında bulundukları sınıflarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim öğretim hayatlarına devam ettikleri sonucuna varılabilir. RAM'da alınan karar doğrultusunda yerleştirme işleminin

milli eğitim müdürlükleri tarafından adrese dayalı olarak yapıldığı ve okulların bilgilendirildiği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcıların yerleştirme sürecini alınan resmi tedbir kararı, alınabilecek resmi tedbir kararı ve yerleştirme sürecinin işleyişi başlıklarında değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

3.2.5 İzleme süreci

Görüşme gerçekleştirilen 7 katılımcıdan altısı (K2, K3, K5, K6, K8, K9) izleme sürecine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. İzleme sürecine ilişkin oluşan kelime bulutları ve katılımcı görüşleri izleyen bölümlerde detaylı olarak verilmektedir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda izleme süreci temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.30'daki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.30

İzleme Süreci



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirmede izleme süreci temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"sosyal", "eğitim", "destek", "güçlük", "yaşıyor", "etkileniyor", "akran", "farkında", "olumsuz", "anlamda", "akademik", "ziyaret", "yıllık inceleme",* ve *"zorbalık"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. "Eğitim ve sosyal destek almadan akademik anlamda olumsuz etkileniyor" veya "*sosyal anlamda zorbalık yaşıyor*" ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında katılımcılar ÖÖG olan öğrencilerin yerleştirme sonrası sosyal olarak olumsuz etkilendiği durumlar olduğunu belirtmişlerdir. K6 bu durumu, "*Ya da şu olabiliyor, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel engellerin aynı kurumda eğitim aldığı durumlarda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar zihin engelli çocuklardan olumsuz etkilenebiliyor. Benlik saygıları düşüyor."* diyerek diğer tanı grupları ile aynı ortamda eğitim almanın olumsuz etkilerinden söz etmiştir. K2 ise, *"Olumsuz da çocuğun sınıfından bazen alınıp bireysele çekildiği zaman o arkadaşların biraz da akran zorbalıkları var ya okulların. Akran zorbalığına bazen sözel de olabilir, fiziksel de olabilir uğramalarıdır bence."* diyerek öğrencinin bireysel eğitim için sınıf ortamından ayrılmasının olumsuz etkilerinden söz etmiştir. Bazı katılımcılar ise yaşanan olumsuz durumların yerleştirme kararı sonrası oluşmadığını, tanıdan kaynaklı olarak yerleştirme öncesi var olan olumsuz durumlar olduğunu belirtmiş ve yerleştirme sonrası sosyal açıdan olumlu etkilendiği durumlar olduğunu ifade etmişlerdir. Ailenin sürece dahil olması, yaşanan durumun tanımlanması, alınan desteklerin akademik başarı ile sosyal kabulü de artırması gibi olumlu sonuçlar görüşmelerden çıkarılan sonuçlardan bazılarıdır. K3 ün yerleştirme sonrası sosyal sonuçlara ilişkin görüşleri şu şekildedir.

> *"Zaten yaşıyorlar, yönlendirmeden sonra değil de zaten mevcut durumdan dolayı yaşıyorlar dezavantajları. Tabii sosyalleşme konusunda sıkıntılar yaşıyorlar, bir ortama girme konusunda. Ama bunlar yönlendirme kaynakları değil. Değil, tabii. Yani sorunun kendinden kaynaklanıyor ya da durumu yaşamanın getirdiği sorunlar. Sosyalleşmede tabii şey yapıyorlar ki bu anlamda biz hani verdiğimiz eğitimlerde de mutlaka sosyal destek vermeye çalışırız. Yani hani mesela sadece akademik olarak çalışılmasın da hani bu çocukla sosyal etkileşim anlamında da ya da sosyal destek anlamında da çalışılsını şey yaparız, destekleriz yani ve kararları da bu yönde alırız. Ama dediğim gibi bu sorunun kendinden kaynaklanan bir durum. Hani tanılamadan ya da sonraki süreçten kaynaklanan bir durum olmadığı için. Tabii, hani ismi de oluyor ve sorunların nereden kaynaklandığı da hani sorunlar da en azından bir kanala bağlanıyor. Hani şöyle bir güçlük yaşadığı için bunları yaşıyor. Şöyle bir destek verirse ya da şunlar şunlar yapılırsa, biraz sosyalleşmesi konusunda önü açılırsa, hani daha iyi olacak şekilde bir öngörü oluyor en azından. Bunun o anlamda tanılanmasının avantaj olduğunu düşünüyorum."*

K5'in yerleştirme sonrası sosyal sonuçlara ilişkin görüşleri ise şu şekildedir.

> *"Aile bu arada işin içine devreye girmeye başlıyor. İşin ciddiyetinin farkına varıyor. Zaten bu olumsuz durumları yaşadıktan sonra da daha çok buraya geliyorlar. Yani bu durum ortaya çıkıp da tanıyalım. Artık bu sürecin bir parçası olduktan sonra veliler olumsuz*

süreçten buraya geliyorlar zaten. Bu tanıya aldıktan ve eğitim almaya başladıktan sonra her şey eski döneme göre daha iyi gitti diye söylüyor. Çocuğa katkısı oluyor. Çocuk yani adı konuluyor bir kere çocuğun yaşadığı durumu. Aile de işte bunun farkına varıyor, öğretmen de hatta diğer çocuklar da bunun farkına varıyorlar."

Katılımcılardan üçü (K2, K3, K5) yerleştirme sonrası eğitsel sonuçlarla ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. K2 *"...olumlu durum, çocuğun akademik becerilerinin bireysel yönde daha fazla ilerlemesi olumlu yönde."* şeklinde görüş belirtirken, K5, *"Zaten çocuk yoğun bir eğitime tabi olduğu için zaten ilerlememesi diye bir şey, doğru bir eğitimle ama, ilerlememesi diye bir şey mümkün olmuyor."* ifadelerini kullanmıştır. K3 ise;

"Hani bazen zihinsel yetersizlikle falan karıştırılabiliyor ama verilen destekle ilerleme daha çabuk kaydedildiği için daha hani somut bir performansta ve başarıda değişiklik olduğu için yani okuldaki öğretmenlerimiz de mesela desteği daha canlı başla veriyorlar. Çünkü biliyorlar ki ufak bir dokunuş bile çocukta çok işe yarıyor. Çünkü bu bir zihinsel yetersizlik durumu değil."

şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bulgulara bakıldığında, üç katılımcı da yerleştirme sonrası eğitsel olarak akademik ilerlemenin yaşandığını belirttikleri görülmektedir. Katılımcılardan ikisi (K5, K8) izleme sürecinin işleyişine yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Görüşmeden elde edilen bilgilere göre izleme süreci inceleme ve yönlendirme sonrası itiraz olarak K8 tarafından şu şekilde açıklanmıştır.

"*Mesela otuz iş gününün sonunda okullardan itiraz etme hakları var. İlçe kuruluna itiraz ediyorlar. Biz de tekrardan RAM'a yönlendirme yapıyoruz ilçe kurulunda. Hani varsa bir sıkıntı, yeniden değerlendirme oluyor. Ama bizim tabii okullardan gidip de incelemeye de böyle gözlemlemeye de hakkımız şeyimiz yok yani."*

Yaşanan sorunlara yapılan geri dönüşler, destek eğitimin yenilenmesi, resmi tedbir kararının yenilenmesi süreçlerini ise K5, *"Bir problem olursa evet dönüş şeklinde zaten bir sene sonra çocuk bize geri dönüp de geliyor yani destek eğitimini yenilemesi gerektiğinde ya da arada kademe değişimi oluyorsa eğer."* sözleri ile izleme sürecinin unsurları olarak belirtmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcılara göre ÖÖG olan öğrencilerin yerleştirme sonrası sosyal açıdan problemler yaşayabileceği durumların olduğu sonucuna varılabilir. Bazı katılımcılara göre ise bu sosyal problemler yerleştirme sürecinden bağımsız olarak yaşanan problemler olarak görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin sosyal problemler yaşayabildiği konusunda görüş birliği olsa da neden sonuç ilişkisi bakımından

katılımcıların farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna varılabilir. Aynı zamanda aile ve okuldaki paydaşların farkındalık düzeylerinin artması ile olumlu sosyal sonuçların da ortaya çıkabildiği sonucuna varılabilir. Eğitsel açıdan ise katılımcılara göre yerleştirme sonrası olumlu sonuçlar görüldüğü sonucuna varılabilir. Katılımcıların izleme sürecini okul ziyaretleri, yıllık yenilenen destek eğitim raporları için RAM'da yapılan incelemeler ve itiraz sonrası süreçler olarak değerlendirdiği sonucuna varılabilir. Sonuç olarak katılımcıların izleme sürecini yerleştirme sonrası sosyal sonuçlar, yerleştirme sonrası eğitsel sonular ve izleme sürecinin işleyişi başlıklarında değerlendirdiği sonucuna ulaşılabilir.

3.2.6 Tanılama Sürecinde Genel Sorunlar

Görüşme yapılan katılımcıların tümü tanılama sürecinde genel sorunlara ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinde genel sorunlar temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.31'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.31

Tanılama Sürecinde Genel Sorunlar



Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinde genel sorunlar temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*Aile eğitimi*", "*donanım eksikliği*", "*veli kabulü*", "*aceleci*", "*ılımlı tanı*", "*iş birliği*",

"paydaşlardan alınan bilginin yetersizliği", "tanıma ve ayırt etme", "geç tanılama", "sağlık kurumlarında tanılama", "literatür ile çelişki", "sorumluluklar", "sosyal beceriler" ve "*yönlendirme hiyerarşisi"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelere bakıldığında "Sağlık kurumlarında tanılama süreci, literatür ile çelişki yaratmakta" veya "*Donanım eksikliği ve aile eğitimi eksikliği, veli kabulü sürecini olumsuz etkilemekte ve ılımlı tanı eğilimlerine neden olabilmektedir"* ifadelerine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan katılımcılardan dördü (K2, K3 K4, K9) paydaşların donanım eksikliğini tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K3 donanım eksikliği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"O yüzden bu anlamda şey olduğunu düşünüyorum, bir eksiklik olduğunu ve tam bu ...bu yetersizliğin çok iyi bilinmediğini...*
>
> *...ama içini hiç kimse dolduramıyor. Yani özel öğrenme güçlüğü nedir? Hani ne tür durumlara biz özel eğitme güçlüğü şüphesiyle yaklaşırız? Orada öğrenci ne yaşar? Neyi yapar, neyi yapamaz? Genelde güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? Hani tabii ki de bireysel farklılıklar vardır ama hani böyle temel noktalar var. Ortak noktalar var ÖÖG de yaşananın. Bunlarla ilgili ben kimsenin çok doğru fikir sahibi olduğunu düşünmüyorum."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan dördü (K2, K6 K8, K9) veli kabulünü tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K2 veli kabulü ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Bazen biz özel öğrenme güçlüğünden şüpheleniyoruz. Yani elimizde tıbbi bir belge olmadığı sürece biz şüpheyle yaklaşıyoruz. Yani tam olarak tanı koyamıyoruz. Şüphe duyduğumuz zaman, bunu aileye anlattığımız zaman, bazı aileler, birkaç tane bana öyle denk geldi. Ama çocukta baya baya bir akademik gerilik vardı. Yani çocuk ortaokul beşinci sınıfa gelmiş, ilkokul birinci, ikinci sınıf performansını gösterdi bu çocuk. Matematik hiç yok. Okuma, yazma çat-pat. Bu çocuk kabullenmedi. Ben hastaneye gittiklerinde, hastane...Burada yapılan çalışmaları yazdığımız şey var, hastane sevkleri var. Hastanede onlara yardımcı olsun, yönlendirsin şeklinde. O yazıyı onlara veriyoruz hastaneye giderken. Gelip almadı. Veli almadı ama çocuğun akademik olarak acayip şekilde desteklenmesi gerekiyor. Veli bunu kabullenmedi."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan dördü (K2, K3, K5, K9) aile eğitimini tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. K9, *"Şöyle, ben rehberlik araştırma merkezinde çalışan biri olarak rehberlik araştırma merkezini eleştirerek*

başlayacağım. Bizler yeterince aile eğitimi gerçekleştirmiyoruz." diyerek aile eğitimi ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K2, K3, K9) paydaşlar arası iş birliğini tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K3 paydaşlar arası iş birliği ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Yani bir hastane, iki de belki biraz okulu işin içine daha fazla katabiliriz. Hani bu anlamda katılımcı meslektaşımız tabii ki de çok fazla var ama hiç bizimle iletişim kurmayan, yani sadece yönlendirme yapan ama niye yönlendirdiğini çok fazla Öğrenciyle ilgili çok fazla bir şey yapmadan, bir önlem almadan, çok öğrenciyi tanımadan, çok ne istediğini bilmeden, sadece problemli diye yönlendirilen öğrencilerimizden yola çıkarak söylüyorum bunu. Çok katılımcı olmayan arkadaşlarımız da var. İşin dışında, sürecin dışında kalan arkadaşlarımız da var. Belki bu anlamda sistem daha iyi hale gelirse, biraz daha onlar işin içine girerlerse, sürecin daha sağlıklı ilerleyeceğini düşünüyorum."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K2, K5, K6) yönlendirmede aceleci davranmayı tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. K6 yönlendirmede aceleci davranma ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> "*Yani şu yanlışa düşüyoruz, biz birinci sınıflar için mesela Aralık ayı gelmeden rehberlik araştırma merkezine Zihin şüphesiyle ya da işte başka bir problem şüphesiyle yönlendiriliyor öğrenciler. Biz bunu doğru bulmuyoruz. Yani benim açımdan bu doğru değil."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K3, K4, K6) ÖÖG'nin tanınması ve ayırt edilmesini tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K4 ÖÖG'nin tanınması ve ayırt edilmesi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Çocuk dikkat eksikliğinden muzdaripse ya da bir biçimde akademik beceriler edinmekte güçlük çekiyorsa bu sınır mental kapasiteden de kaynaklanıyor olabilir. Direkt öğretmenler için öğrenme güçlüğü denilip geçilebiliyor. Tabii yani bu özel bir alan, bir kere bunun farkına varmalıyız. Özel öğrenme güçlüğü dediğimiz şey, herhangi bir sebepten dolayı akademik beceriksizlik çeken çocukların aldığı bir tanı değil. Bu spesifik bir tanı, özel yaklaşım gerektiren bir tanı. Çocuğun hayatının tamamını etkileyebilecek bir tanı. İşte dahilerin tanısı değil. Bu çocukların tamamı dahi değil. Her dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu yaşayan çocuk aynı zamanda disleksi diskalkuli yaşamıyor, bunlar ayrı. Zihinsel yetersizlik bir öğrenme güçlüğü değil. Yani zihinsel engel dediğimizde kaba geliyor da biz. Öğrenme güçlüğü yaşıyor bu çocuk dediğimizde bir şeyi yumuşatıyor değiliz. Yani bir politik doğruculuk dediğimiz bir şey var ya bu politik doğruculuk adına kullanılacak bir terim değil. Artık bizim ayakları yere basar bir şey yapmamız gerekiyor. Bu bir başlı başına bir özel gelişim alanı, özel gereksinim alanı. Burada bazen çocuk polisinden, hakiminden, sosyal*

hizmet uzmanına ama çoğunlukla hastanedeki psikiyatrisine ki yer yer onlar da duygusal davranabiliyor. Ölçme değerlendirmede görevli psikoloğuna, rehberlik araştırma merkezi çalışanından Okulda taşıma yapan servis öğretmenine kadar yani bu topyekûn bir şey. Aslında boşta asılı kalan ve herkesin böyle rahatlıkla kullanabileceği bir şık gibi görünüyor."

Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K4, K6, K8) paydaşlardan alınan bilginin yetersizliğini tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K4, *"Öğretmenden ve veliden alınan bilgi ayağı oldukça zayıf. Çocukların kinestetik beceriksizlikleri bile bazen göz ardı edilebiliyor. Ki öğrenme güçlüğü adına oldukça kıymetli bilgiler bunlar."* diyerek paydaşlardan alınan bilginin yetersizliğini ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K3, K4, K9) ılımlı tanı yanılgısını tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K4 ılımlı tanı yanılgısı ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"*Aileler için ise aman çocuğuma zihinsel yetersizlik tanısı konmasın. Onun yerine özel öğrenme güçlüğü diyelim gibi kabul noktasında daha ılımlı geldiği için tercih edilen bir tanı diyebilirim. Ama teknik anlamda baktığınız zaman içeriğin çerçevesinden uzaklaşmış durumda diyebilirim. Hem veliler hem de okul adına."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K3, K4) sağlık kurumlarında tanılamayı tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir K3 sağlık kurumlarında tanılama ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Ha şu olabilir, şimdi hani evet tıbbi tanılama gerekli ama yani bu öğrenci hastaneye gittiğinde doktor bu süreci nasıl yönetiyor? Hani bir mutlaka psikolog görüyor mu? Herhangi bir ölçme aracı uyguluyor mu? Onun tanı kriterleri neler? Tabii onlar çok şey onlara hakim değiliz. Bilmiyoruz yani süreçleri. Çok içeriği bizimle de paylaşmıyorlar. Ama ben tanıların yanına atılan o notlardan işte bütüncül klinik değerlendirme, aileden alınan öykü, hani genelde şey üzerinden, teori üzerinden gidiyorlar gibi görünüyor. Zaten test uyguladıklarında o aritmetik ortalamaları falan yazıyorlar işte artı, eksi, iki değerlendirme şeklinde. Ama mesela 100 tane sağlık kurulu raporu geliyorsa, 90 tanesinde öyle bir değerlendirme sonucu, baremi yok. Yani varsa 10 tanesinde var. Çok da sağlıklı ya da çok da teknik işlediğini açıkçası düşünmüyorum. Daha çok böyle aileden öykü alma, öğretmenden yine bir form üzerinden sınıf için gözlem alma gibi geliyor. Ama dediğim gibi şeye hakim değilim. Olsa oradaki tanınma sürecine hiç şahit olmadım. Tam olarak ne yapıyorlar? Ön koşulları ne? Dediğim gibi bir ölçme aracı kullanılıyor mu? Yoksa safi yani hikaye üzerinden mi gidiliyor? Tanı kriterlerini çok bilmiyorum açıkçası. Ama hani çok öyle doğru tanılandıklarını da düşünmüyorum. Yani öyle de bir durum var. Tabii bu benim kişisel fikrim. Dediğim gibi bir

sağlık kuruluşu işin içine giriyor. Tıbbi tanılama gerektiren durumlarda tabii hani hastaneye yönlendirdiğinizde oradan gelen bazen çok şaşırtıcı tanılar var. O yüzden zaman zaman hani bu bizi tökezletiyor, öyle söyleyebilirim. Yani en azından buradan şey yapılacak detaylı bir değerlendirmenin sürece daha sağlıklı ışık tutacağını düşünüyorum."

Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K8, K9) geç tanılamayı tanılamada yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K9, *"Çünkü öğrenme güçlüğü çok yaygın. Tanıladığımız kadar belki daha fazlası tanılayamadığımız, şu an okullarda eğitim gören öğrenciler var. Erken belirtileri fark edemediğimiz için erken müdahaleleri yapamıyoruz."* diyerek geç tanılama ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

K9, sosyal becerilerin ÖÖG olan öğrenciler için sosyal becerilerin göz ardı edilmesini tanılama da yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Görüşlerini, *"Sosyal becerileri önermiyor çoğu arkadaşım, görüyorum. Sosyal beceriler önermedikleri için çocuğun sanki hiç sosyal hayatı yokmuş sadece rehabilitasyona giden, okuma-yazma-matematik öğrenen sonra düğmesine basıp kapatılan bir robotmuş gibi düşünüyoruz çocukları."* diyerek belirtmiştir.

K9, profesyonellerin sorumluklarını yerine getirmemesini tanılama da yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Görüşlerini *"Bununla ilgili rehberlik araştırma merkezleri, üzerine düşen müşavirlik hizmetini, okullar üzerine düşen sorumlulukları, öğretmenler üzerine düşen sorumlulukları, sağlık kuruluşları üzerine düşen sorumlulukları bilirse biz bir şekilde ailenin de sorumluluklarını bilmeye sağlayabileceğimizi düşünüyorum."* diyerek ifade etmiştir.

K9, yönlendirme hiyerarşisine uyulmamasını tanılama da yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir.

"*Okulun yaptığı yönlendirmede, yani bazen mesela hastaneye yönlendirmeden buraya yönlendirdikleri zaman bazen sıkıntı oluyor. Hastaneye gitmiş olsa, varsa farklı bir tanı oradan almış, gelmiş oluyor. Ama biz burada sadece hani, mesela DEHB varsa biz burada DEHB'i koyamıyoruz hastane raporu olmadan. O anlamda hani hastaneye yönlendirmeden direkt buraya yönlendirildiğinde işte bazen sıkıntı olabiliyor."*

K9, yönlendirme tanılamaların literatür ile çelişmesini tanılama da yaşanan sorunların bir unsuru olarak değerlendirmiştir. Görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir

"Öğrenme güçlüğü, gecikmiş dönüm noktası yani zihinsel yetersizlik de eş zamanla tanılanıyor. Şimdi sağlık personeli açısından bazıları için bu çok olağan. Onlar güncel bilginin zihinsel yetersizlikle ÖÖG'nin aynı sayfada var olabileceğine inanıyorlar. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bundan bambaşka bir şey düşünüyor. Tanılama ölçütleri

koydukları işte DSM ve diğer Uluslararası şeylerde de zihinsel yetersizliğin olmadığı bir durumdan hala ısrarla bahsediliyor. O yüzden doktorların da kendi içinde bazı yorumlama farklılıkları oluyor."

İfadelerden yola çıkarak katılımcıların tanılama sürecinde genel sorunlarla ilgili birçok unsura dikkat çektiği görülmektedir. Kelime bulutu ve katılımcıların ifadeleri birlikte düşünüldüğünde görüşlerin bazı başlıklar altında toplanması mümkün görülmektedir. Donanım eksikliği, veli kabulü, aile eğitimi, paydaşlar arası iş birliği, yönlendirmede aceleci davranma, ÖÖG'nin tanınması ve ayırt edilmesi, paydaşlardan alınan bilginin yetersizliği, ılımlı tanı yanılgısı, sağlık kurumlarında tanılama, geç tanılama, sosyal becerilerin göz ardı edilmesi, profesyonellerin sorumlulukları, yönlendirme hiyerarşisi, literatür ile çelişki olmak üzere tanılama sürecindeki genel sorunları on dört başlık altında değerlendirmişlerdir.

3.2.7 Tanılamada Çözüm Önerileri

Görüşme yapılan katılımcıların tümü tanılama sürecinde çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinde çözüm önerileri temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.32'deki gibi oluşmuştur.

Şekil 3.32

Tanılamada Çözüm Önerileri



Gerçekleştirilen analiz sonucunda tanılama sürecinde çözüm öneriler temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin *"sınıf*

öğretmenlerinin eğitimi", "ölçme araçlarını geliştirilmesi", "genel tarama", "müşavirlik hizmetleri", "RAM personel seçimi", "yönlendirme sıralaması", ve *"destek eğitimde öncelik"* şeklinde oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Sınıf öğretmenlerinin eğitimi, genel tarama uygulamaları, destek eğitimde öncelik ve ölçme araçlarının geliştirilmesi tanılama sürecini iyileştirir"* ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında görüşmeye katılan katılımcılardan üçü (K2, K3, K8) sınıf öğretmenlerinin eğitimini tanılamada çözüm önerilerinin bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir K3, sınıf öğretmenlerinin eğitimi ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Biraz daha sağlıklı gözlem ve mümkünse bunun belki bir altyapısı olabilir, belki bir eğitimi olabilir aslında, bir beceri eğitimi olabilir. Çünkü aslında çok sık gözlemlediğimiz bir durum son dönemde. Şöyle bir şey olabilir. Yani bir birey özel öğrenme güçlüğü yaşadığında özellikle ve özellikle neler yaşıyordur? Hani onu diğer yetersiz alanlarından ya da farklı durumlardan ayırt eden en önemli şeyler nelerdir? Hani kriterler nelerdir? Belki bununla ilgili bir sınıf öğretmenlerimize bir bilgilendirme, bir eğitim olabilir."*

Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K4, K6) ölçme araçlarının geliştirilmesini tanılamada çözüm önerilerinin bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K6 *"Özel öğrenme güçlüğü babında düşünürsek ÖGT bataryası ya da buna benzer bataryaların daha fazla geliştirilmesi."* diyerek ölçme araçlarının geliştirilmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K5, K8) genel tarama uygulamalarını tanılamada çözüm önerilerinin bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K5 *"Genel taramadan bahsediyorum. Özel öğrenme güçlüğü anlamında. Özellikle öğretmenin şüphelendiği çocuklar da olabilir ama bir bütün olarak. Bunun profesyonel bir gözle yapılması daha anlamlı bence. Genel bir tarama daha sağlıklı olur bence."* diyerek genel tarama ile ilgili görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşmeye katılan katılımcılardan ikisi (K3, K9) müşavirlik hizmetlerini tanılamada çözüm önerilerinin bir unsuru olarak değerlendirmişlerdir. K9 müşavirlik hizmetleri ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Başta buraya gelen velilere müşavirlik yapmak. Yani gerekirse her çocuğun yetişebildiğimiz her çocuğun BEP birimi toplantısına katılıp orada müşavirlik vererek hocam sen bunu yap sen bunu yap diyerek bunu küçük küçük kendi etki alanımızdan değiştirmeye başlarsak bu etki alanı büyüyecektir."*

K4, tanılama sürecinde çözümler RAM personelinin seçilirken bazı koşullar olması gerektiğini şu sözleri ile ifade etmiştir:

> *"Bir ara şey düşündük, arkadaşlarla biz bunu sık sık tartışıyoruz. Yani bizim tabii ki burada RAM tecrübemiz hiç 10 yılın altında RAM tecrübesi olan çok az özel eğitimci arkadaş var. Genellikle sınıf öğretmenliğinden alan değiştirerek gelenler oldukça çok. Acaba atanan öğretmenler yüksek lisans mı yapmış olmalı diye düşündük. Sonra yüksek lisans yapan arkadaşlar geldi, bunun çözüm olmadığını gördük. Yüksek lisansın içeriği niteliği alanı konusu da bunda çok etkili. Bu değil ölçek. Ama aynı bilim-sanat merkezlerinin öğrenci seçme süreçleri gibi, proje okullara öğretmen seçme süreçleri gibi. Çünkü Cumhuriyet tarihinden bu yana özelleştirilen, projeleştirilen okullara öğretmen seçiyor bu ülke. Yani rehberlik araştırma merkezlerine de seçebilir. Alan hakkında bilgisini çok rahat yordayabilir. İletişim becerileri burada çok önemli. Yani veli bazen o kadar ajite, o kadar saldırgan geliyor ki o süreci yönetmek çok önemli. Bundan çok ciddi beceriler. Yani buradan kan da çıkabilir. Bizim beyaz butonumuz da yok."*

K3, öğrencilerin tanılama için hastanelerden önce RAM'lara yönlendirilmesi gerektiğini çözüm önerisi olarak sunmuş ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

> *"Yani denenebilir diye düşünüyorum. Hani böyle daha nokta atış gözlemlerle ya da şüphelerle hani hastanede de yine o doğrultuda incelenmesi hem süreci daha kısa hale getirir bence. O yüzden bence süreç tam tersi işletilmeli. Hani okul, ram, gözlemlerini birleştirip. bir kanalla hastaneye ulaşmalı ve doktor bu gözlemi önce görerek belki de yola çıkmalı, tanılama sürecini başlatmalı diye düşünüyorum."*

K4, çok ağır düzeydeki öğrenciler için önerilen destek eğitimin farklılaştırılarak sınır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim önerilebilmesini böylece ılımlı tanı yanılgısından uzaklaşılmasını tanılamada çözüm önerileri içerisinde değerlendirmiştir. Bu görüşünü şu şekilde ifade etmiştir.

> *"Yani Milli Eğitim Bakanlığı şunu yapabilir. Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği, birden fazla alanda ağırlaşan bir yetersizlikten etkilenmiş bir çocuk için rehabilitasyon desteği vereceğine yani destek eğitim hizmetlerinden yararlandıracağına ki iki tane kırk dakikanın anlamsız olduğunu düşünüyorum bu gruplar için. Daha tam güne yayılmış bir rehabilitasyon desteği sağlıklı olabilir. Sınır mental kapasiteyle desteklenen çocuklarla, sınır çocukları destekleyip bir iki yıl içerisinde onları kazanabilir. Ve böylece özel öğrenme güçlüğünü biz çok daha net, gerçekten ihtiyaç duyan çocuklar için ihtiyaç duydukları ...oranda destekleyebileceğimiz bir alan haline getirebiliriz"*

İfadelerden yola çıkarak katılımcıların tanılama sürecinde çözüm önerileri ile ilgili birçok unsura dikkat çektiği görülmektedir. Kelime bulutu ve katılımcıların ifadeleri birlikte

düşünüldüğünde görüşlerin bazı başlıklar altında toplanması mümkün görülmektedir. Katılımcıların çözüm önerilerini sınıf öğretmenlerinin eğitimi, "ölçme araçlarını geliştirilmesi, genel tarama, müşavirlik hizmetleri, RAM personel seçimi, yönlendirme sıralaması ve destek eğitimde öncelik başlıkları altında değerlendirdiği sonucuna varılabilir.

3.2.8 Eğitsel Değerlendirme Formları

Görüşme yapılan katılımcıların tümü eğitsel değerlendirme formlarına ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirme formları temasına ait katılımcı görüşlerinden oluşan kelime bulutu Şekil 3.33'teki gibi oluşmuştur.

Şekil 3. 33

Eğitsel Değerlendirme Formları



Gerçekleştirilen analiz sonucunda eğitsel değerlendirme formları temasında oluşan kelime bulutu incelendiğinde katılımcılar tarafından belirtilen ayırt edici ifadelerin "*değerlendirme öncesi incelenmesi", "değerlendirmeye etkisi", "iş birliği" ve "nitelik"* olarak oluştuğu görülmektedir. Ayırt edici ifadelerden yola çıkarak "*Niteliği, değerlendirme öncesi incelenmesi değerlendirmeye etki ediyor*" ifadesine ulaşmak mümkün görünmektedir.

Katılımcıların görüşlerini daha iyi anlamak için ifadelerine doğrudan bakıldığında katılımcıların altısı (K3, K4, K5, K6, K8, K9) eğitsel değerlendirme formalarının

doldurulmasında iş birliği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri konu ile ilgili bilgisi olmadığını belirtirken bir katılımcı yaptıkları ziyaret ve çalışmalar sonucunda formların aile bilgisi ve iş birliği dahilinde doldurulduğunu belirtmiştir. K4 bu durumu şu şekilde açıklamıştır.

> "*Biz rehberlik araştırma merkezi olarak tüm okulları tek tek ve tüm sınıflarını yani bu üç yaş grubu, kreşlerden lise sona kadar her sınıfı tek tek yazıp öğretmenlerine tek tek bilgi verdik. İdareye de rehberlik servisine de. Buraya gelen her form, elektronik ortamda da gelse... Veli'nin bilgilendirilmiş ve altında imzası olmuş olduğunu kabul ederiz. Bununla ilgili veliler, öğretmenlerden imza aldık. Velileri uygun şekilde bilgilendireceksiniz, yönlendireceksiniz, donatacaksınız şeklinde. Bize gelen formlarda velinin bilgisi oluyor. Bundan yana hiçbir şüphemiz yok.*"

Diğer katılımcılar ise formların doldurulmasında iş birliği olmadığını belirtmiştir. K3 şu sözlerle bu durumu ifade etmiştir.

> "*İş birliği olduğunu düşünmüyorum. Çünkü orada genelde eğitsel değerlendirme istek formlarına baktığımızda aileye ayrılan, ailenin doldurduğu çok küçücük bir alan var. Ve %90'ında yazan, şimdiye kadar en azından benim rastladıklarımda yazan, çocuğumun destek eğitimi almasını istiyorum. Çocuğumun destek eğitimi almasının gerektiğini düşünüyorum. Şeklindeki ifadelerden öteye giden açıklayıcı herhangi bir ifade görmüyorum.*"

Katılımcılardan altısı (K2, K3, K4, K6, K8, K9) formların niteliği ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı eğitsel değerlendirme isteği formlarının yeterli olmadığını, doldurulması gereken alanların doldurulmadığını, doldurulan alanların özensiz doldurulduğunu belirtmiştir. K9 bu durumu şu sözleri ile ifade etmiştir:

> *"Şu an rehberlik araştırma merkezlerinde biz bir çocuk için randevu oluşturduğumuz anda çocuğun kayıtta olduğu okula sistem üzerinden bu eğitsel değerlendirme isteği formunun gönderilmesine yönelik bir yazı bir uyarı metni gidiyor. Onlar da bir şekilde bunu dolduruyor ya da doldurmuyorlar. Burada şöyle bir söz durum söz konusu oldu. Biz bunu dijitalleştirdi Milli Eğitim Bakanlığı dijitalleştirdikten sonra ...kimin doldurduğunu, nasıl doldurduğunu göremez hale geldik. Genelde şu şekilde oluyor, iki çeşit form var, birisi ilk değerlendirme, birisi ...daha önce gelmiş bir öğrenci için ara değerlendirme formu ilk değerlendirme formunda artılar ve eksiler var. O kadar baştan savma doldurulyor ki görme yetersizliği olan öğrenciler için olan kısım atlanıp orada dolduruluyor. Ya da diğer kısımda bir şeylerin yazılı olarak BEP'e alınan çalışmalar, BEP'te çalışılan çalışmalar diye başlık başlık şeyler var. Oraya çocuk işte arkadaşına vurdu biz ona şöyle müdahale ettik gibi davranışa yönelik ya da çok özel hiçbir ölçülebilirliği olmayan bir şeyler yazıyorlar. Sadece bir hikaye var ve biz bu hikayeyi ucundan kıyısından böyle kulak misafiri olmuşuz gibi oluyor."*

Katılımcıların altısı (K2, K3, K4, K5, K8, K9) formların değerlendirme öncesi incelenmesi ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların üçü (K2, K5, K8) değerlendirme öncesinde eğitsel değerlendirme isteği formlarının incelendiğini belirtirmiştir. K5 durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Ben genelde hani eğitsel değerlendirme isteği formlarına bakarım geldikleri zaman. Özellikle ilk incelemelerde. İlk defa çocuk gelecekse, ilk kez geliyorsa evet incelemelere bakarım. Öğretmenin o konular hakkında neler yazdığına dikkat ederim. Ya da rehber öğretmenin, velinin bu konuda görüşüne. Onlara özellikle dikkat eder, önem veririm."*

K9 ise formların işlevsel olmayışından sürece etki etmediğini ve incelenmediğini *"Geri kalan %95 işlevsellik açısından ne rehberlik araştırma merkezinde, ben de buna dahilim, öğretmen arkadaşlarımın birçoğu, bu çocuğun eğitseli var mı, bakalım öğretmeni ne yazmış diye bakıp bu durumu sürece etkiletiyoruz, ne de öğretmen, böyle bir şey varmış deyip dert edip yolluyor."* sözleri ile ifade etmiştir. Katılımcılardan K3 inceleme sonrasında formlara bakmayı tercih ettiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

> *"Hiç incelemem, hiç okumam hiçbir şekilde. Sadece değerlendirme yapacak olan özel eğitimci arkadaşımla konuşurum ama onu da yine test uyguladıktan sonra. Yani ben çocuğun saati bir almak, bir gözlemlemek, görmek, ölçme aracımı uygulamak, bir fikir edinmek, ondan sonra paylaşmak taraftarıyım. O yüzden öncesinde bakmam ama sonrasında incelerim."*

K4 ise formların tam ve düzgün halde doldurulmuş olsa dahi RAM'da yapılan işle ilgili yeterli bilgi sağlayamayacağını, *"Form muntazam biçimde dolduruldu. Buraya geldiği için muazzam bile olsa çok buradaki işle ilişkin bilgilerin tamamını alamayabilirsiniz."* diyerek ifade etmiştir.

Katılımcıların altısı (K2, K3, K4, K5, K6, K9) formların RAM'da yapılan eğitsel değerlendirmeye etkisi ile ilgili görüşlerini belirtmişlerdir. K2 ve K5 eğitsel değerlendirme isteği formlarının incelemeye etki ettiğini belirtmiş, K2 *"Ama inceleme sürecine etkileri oluyor. Tabii ki. Okul bilgilere de ihtiyacım var. Biz burada çocuğu 10 dakika, 15 dakika bilemedin. Yarım saat gözlemleyebiliyoruz ama öğretmenleri haftanın 5 günü 30 saat bu çocukla beraberler."* diyerek görüşlerini ifade etmiştir. K3 ve K4 ise eğitsel değerlendirme isteği formlarının yapılan incelemeye etkisi olmadığını belirtmişlerdir. K3, *"Kesinlikle etkisi az. Hatta şöyle söyleyebilirim. Ben kendi adıma okuldan gelen bir formu öğrenciyi almadan önce bakmam."* sözleri ile görüşlerini belirtmiştir. K6 ve K9 ise nitelikli doldurulan formların yapılan incelemelere etkisi

olduğunu belirtmiştir. K6, *"Zaten en çok yeterli bilgi yoksa öğretmen kendi görüşünü oluşturuyor. Aileyle beraber kendi görüşünü oluşturma durumunda kalıyor. İyi bir bilgilendirme varsa, doğru bir bilgilendirme varsa o zaman tabi ki bu etkili.*" diyerek görüşlerini belirtmiştir.

İfadelerden yola çıkarak katılımcıların eğitsel değerlendirme formlarını formların doldurulmasında iş birliği, formların niteliği, formların değerlendirme öncesi incelenmesi, formların değerlendirmeye etkisi olmak üzere dört başlıkta değerlendirdikleri sonucuna varılabilir.

4 SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1 Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim bölüm başkanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan *tanılama öncesi süreç, tanılama süreci, yönlendirme ve yerleştirme süreci, izleme süreci* ve *öneriler* olmak üzere beş tema ortaya çıkmıştır. ÖEDK üyeleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan ise *tanılama öncesi süreç, tanılama süreci, yönlendirme süreci, yerleştirme süreci, izleme süreci, tanılama sürecinde genel sorunlar, çözüm önerileri* ve *eğitsel değerlendirme formları* olmak üzere sekiz tema ortaya çıkmıştır. Araştırma, ÖÖG tanılama sürecinde yer alan paydaşların deneyimlerine ve değerlendirmelerine dayalı olarak sürecin işleyişini ortaya koymuştur. Araştırma bulguları ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecini tanılama öncesi hazırlıklar, başvuru süreci, değerlendirme uygulamaları, yönlendirme ve yerleştirme kararları ve izleme faaliyetlerinin kapsayan bir süreç olduğunu göstermektedir.

Tanılama öncesi süreçte öğretmenlerin gözlem, değerlendirme ve önleyici müdahalelerde bulunma sorumluluğunun öne çıktığı görülürken okulların, resmi işlemleri yürütme, ailelerin ise farkındalık geliştirme ve süreci takip etme gibi önemli roller üstlendikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin bilgi düzeyinin yeterli olmaması, okul, aile, RAM ve hastane iş birliğindeki aksaklıklar ve yönlendirme sürecinde yaşanan acelecilik ve ılımlı tanı yanılgısı gibi etkenler süreci olumsuz etkilemektedir.

Tanılama sürecinin işleyişinde kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği dikkat çekerken, bu araçların yeterliliği ve uygulayıcıların niteliği açısından geliştirilmeye ihtiyaç olduğu görülmüştür. ÖEDK toplantılarında uygulamada kurumlar arası farklılıklar bulunmakta olduğu, aile katılımının sağlanmakta güçlük çekildiği görülmüştür. Yerleştirme kararlarının ise yalnızca tam zamanlı kaynaştırma ile sınırlı olması ÖÖG olan öğrencilere uygun alternatif eğitim ortamlarına olan ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Destek eğitim hizmetleri hem rehabilitasyon merkezlerinde hem de okul bünyesindeki destek eğitim odalarında sunulmakta; ancak bu hizmetlerin nitelik, süreklilik ve uzmanlık açısından daha etkili hale getirilmesi gerekmektedir. İzleme süreci ise çoğunlukla rapor yenileme, kademe geçişi gibi zorunlu hallere bağlı olarak yürütülmekte, öğrenci gelişimini takip edecek yapılandırılmış ve sistemli bir izleme süreci bulunmamaktadır.

Araştırma sonucunda, tanılama sürecinde bilgi eksiklikleri, kurumlar arası uygulama farklılıkları, yetersiz iş birliği ve standart eksikliği gibi sorunlara karşı çeşitli çözüm önerileri geliştirilmiştir. Bu öneriler, öğretmenlerin eğitimi, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, RAM iş yükünün azaltılması, yönlendirme hiyerarşisinin netleştirilmesi, aile bilgilendirme süreçlerinin güçlendirilmesi ve sosyal duygusal becerilere yönelik desteklerin artırılması, alternatif yönlendirme seçeneklerinin sunulması gibi birçok alanda iyileştirme ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, ÖÖG tanılama süreci, önleyici yaklaşımları, bütüncül değerlendirmeyi, alternatifli yönlendirmeyi, nitelikli destek hizmetleri sunmayı ve etkili izlemeyi içeren kapsamlı bir süreç gerektirmektedir. Bu sürecin etkili şekilde işlemesi için paydaşların rollerinin netleştirilmesi, kurumlar arası iletişimin güçlendirilmesi ve mevcut yapının bilimsel temellere dayalı modelleri temel alarak sürekli geliştirilmesi ve yenilenmesi ile mümkün görülmektedir.

4.2 Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ilgili alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır. Araştırmada özel eğitim bölüm başkanları ve ÖEDK üyelerine ait görüşlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. İki grup ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ÖEDK üyelerine ait görüşlerden sekiz, bölüm başkanlarına ait görüşlerden dört ana tema ortaya çıkmıştır. İki grup için de temalar ayrı ayrı izleyen bölümde tartışılmıştır. Öneriler kısmında uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik öneriler bulunmaktadır. Özel eğitim bölüm başkanları ile yapılan görüşmelerin soru sayısının farklılığı nedeniyle daha kısa sürdüğü görülmektedir. ÖEDK üyelerinde ise örnek olaylar ile soruları cevaplandıran katılımcılar ile yapılan görüşmelerin daha uzun sürdüğü, net ve bağlam dışına çıkmadan cevap vermeyi tercih eden katılımcıların görüşme sürelerinin daha kısa olduğu görülmektedir (A.G: s.6).

4.2.1 Özel eğitim bölüm başkanları

4.2.1.1 Tanılama öncesi süreç

ÖÖG olan öğrencilerin tanılama öncesi süreçlerinde katılımcıların *başvuran kurum/kişi, başvuru formlarının doldurulma oranı, başvuru formlarının niteliği, başvurulan bölüm* ve *belirtilen yetersizlik alanına* ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Katılımcıların *başvuran kurum/kişi* başlığı altında sınıf ve rehber öğretmenlerin yönlendirmesiyle aile ve okulu belirttikleri görülmektedir. Baysal (2024) çalışmasında RAM'lara başvuruların aile tarafından okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yönlendirmesi ile yapıldığını belirtmesi ile bu çalışmaya benzer bulgular elde etmiştir. Kuzgun (2019) RAM'a başvuruların genellikle okul rehberlik servisi ve öğretmenler tarafından yapıldığını belirtmiştir. Birçok araştırmada başvuruların öğretmen, rehberlik servisi gibi okul unsurları tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir (Bıçakcı & Çakıroğlu, 2024; İzoğlu Tok & Doğan, 2021; Öğülmüş, 2021a). Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Katılımcıların *başvuru formlarının doldurulma oranı, başvuru formlarının niteliği,* başlıkları altında formların genellikle boş veya yeterli şekilde doldurulmadığı ve doldurulsa dahi değerlendirme için verim alamadıklarını belirtikleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Öğülmüş (2021a) çalışmasında yönlendirme formlarının yalnızca prosedürü yerine getirmek için doldurulduğunu belirtirken, Kuzgun (2019) ise formların eksik, değişken ve yoruma açık şekilde düzenlendiğini, Bıçakçı (2023) ise başvuru evraklarının çoğunlukla yetersiz içerik barındırdığını belirtmektedir. Güven ve Balat (2006), öğretmenlerin özel eğitimle ilgili bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu ve bu durumun RAM yönlendirme sürecini olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Çetin ve Koç (2021) ise öğretmenlerin eğitsel değerlendirme formlarında gözleme dayalı yeterli bilgi sunamadıklarını ve bu eksikliğin tanı sürecini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Sonuç olarak araştırma bulguları alınyazındaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Başvuru için kullanılan eğitsel değerlendirme isteği formlarının ihtiyaç duyulan şekliyle kullanılamadığı görülmektedir. Bu durumda formların tam doldurulmasının okul yöneticileri tarafından kontrol mekanizmasına bağlanması gerektiği düşünülebilir.

Katılımcıların *başvurulan bölüm* ve *belirtilen yetersizlik alanına* ilişkin genellikle özel eğitim bölümüne nadiren de olsa rehberlik bölümüne başvuruda bulunduklarını ve başvuru formunda genellikle ÖÖG bazı durumlarda ise zihinsel yetersizlik alanında belirttikleri görülmektedir. Kuzgun (2019) çalışmasında özel eğitim birimine başvuruların yapıldığını, bazı durumlarda rehberlik servisinin sürece yüzeysel olarak dahil olduğunu belirtmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023) ise çalışmalarında başvuruların özel eğitim bölümüne yapıldığını, rehberlik biriminin prosedür gereği başvuru aldığı ve ihtiyaç durumunda özel eğitim bölümüne yönlendirme yaptığını belirtmektedir. Ayrıca

başvuru formlarında bazen ÖÖG harici bölümlerin de işaretlendiğini belirtmektedir. Öğülmüş (2021) çalışmasında başvuruların genellikle doğrudan özel eğitim bölümüne yapıldığını, bazen rehberlik biriminden geçerek özel eğitim bölümüne ulaştığını belirtmektedir. İşaretlemelerle ilgili ise ÖÖG ye dair sık işaretleme yapılsa dahi yanlış alanların da seçilebildiğini belirtmektedir. Sonuç olarak araştırma sonucunun alanyazındaki çalışmalarla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Başvuru formlarında yanlış işaretlemeler yapıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme isteği formunda ilgisiz alanları işaretleme sebebi olarak ÖÖG'nin ayırt edici özelliklerini yeterince bilmemeleri ve bu konudaki donanım eksiklikleri olduğu düşünülebilir. Bu donanım eksikliğinin giderilmesi için yerel hizmet içi eğitimler ve RAM' ların müşavirlik çalışmalarını artırması gündeme gelebilir.

4.2.1.2 Tanılama süreci

ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecinde katılımcıların *başvuran öğrencinin sağlık raporu, değerlendirme yapan personelin yeterliliği, gönderme öncesi yapılan çalışmalar, kullanılan araçlar, performans belirleme formunun doldurulma oranı ve niteliği ve veli katılımına* ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sağlık raporlarında ÖÖG, skolastik becerilerde karma tip/gelişimsel bozukluk ve eşlik eden tanı olarak genelde DEHB tanılarının bulunmaktadır. Baysal (2024) doğrudan öğrenci dosyalarını incelediği çalışmasında en sık görülen tanılar olarak skolastik becerilerde karma tip bozukluk, skolastik becerilerin diğer gelişim bozuklukları ve tanımlanmamış skolastik beceri bozuklukları olduğunu belirtmektedir. Öğülmüş (2021) ise en sık eşlik eden tanı olarak DEHB'i işaret etmektedir. Bu çalışmalar araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Araştırma bulgularından farklı olarak Bıçakcı & Çakıroğlu (2024) zihinsel yetersizlik ile karıştığını ve yanlış tanı konulabildiğini bildirmektedir. Taylor (2014) da gelişimsel bozuklukların çoğu zaman örtüşen semptomlar gösterdiğini ve bu nedenle ayırt edici tanılama sürecinin oldukça dikkatli yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak sağlık raporlarında genellikle ÖÖG tanısını işaret eden tıbbi tanılar olsa da bazı öğrencilerin sağlık raporlarında zihinsel yetersizlik gibi yanlış tanılara da yer verildiği görülmektedir. Aynı zamanda ÖÖG'ye eşlik eden tanılar içinde DEHB sık rastlanılan tanı olarak dikkat çekmektedir.

Araştırma bulgularından biri de RAM personelinin mesleki yeterliliğinde zamanda yüksek lisans ve doktora düzeyinde akademik eğitimin ve alan mezuniyetinin önemli görüldüğünü ortaya koymuştur. Katılımcılar, özellikle akademik açıdan kendini geliştiren uzmanların tanılama sürecinde daha yetkin davrandığını belirtmiştir. Bu durum, Bıçakcı'nın (2023) çalışmasında RAM personelinin farklı alanlardan mezun olduğu ancak yüksek lisans yapmanın mesleki donanımı artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Baysal (2024), akademik eğitim düzeyi arttıkça uzmanların kendilerini daha yeterli gördüğünü ve mesleki gelişime daha açık olduklarını bildirmiştir. Bununla birlikte alan dışı mezuniyetlerin RAM'da görev almasının bazı durumlarda yeterlilik sorunlarına yol açtığı, bu eksikliğin ise hizmet içi eğitimlerle telafi edilmeye çalışıldığı vurgulanmıştır. Kuzgun 'un (2019) çalışması da bu görüşü desteklemektedir; katılımcılar, test uygulamaları ve değerlendirme süreçlerinde eksiklik hissettiklerini, bu nedenle hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Özyürek (2015) de, ölçme araçlarının doğru kullanımının uygulayıcıların mesleki donanım düzeyine bağlı olduğunu ve bu nedenle alanda sürekli eğitimin şart olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Tanılamada görev alan RAM personelinin lisansüstü eğitime teşvik edilmesi ve görevlendirilecek personelin alan mezunu olması gerektiği düşünülebilir. Alan mezunu olmayan ve kendini yeterli hissetmeyen personel için ise sürekli hizmet içi eğitim yolunun açık tutulması gerektiği düşünülebilir.

Bir diğer araştırma sonucuna göre ise öğrencilerin RAM'a yönlendirilmeden önce çoğunlukla herhangi bir önleyici çalışmaya tabi tutulmadığı, bu tür çalışmalar yapılmış olsa bile RAM'a sunulan raporlara yansıtılmadığı görülmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. Bıçakcı'nın (2023) çalışmasında RAM çalışanlarının öğretmenlerin öğrenciyi yönlendirmeden önce müdahale yapmadıklarını ya da yapılan müdahaleleri belgelerle desteklemediklerini belirttikleri ifade edilmiştir. Benzer şekilde Baysal (2024) da öğretmenlerin öğrenciyi sınıf içinde izleme ve destekleme sürecini çoğunlukla atladığını, nadiren yapılan destekleyici uygulamaların ise RAM'a ulaşan formlarda yer almadığını aktarmıştır. Kuzgun'un (2019) RAM personeliyle gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin yönlendirme öncesinde sistematik bir müdahale yapmadıkları, yapılan bazı girişimlerin ise kayda geçmediği ifade edilmiştir. Öğülmüş'ün (2021) çalışmasında ise gönderme öncesi sürecin yeterince bilinmediği, öğretmenlerin formları prosedür olarak doldurduğu ve müdahale süreçlerini belgelemedikleri belirtilmiştir. Aynı şekilde, Bıçakcı ve Çakıroğlu'nun (2024) sınıf

öğretmeni deneyimlerine odaklanan çalışmasında, öğretmenlerin bazı bireysel destek uygulamaları yaptıkları ancak bu sürecin RAM'a aktarılan belgelerde yer almadığı ifade edilmiştir. Lange & Thompson (2006) erken müdahale uygulamalarının ÖÖG tanısını geciktirmek yerine desteklemeyi amaçladığını ve bu nedenle sınıf içi uygulamaların mutlaka belgelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin müdahale sürecine ilişkin bilgi, belge ve gözlemlerini RAM'a sunulan evraklara sistematik şekilde aktarmaları, tanılama süreci açısından önemli görülmektedir. Bu bağlamda okullarda önleyici müdahalelerin yapılandırılması, belgelenmesi ve RAM yönlendirmelerinde bu bilgilere yer verilmesi yönünde bir düzenlemeye ihtiyaç olabilir.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğrencilerin RAM'da değerlendirilme sürecinin çoğunlukla aile ile yapılan görüşmelerle başladığını, ardından öğretmen gözlemleri ve çeşitli değerlendirme araçlarıyla devam ettiği görülmektedir. Baysal (2024) değerlendirme sürecinde önce ailelerle görüşme yapıldığını, ardından MEB tarafından sağlanan testler ile öğretmenlerin kendi geliştirdikleri informel araçların kullanıldığını ve öğrencilerin performansının buna göre değerlendirildiğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Bıçakcı'nın (2023) çalışmasında da sürecin benzer şekilde ilerlediği, özellikle zekâ testlerinin (WISC-R, CAS) ve MEB tarafından geliştirilen ÖGT'nin yaygın olarak kullanıldığı aktarılmıştır. Kuzgun (2019) ise RAM personelinin öğretmen görüşlerine ve informel gözlemlere önem verdiğini, bu bilgilerin formel testlerle desteklendiğini ifade etmiştir. Öğülmüş 'ün (2021) hem psikiyatrist görüşlerine dayalı olarak hem de RAM personeli ile yürüttüğü çalışmalarında, sürecin klinik görüşme, zekâ testi ve öğretmen/veli gözlemine dayandığı, ancak öğretmen bilgilerinin kimi zaman yetersiz kaldığına dikkat çekilmiştir. Ayrıca İzoğlu-Tok ve Doğan (2022) ile Gülay ve diğerleri. (2024) çalışmalarında da ailelerin sürece dâhil edildiği, ancak kullanılan değerlendirme araçlarının ayrıntılarına daha sınırlı yer verildiği görülmektedir. Araştırma bulgularının alanyazındaki çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, değerlendirme sürecinin zeka testleri ve aile görüşmesi ve informel kaynaklara dayanarak yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Ancak öğretmen gözlemlerinin sistematik olmayışı veya bilgi yetersizliği gibi durumlar değerlendirme kalitesini etkileyebilmektedir. Bu nedenle informel değerlendirme sürecinin daha yapılandırılmış hâle getirilmesi ve kullanılan araçların standardizasyonunun sağlanması ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu, performans belirleme formlarının güncel hâlinin değerlendirme sürecinde daha işlevsel bulunduğunu ve büyük oranda eksiksiz şekilde doldurulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Baysal'ın (2024) çalışmasında dosyaların %84,93'ünde formların eksiksiz doldurulduğu, eksikliklerin ise yalnızca birkaç dosyayla sınırlı olduğu bulgusuyla örtüşmektedir. Aynı çalışmada, formların içeriğinin değerlendirme sürecini desteklediği ve kullanım kolaylığı sağladığı vurgulanmıştır. Araştırma bulgularından farklı olarak Öğülmüş (2021a) ise performans belirleme formunun uzun ve ayrıntılı olmasına rağmen tanılama açısından tek başına yeterli bulunmadığı, özellikle öğretmenlerin formu doldurmada zorlandığını belirtmiştir. Yine Öğülmüş (2021b) RAM yoğunluğu ve personel yetersizliği nedeniyle formların çoğu zaman özensiz doldurulduğu belirtmektedir. Sonuç olarak, performans belirleme formunun teknik olarak yeterli görülse de kullanıcı kaynaklı eksiklikler nedeniyle işlevselliğinin değişebileceğini görülmektedir. Bu nedenle formların standardizasyonunun yanı sıra, bu formları dolduran öğretmen ve uzmanların bilgi ve tutumlarının da geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın aile katılımı ile ilgili sonuçları ise ÖÖG'nin tanılama sürecinde aile katılımının önemli görüldüğünü ancak her ailenin ÖEDK toplantısına katılamadığını göstermektedir. Katılımcıların ifadelerine göre, tüm aileler toplantıya katılmaları yönünde bilgilendirilmekte ve davet edilmekte; ancak yalnızca sorunlu veya kararsız dosyalar söz konusu olduğunda ailelerin aktif katılımı sağlanmaktadır. Baysal'ın (2024) çalışmasında katılımcılar, ÖEDK sürecinde ailelere bilgi verildiğini ve bazı durumlarda özellikle çağrıldıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Bıçakcı (2023), tüm ailelerin toplantıya alınmasının uygulamada mümkün olmadığını ancak özellikle kritik durumlarda aile katılımının sağlandığını ifade etmiştir. Kuzgun'un (2019) çalışmasında ise katılımcılar, aile bilgilendirmesinin sistemli şekilde yapıldığını ancak bazı ailelerin toplantılara katılamadığını belirtmiştir. Araştırma bulguları alanyazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, uygulamada aile katılımı ilke olarak kabul edilmekte ve desteklenmektedir ancak zaman, mekân ve iletişim gibi etkenler nedeniyle her durumda sağlanamamaktadır. Bu nedenle hem bilgilendirme süreçlerinin güçlendirilmesi hem de kritik dosyalarda aile katılımını zorunlu kılacak düzenlemelerin yapılması gerektiği söylenebilir.

4.2.1.3 Yönlendirme ve yerleştirme süreci

ÖÖG olan öğrencilerin yönlendirme ve yerleştirme sürecinde katılımcıların *destek eğitim modülleri, destek eğitim önerilmesi durumu, resmi tedbir kararları, sağlık kuruluşlarına yönlendirme ve örnek eğitim planlarına* ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda ÖÖG tanısı almış öğrencilere destek eğitim programında en sık önerilen modüllerin okuma-yazma ve matematik modülleri olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ihtiyaç belirlenmesi halinde sosyal beceriler modülü de önerilmektedir. Alanyazında bu bulguyu destekleyen çalışmalardan Çakmak (2017) çalışmasında, RAM personelinin değerlendirme süreçlerinde özellikle akademik alanlardaki zorlukları daha kolay fark ettiği ve bu nedenle değerlendirmelerin çoğunlukla okuma, yazma ve matematik becerileri üzerine yoğunlaştığını belirtilmiştir. Kuzgun (2019) ise, RAM personelinin ÖÖG tanısı alan bireyler için önerdiği destek eğitim modüllerinin çoğunlukla okuma-yazma ve matematik alanlarında yoğunlaştığını belirtmiştir. Bıçakcı (2023) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde, RAM personelinin en çok okuma-yazma ve matematik modüllerini önerdiği, sosyal etkileşim veya öğrenmeye destek gibi modüllerin ise daha az önerildiği belirtilmiştir. Baysal (2024), 76 öğrenci dosyasının incelendiği çalışmasında, destek eğitim raporlarının çoğunlukla okuma-yazma ve matematik becerilerini içeren modülleri kapsadığını belirtmiştir. Çetin & Koç (2021) ise özellikle göçmen öğrencilerle ilgili çalışmalarında, yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde yalnızca akademik değil kültürel ve sosyal ihtiyaçların da dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, ÖÖG tanısı almış öğrencilerde özellikle akademik alanlardaki (okuma-yazma, matematik) güçlüklerin ön planda olması, destek eğitim programında bu alanlara öncelik verilmesini açıklamaktadır. Bu durum, eğitsel değerlendirme ve müdahale sürecinin öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda şekillendiğini göstermektedir. Aynı zamanda sosyal becerileri ile ilişkili modüllerin daha sık önerilmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin büyük çoğunluğuna destek eğitim önerildiği ancak bazı ailelerin bu hizmeti talep etmemesi durumunda RAM personelinin aile kararına uyduğu, buna rağmen öğrencilerin okul bünyesindeki destek eğitim odalarından faydalandığı görülmektedir. Çakmak (2017) çalışmasında RAM personelinin, destek eğitimin önerilmesinde ailenin sürece katılımını ve kararını dikkate aldığını, bazı durumlarda ise ailelerin ilgisizliği nedeniyle resmi destek eğitim sürecinin

başlatılamadığını belirtmiştir. Kuzgun 'da (2019) benzer şekilde, RAM personelinin destek eğitim sürecini başlatırken aile talebini esas aldığını, ailenin istememesi durumunda sürecin ilerlemediğini; fakat öğrencinin okul bünyesinde destek eğitim odalarından yararlanmaya devam ettiğini aktarmıştır. Gülay ve diğerleri (2024) çalışmalarında birçok ailenin destek eğitim hizmetleriyle ilgili karar alma süreçlerine yeterince dahil edilmediği buna rağmen çocukların okul ortamında bireysel destekler aldıkları, hatta bazı okullarda destek eğitim odalarının aktif kullanıldığı belirtmiştir. Bıçakcı (2024), sınıf öğretmenlerinin bazı ailelerin destek eğitim konusuna mesafeli durduğunu, bu nedenle resmi süreçlerin başlatılamadığını ancak öğretmenlerin çoğunlukla öğrenciyi sınıf içi bireyselleştirme yöntemleri ya da destek eğitim odalarına yönlendirme gibi yollarla desteklemeye devam ettiğini belirtmiştir. Baysal (2024), incelediği 76 öğrencinin %64,47'sine destek eğitim raporu düzenlendiğini, ancak %35,53'üne bu hizmetin önerilmediğini bildirmiştir. Bu durumun gerekçesinin araştırma bulgularında olduğu gibi aile talebinin bulunmaması olduğu, yine de birçok öğrencinin okul içi uygulamalardan yararlandığı belirtilmiştir. Araştırma bulgularının alanyazınla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak ÖÖG tanısı almış öğrenciler için destek eğitimin yaygın bir şekilde önerildiği ancak bu sürecin aile talebiyle şekillendiği, bu süreç işlemese dahi öğrencilerin okul ortamında destek eğitim odalarından yararlanabildiği görülmektedir. Destek eğitim odalarının niteliklerinin artırılmasının sadece buradan faydalanan öğrenciler için yararlı olacağı düşünülebilir.

Araştırmaya bulgularına göre ÖÖG tanısı alan öğrenciler için alınan resmi tedbir kararının tam zamanlı kaynaştırma uygulaması olduğu, bunun dışında alternatif bir resmi tedbir bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin, özel bir durum ya da aile talebi olmadıkça, tanı sonrası mevcut okullarında eğitimlerine devam ettikleri ifade edilmektedir. Çakmak (2017) çalışmasında RAM personelinin, tanı sonrası süreçte öğrenciler için yalnızca kaynaştırma uygulamasına yönelik resmi karar alabildiklerini ifade ettiğini belirtilmiştir. Farklı bir seçenek bulunmadığını, kararların sadece mevcut sınıf kademesine uygun tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıyla sınırlı olduğunu belirtmiştir. Kuzgun'un (2019) çalışmasında da ÖEDK kararlarının tam zamanlı kaynaştırma yönünde alındığı, farklı eğitim ortamlarına yönlendirme seçeneklerinin bulunmadığını, tanı sonrası öğrencilerin özel bir gereksinim ya da aile talebi olmadığı sürece mevcut okul ortamında eğitimlerine devam ettiklerini belirtmektedir. Bıçakcı (2023), sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer verdiği çalışmasında, öğretmenlerin bir

kısmının ÖÖG tanılı öğrencilerin tam zamanlı kaynaştırma uygulamasından sınıf içinde yeterince fayda sağlayamadıklarını düşündüklerini ancak yine de başka bir resmi alternatif sunulmadığını ve öğrencilerin sınıf ortamında kalmaya devam ettiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Baysal (2024), öğrencilerin resmi tedbir başvurularında RAM tarafından verilen kararın kaynaştırma olduğunu özel durumlar ya da ailenin talebi haricinde okul değiştirme veya özel sınıfa yönlendirme gibi uygulamaların gerçekleştirilmediğini vurgulamıştır. Dosya inceleme sonuçlarına göre, ÖÖG tanısı alan öğrencilerin neredeyse tamamının mevcut okullarında eğitimlerine devam ettiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG tanısı alan öğrenciler için RAM'lar tarafından alınan resmi tedbir kararlarının tam zamanlı kaynaştırma ile sınırlı olduğu bunun dışında farklı eğitim ortamlarına yönlendirme gibi seçeneklerin bulunmadığı görülmektedir. Bu öğrenciler, aile talebi ya da özel bir gerekçe bulunmadıkça, mevcut okullarında eğitimlerini sürdürmektedir. Alternatif bir eğitim ortamı yönlendirmesinin oluşması için düzenlemeler yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, RAM'a başvuran ÖÖG şüphesi bulunan öğrencilerin test ve değerlendirme sonuçlarının aileye kapalı bir zarfla sunularak sağlık kuruluşlarına yönlendirildiği çalışmanın yürütüldüğü RAM'lardan birinin bu uygulamanın faydalı bulunduğu, diğer RAM'da ise önce hastane sürecinin işletilmesinin daha doğru olacağı yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Bu uygulama çeşitliliği, kurumlar arası işleyiş farklarını göstermektedir. Çakmak (2017) çalışmasında, öğrencilerin bazen ilk olarak hastaneye başvurduğunu, oradan alınan raporla RAM'a yönlendirildiklerini, bazen de önce RAM'a gelip sonrasında hastaneye sevk edildiklerini belirtmiştir. Kuzgun (2019) da çalışmasında, RAM personelinin ÖÖG şüphesiyle gelen öğrenciler için farklı yollar izleyebildiğini ve sağlık kuruluşuna yönlendirme kararının bazen eğitsel değerlendirme sonunda verildiğini ifade etmiştir. Burada aileye teslim edilen belgelerin gizlilik ilkesi gereği kapalı zarfla verildiği, bu uygulamanın ailenin hastanede süreci daha etkin şekilde yürütebilmesine olanak sağladığını belirtmiştir. Gülay vd. (2024) ise RAM personelinin sağlık kurumlarıyla iş birliğini sürdürdüğünü ancak farklı RAM'ların farklı yönlendirme tercihleri gösterdiğini belirtmiştir. Bazı kurumlar eğitsel değerlendirmeyi öncelikli görürken, bazıları tanılama sürecinin hastanede başlamasının daha işlevsel olacağı kanaatindedir. Baysal (2024) çalışmasında ise, RAM tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencinin hastaneye yönlendirilmesine ilişkin düzenlenen sevk evraklarının

aileye kapalı zarf ile teslim edildiği belirtilmiş ve bu uygulamanın aile açısından hem gizlilik hem de yönlendirme sürecinin etkin yürütülmesi bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG şüphesi bulunan öğrencilerin RAM'da yapılan eğitsel değerlendirme sonrasında sağlık kuruluşlarına yönlendirilmeleri sürecinde, uygulamada kurumlar arasında farklılıklar görülmektedir. Bazı RAM'lar önce kendi değerlendirmesini yapıp yönlendirme kararını bu doğrultuda verirken, bazıları önceliği tıbbi tanıya bırakmaktadır. Ayrıca, öğrenci bilgilerinin aileye kapalı zarf içinde sunulması, hem bilgilendirme sürecinin kontrollü bir şekilde ilerlemesini hem de aile açısından sürece daha aktif katılımını sağladığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, bazı RAM çalışanları okullara örnek eğitim planları gönderilmesini gerekli görmezken, sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi daha yakından tanıdıkları için bireysel eğitim planlarını kendilerinin hazırlamasının daha uygun olacağını düşündükleri görülmektedir. Bununla birlikte, bazı RAM'ların eğitim planlarına örnek teşkil etmesi açısından rehabilitasyonlar için hazırlanan eğitim planını gönderdiği de belirtilmiştir. Çakmak (2017) çalışmasında örnek planların gönderilmesi uygulamasının yaygın olmadığını, bunun yerine öğretmenlerin kendi yöntemleriyle plan hazırladıklarını belirtmiştir. Bıçakcı (2024) ise bazı öğretmenler RAM'ın sunduğu örnek BEP planlarından ya da internet sitelerinden doğrudan şablon indirdiğini ve kendi öğrencisine uyarladığını belirtmiştir. Aynı çalışmada bazı sınıf öğretmenleri, örnek planların gönderilmesinin gerekli olmadığını, çünkü her öğrencinin farklı ihtiyaçları olduğunu ve bu nedenle planların öğrenciyi birebir tanıyan öğretmen tarafından hazırlanmasının daha işlevsel olduğunu savunduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin eğitim planlarının hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinin etkin rol alması gerektiği yönünde yaygın bir görüş bulunmaktadır. Bununla birlikte, bazı RAM'ların destek amacıyla örnek planlar göndermesi uygulamasının da sınırlı da olsa devam ettiği görülmektedir. Eğitim planlarının etkili olabilmesi için öğretmenlerin hem teknik bilgiye hem de öğrenciye dair gözleme dayalı güçlü verilere sahip olması gerektiği, bu nedenle BEP sürecinin öğretmen merkezli yürütülmesinin uygun olacağı düşünülebilir.

4.2.1.4 İzleme süreci

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ÖÖG tanısı almış öğrenciler için RAM'lar tarafından sistematik bir izleme süreci yürütülmemektedir. İzleme sürecinin çoğunlukla destek eğitim raporlarının yenilenmesi, yıl içinde yapılan okul ziyaretleri ya da okullardan gelen talepler üzerine gerçekleştirilen görüşmelerle sınırlı olduğu görülmektedir. Çakmak (2017), RAM personelinin izleme faaliyetlerini yalnızca dosya güncelleme dönemlerinde uyguladığını ve izlemeye ayrılan zaman ile personelin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kuzgun (2019) ise RAM'ların sadece idari zorunluluklar doğrultusunda öğrencilerle tekrar temas kurduğunu, bu sürecin yapılandırılmış bir izleme anlayışını karşılamadığını ifade etmiştir. Baysal (2024) da yaptığı dosya incelemelerinde, izleme faaliyetinin çoğunlukla destek eğitim raporlarının yenilenmesine yönelik olarak gerçekleştiğini ve öğrenci gelişiminin bütüncül biçimde takip edilmediğini belirtmiştir. Bıçakcı (2023) ise RAM'ların öğrencileri sahada izlemekten uzak bir konumda olduğunu, izlemeyi yalnızca belge yenilemeye indirgediklerini belirtmiştir. Öğülmüş vd. (2021) ailelerin RAM tarafından çocuklarının gelişimiyle ilgili bilgilendirilmediklerini, izleme sürecinin yalnızca ilk başvuruyla sınırlı kaldığını aktarmaktadır. Gülay vd. (2024) ise ebeveynlerin RAM ile yalnızca tanılama sürecinde temas kurduklarını ve sonrasında sürecin takipsiz kaldığını bildirmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin izlenmesi görevini fiilen kendilerinin üstlendiklerini, RAM personelinin sürece yalnızca tanı ve rapor aşamasında dahil olduğunu ifade etmektedir. Öğülmüş (2021a) ile Öğülmüş (2021b) tarafından yapılan iki ayrı çalışmada da RAM'ların izleme süreçlerine ilişkin kurumsal görevleri olmasına rağmen, uygulamada bu sorumluluğu yerine getirecek yapıların eksikliği belirtilmektedir. Kaya ve Koca (2023), izleme süreçlerine ilişkin yapılan çalışmalarda standardizasyonun olmadığını ve mevcut uygulamaların teorik düzeyde kaldığını belirtmektedir. Kaya vd. (2022) ise RTI modelinde izleme sürecinin merkezi önemde olmasına rağmen Türkiye'de bu modelin uygulamada bulamadığını ifade etmektedir. Karakaya ve Özen (2023), RAM personelinin iş yükünün çok yüksek olduğunu, bu durumun saha uygulamalarında izleme gibi doğrudan öğrenci odaklı faaliyetleri sekteye uğrattığını belirtmektedir. Yurtsever (2013) de RAM personelinin izleme sürecine yönelik görevleri yerine getirmekte zorlandığını, süreç takibinin standartlara dayalı olarak yürütülmediğini ve personelin zaman kısıtı nedeniyle bu süreci ikinci plana attığını ifade etmektedir. Görüşme yapılan RAM'lardaki iş yükü araştırmacı günlüklerinde de belirtilmektedir (A.G: s.4). Araştırma bulgularının alanyazındaki

bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, elde edilen tüm veriler RAM'ların ÖÖG tanısı almış bireylerin gelişim süreçlerini izlemeye yönelik sistematik bir model oluşturamadığını, izleme uygulamalarının büyük oranda idari zorunluluklara ve talep temelli yaklaşımlara dayandığını göstermektedir. İzleme Sürecinin daha verimli yürütülmesi açısından RAM iş yükünün azaltılması veya izleme sorumluluğunun paydaşlar arasında dağıtılması gerektiği düşünülebilir.

4.2.1.5 Öneriler

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı almış öğrenciler için uygulanan tam zamanlı kaynaştırma eğitiminin, bireysel ihtiyaçlara yeterince cevap veremediği bu nedenle öğrencilerin sınıf içerisinde problem davranışlar sergilediği ve bu durumun ayrıştırılmış eğitim ortamı önerisini gündeme getirdiği görülmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), sınıf öğretmenlerinin bazı durumlarda ÖÖG öğrencileri için hazırlanan bireysel eğitim planlarının sınıfın genel yapısı içinde etkisiz kaldığını ve öğrencinin genel sınıf eğitimiyle baş edemediğini belirtmektedir. Bu durumun öğrencide dikkat dağınıklığı, dışlanma, uyum sorunu gibi olumsuzluklara yol açtığı ve zamanla problem davranışların artmasına neden olduğu aktarılmıştır. Benzer şekilde, Bıçakcı (2023) da öğrencilerin sınıf ortamında bireysel ihtiyaçlarının karşılanmadığını, bu nedenle öğretmenlerin bazı öğrenciler için daha farklı ve küçük gruplara ayrılmış, hedef odaklı sınıf ortamlarını önerdiğini bildirmiştir. Öğülmüş vd. (2021), aile görüşmeleri doğrultusunda çocuklarının sınıfta öğretmenden yeterli bireysel destek alamadığını ve diğer öğrencilerle aynı programı takip etmekte zorlandığını vurgulamıştır. Kaya ve Koca (2023), öğretmenlerin genel sınıf yönetimi içerisinde farklılaştırılmış öğretim yapamadığını bu sebeple bazı öğretmenlerin destek sınıfları ya da özel gruplar önerdiğini aktarmaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki kaynaştırma uygulamalarının tüm öğrencilere aynı düzeyde katkı sağlamadığı, öğretmenlerin bu süreci yönetme konusundaki yeterliklerinin düşük olduğu da belirtilmiştir (Gülay vd., 2024). Sultan Kaya vd. (2022), müdahaleye tepki modeli bağlamında bireyselleştirilmiş öğretimin uygulanmadığı durumlarda kaynaştırmanın yeterli işlev görmediğini ve öğrencilerin davranışsal tepkiler geliştirdiğini ortaya koymuştur. Karakaya ve Özen (2023) de RAM personelinin iş yükünün, kaynaştırma sürecinde öğretmenlere doğrudan destek vermesini engellediğini, bu sebeple öğretmenlerin yalnız kaldıklarını ve öğrencilerin ihtiyacına uygun alternatif sınıf yapıları önerdiklerini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik

gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, elde edilen bulgular, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde farklılaştırılmamış kaynaştırma ortamlarının sınıf içinde uyum güçlükleri ve problem davranışlar doğurabileceğini, bu durumun bazı öğretmen ve uzmanlar tarafından ayrıştırılmış, küçük gruplara dayalı eğitim ortamı önerilerine yol açtığını göstermektedir. En az kısıtlandırılmış ortam ilkesinin öğrenciye fayda sağlayacağı ilkesi geçerliliğini korumakla birlikte tam zamanlı kaynaştırma için uygun koşullar sağlanamadıkça kaynaştırma öğrencileri için verimli bir eğitim ortamı oluşamadığı düşünülebilir.

4.2.2 ÖEDK üyeleri

4.2.2.1 Tanılama Öncesi Süreç

ÖÖG olan öğrencilerin tanılama öncesi süreçlerinde katılımcıların *okullarda tanılama öncesi sürecin işleyişine* ilişkin görüş bildirdikleri ve bu görüşlerini *başvuran kurum, başvuru formalarının doldurulması, başvurulan bölüm ve belirtilen yetersizlik alanlarına* ilişkin ifadelerle tamamladıkları görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin tanılama öncesi süreçte okullarda sınıf öğretmenleri tarafından fark edilerek eğitsel değerlendirme isteği formu doldurulduğu ve ailenin bilgilendirmesi ile RAM'a yönlendirildiği belirtilmiştir. Katılımcıların görüşüne göre gelen formlardan yola çıkarak öğrencinin incelenmesi için randevu oluşturulduğu ve randevu günü ailesi ile gelen öğrencinin eğitsel değerlendirmesinin gerçekleştirildiği bilgisi edinilmiştir. Başvurulan bölüm olarak genellikle özel eğitim bölümüne başvurulduğu nadiren de olsa rehberlik bölümüne başvuru yapıldığı ve başvurularda sıklıkla ÖÖG yetersizliktik alanının belirtildiği ancak bazen bütün bölümlerin işaretlendiği özel eğitim bölüm başkanları ile yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Bu bulgu alanyazında yer alan çalışmalarla (Baysal, 2024, Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023, 2024; Fırat & Bildiren, 2021) benzerlik göstermektedir. Baysal (2024) RAM'lara başvuruların aile tarafından ve okul ve rehabilitasyon merkezlerinin yönlendirmesi ile yapıldığını belirtirken, Bıçakcı & Çakıroğlu (2023) ve Fırat & Bildiren (2021) tarafından da benzer bir süreç tarif edilmektedir. Araştırmaya göre katılımcıların *tanılama öncesi süreçlerinde ailenin rol ve sorumluluklarının* olduğunu ilişkin görüş bildirdikleri ve bu görüşleri *bilinçlenme, iş birliği, takip ve uzmana başvurma*ya ilişkin ifadelerle tamamladıkları görülmektedir. Katılımcılara göre bilinçlenme başlığı altında ailenin özellikle tanı hakkında farkındalığının artması gerektiğini görülmektedir. Araştırmada iş birliği ile ilgili ise katılımcılar ailenin sınıf

öğretmeni, okul, sağlık kurumları ve RAM personeli ile iş birliği içinde bulunmasının gerektiğine ilişkin görüş ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılara göre ailelerin çocuklarının akademik durumlarını, okul ödevlerini ve öğrenme süreçlerini yakından takip etmesi gerektiği görülmektedir. Ailelerin bir diğer sorumluluğu ise uzmana başvurmak olarak görülmektedir. Katılımcılara göre ailelerin okul, öğretmen ve RAM'ın yönlendirme ve bilgilendirmesi üzerine gerekli kurum ve kuruluşlara başvuru işlerini yürütmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Bıçakcı ve Çakıroğlu'nun (2023) çalışmasında, ailelerin çocuklarının akademik başarılarını ve öğrenme davranışlarını takip etmeleri gerektiği belirtilirken, ailelerin sürece aktif katılımları ve uzmana başvurma rolleri vurgulanmıştır. Öğülmüş ve arkadaşları (2021a) ise ailelerin iş birliği içinde olmasını ve tanılama öncesi süreçte belirtilerin farkına varmasının süreci olumlu etkilediğini belirtmektedir. Ailenin sorumlulukları ile ilgili araştırma sonuçlarının alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmaya göre katılımcıların *tanılama öncesi süreçte öğretmenin rol ve sorumluluklarına* ilişkin görüş bildirdikleri ve bu görüşleri *takip ve gözlem, çocuğu tanıma, önleyici çalışma, paydaşlara bilgi aktarma ve donanımlı olma*ya ilişkin ifadelerle tamamladıkları görülmektedir. Katılımcılara göre öğretmenlerin çocuğu sınıf ve okul ortamında gözlemlemesi, öğrenme süreçlerini ve performansını takip etmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin sosyal yaşamı, ev yaşamı, geçmiş hikayesi gibi çocuğu tanımaya dair rol ve sorumluluğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın bir diğer sonucu ise öğrencileri RAM, sağlık kuruluşu gibi paydaşlara yönlendirdiğinde öğretmenin paydaşlara nitelikli bilgi aktarabilmesi ve tanı hakkında donanımlı olması gerektiğidir. Bu bulgular alanyazında yer alan araştırmalarla (Bıçakçı ve Çakıroğlu, 2024, Deniz ve Sarı, 2021) benzerlik göstermektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu' da (2024) çalışmasında öğretmenlerin sorumlukları arasında gözlem, performans, öğrencinin sosyal hayatını takip etme ve paydaşlara nitelikli bilgi aktarmasının önemine değinmiştir. Benzer biçimde Deniz ve Sarı (2021) tanılama öncesi süreçte öğretmenlerin donanımlı olmasının önemine değinmiştir. Sonuç olarak sağlıklı bir tanılama öncesi süreç için öğretmenin rolü kritik görülmektedir. Öğrenciyi tanıyıp nitelikli bir gözlem ve değerlendirme yaparak raporlaştırması ve paydaşlara yeterli düzeyde bilgi sağlaması önemli görülmektedir. Araştırmaya göre katılımcıların *tanılama öncesi süreçte okulların rol ve sorumluluklarına* ilişkin görüş bildirdikleri ve bu görüşleri *yönlendirme ve kurumlara bilgi aktarma*ya ilişkin ifadelerle tamamladıkları görülmektedir. Katılımcılar

okulların yönlendirme sürecinde resmi işlemleri yürütmekle, sağlık kurumu ve RAM'a yönlendirme sırasında aile ile kurumlar arasında köprü görevi görmekle sorumlu olduklarını belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların yönlendirme sonrası kurumlara öğrenci ve süreçle ilgili bilgi aktarmayı da okulun sorumluğu olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğülmüş (2021) çalışmasında okulların yönlendirme ve resmi işleyişi takip etme sorumluluğu bulunduğunu belirtmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023) ise çalışmalarında okulların yönlendirme yapma ve kurumlara bilgi aktarma sorumluğundan bahsetmiş ve bunun tanılama sürecini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Avcıoğlu (2012) çalışmasında RAM müdürlerinin, tanılama öncesi süreçte öğretmenlerin öğrenci hakkında yeterli bilgiye sahip olmalarının ve okulun yönlendirme sürecinde aktif rol almasının sürecin sağlıklı işlemesi açısından kritik olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak araştırmalarda okullar sürecin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Sürecin başlatılması, aile ile kurumlar arasında iletişim ve resmi evrakların doldurulup başvuruların yapılması ve sürecin sürekli takibini yapmaktadırlar. Araştırma sonuçlarının alanyazında bulunan benzer çalışmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya göre katılımcıların *tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının da rol ve sorumlulukları* olduğuna ilişkin görüşler bildirdikleri ve bu görüşleri *raporlama, tanı koyma ve tıbbi tedaviye* ilişkin ifadelilerle tamamladıkları görülmektedir. Katılımcılara göre sağlık kurumlarının öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için tanıyı belirlemek, ÇÖZGER düzenleyerek durumu raporlaştırmak ve ihtiyaç duyuluyorsa tıbbi tedavi sürecini yürütmek ile sorumludurlar. Öğülmüş (2021) çalışmasında sağlık kurumlarının tanılama, ÇÖZGER düzenleme ve ihtiyaç halinde tedavi uygulama rollerine değinmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu'nun (2023) çalışmasında da benzer şekilde tanılama raporlaştırma ve tedavi süreçlerinin önemine vurgu yapılmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin destek eğitim hizmetlerinden faydalanabilmesi için sağlık raporlarının bulunması zorunludur (MEB, 2018). Sonuç olarak çalışmanın sonuçları Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) ve alanyazında bulunan benzer çalışmalar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda eşlik eden tanılarla ilgili tıbbi tedavilerin yürütülmesi de önemli görülmektedir. Araştırmaya göre katılımcıların *ideal tanılama öncesi sürec*e ilişkin görüş bildirdikleri ve bu görüşleri *nitelikli gözlem, nitelikli değerlendirme, donanımlı öğretmen, önleyici destek, tarama, veliyi bilgilendirme, yönlendirme hiyerarşisi ve zamanlamaya* yönelik ifadelerle tamamladıkları görülmektedir. İdeal

tanılama öncesi süreçte katılımcılar göre öğretmen öğrenci ile ilgili somut ölçülebilir gözlemler yapmalı, sonrasında bir yetersizlikten şüphelenirse nesnel değerlendirmeler ile öğrencinin eğitsel performansını ortaya koyarak akranları ile karşılaştırmalıdır. Sonrasında ise öğretmen öğrenciye ek eğitsel süreçler ile önleyici destek sağlamalı, aileye öğrencinin var olan durumu ve önleyici destek sürecinde bilgilendirmeler yapmalı ve bu süreci öğrenci için yeterli olacak zamanlama ile devam ettirmelidir. Yine katılımcılara göre öğretmen bu süreçte gerekli çalışmaları yapabilecek donanıma sahip olmalıdır. Katılımcılar ideal tanılama öncesi sürecin bir unsuru olarak da taramayı görmektedir. İlkokul düzeyinde öğrenciler için uzmanlar tarafından genel taramalar yapılarak risk grubunda olan öğrencilerin belirlenmesi ve önleyici destek verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024) çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, nesnel değerlendirmeler, gözlem ve karşılaştırmalar, önleyici destekte bulunma ve aileyi bilgilendirme süreçlerine dikkat çekmiştir. Alanyazında iş birliği vurgusunda bulunan çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Kırbıyık, 2011; Çakmak, 2017; Görgün vd., 2022; Yürekli & Şafak, 2022; Bıçakcı & Çakıroğlu, 2023; Baysal, 2024; Gülay vd., 2024). Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. İdeal tanılama öncesi süreç donanımlı öğretmenler tarafından yapılan tarama, nitelikli gözlem ve değerlendirmelerin sonucunda önleyici destek sunması ve doğru zamanda yönlendirme yapması olarak özetlenebilir. Bu haliyle katılımcıların görüşlerinden oluşan ideal tanılama öncesi sürecin RTI modeli ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, araştırma bulguları ÖÖG tanılama öncesi sürecinin çok paydaşlı, iş birliğine dayalı ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu süreçte sınıf öğretmeni, öğrenciyi gözlemleme, değerlendirme yapma ve gerekli yönlendirmeleri sağlama sorumluluğunu üstlenirken okul, resmi işlemleri yürüten ve aile ile kurumlar arasında köprü görevi gören bir yapı olarak görülmektedir. Ailelerin ise farkındalık geliştirme, süreci takip etme, ilgili kurumlarla iş birliği yapma ve başvuru süreçlerini yönetme gibi önemli rolleri olduğu görülmektedir. Sağlık kurumlarının ise tanı koyma, raporlama ve tıbbi tedavi gibi kritik görevleri bulunmaktadır. Katılımcıların ideal tanılama öncesi sürece ilişkin görüşleri, öğretmenin nitelikli gözlem ve değerlendirmeler yaparak önleyici destek sunması, aileyi süreç hakkında bilgilendirmesi ve uygun zamanlama ile yönlendirme yapması gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, RTI modeli ile örtüşmekte olup, alan yazındaki benzer çalışmalarla da büyük ölçüde paralellik göstermektedir.

4.2.2.2 Tanılama Süreci

ÖÖG olan öğrencilerin tanılama sürecinde katılımcıların *tanılama sürecinin işleyişi, eğitsel değerlendirmede kullanılan ölçme araçları ve özel eğitim değerlendirme kurulu*na ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşler alanyazındaki çalışmalar eşliğinde aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin tanılama sürecinin başlangıcında iki farklı yol izlendiğini ortaya koymaktadır. İlk durumda öğrenciler, halihazırda bir ÇÖZGER raporu ile RAM'a başvururken, ikinci durumda ise öğrenciler önce RAM'a başvurarak değerlendirme sonucunda hastaneye yönlendirilmekte ve rapor süreci burada başlamaktadır. Bu durum, farklı RAM'ların bu süreci farklı şekillerde uyguladığını göstermektedir. Çakmak (2017) ve Kuzgun (2019), RAM'ların süreçteki farklılıkların işleyişte zorluklar yarattığını belirtmiştir. Bıçakcı (2024) ise bu farklılıkların sürecin net bir şekilde belirlenmemiş olmasından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Avcıoğlu ise (2012), RAM'larda tanılama sürecine ilişkin uygulamaların kurumsal yapı, uzman görüşü ve kaynak yetersizlikleri nedeniyle standartlaştırılamadığını ifade etmektedir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

ÖÖG tanılama sürecinin diğer tanı gruplarına göre daha uzun sürdüğü yönündeki görüşler ise Öğülmüş vd. (2021) tarafından da dile getirilmiştir. Öğrencinin kendini ifade etme becerisinin ve akademik başarı seviyesinin bu süreci uzatan faktörler arasında yer aldığı belirtilmiştir. Melekoğlu & Kaya (2022) ise uzmanlar arası yazılı ve sözlü iletişimin bulunduğunu ancak tüm uzmanların bu süreci aynı hızda ve etkinlikte yönetemediklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Fiziki ortamda yapılan değişikliklere dair bir katılımcının önerisi bulunmasına rağmen, öğretmenler ve RAM personelinin büyük çoğunluğu, tanı süreci açısından fiziki ortamın diğer tanı gruplarıyla benzer olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, aynı kurum içinde bile uzmanlar arası farklılıkların ve algıların süreci etkileyebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak, tanılama sürecinin işleyişi, her kurumda farklı şekilde yürümekte, fiziki ortam farklılıklarına, uzmanlar arası iş birliğine ve iletişim biçimlerine göre şekillenmekte ve bu durumun süreci olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Tanılama sürecinin net bir şekilde açıklanması ve standart uygulamaların getirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, RAM'larda ÖÖG tanısı almış bireylerin eğitsel değerlendirme sürecinde farklı ölçme araçlarının kullanıldığını görülmektedir. Katılımcı ifadelerine göre sıklıkla kullanılan araçlar arasında Veli Görüşme Formu, Performans Belirleme Formu, WISC-R, Stanford Binet Zeka Testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, ASIS ve Kent Porteus testleri yer almaktadır. Alanyazında benzer çalışmalar incelendiğinde Kuzgun (2019), RAM personelinin çoğunlukla WISC-R ve Stanford-Binet gibi zeka testlerini uyguladığını, ancak bu testlerin ÖÖG tanılaması için yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmiştir. Baysal (2024) ise, uygulamada en çok kullanılan testlerin ÖGT, performans belirleme formu ve zeka testleri olduğunu; ancak yaş sınırlılıkları, içerik eksiklikleri ve uygulama süresi gibi nedenlerle bu testlerin sınırlı verim sunduğunu ortaya koymuştur.

RAM personelinin ölçme araçlarını uygulayabilme yeterliliğine ilişkin görüşler ise çeşitlilik göstermektedir. Bıçakcı (2023), bazı personelin aldığı eğitimin yeterli olduğunu düşündüğünü bazı personelin ise testlerin uygulanmasına dair eğitimlerinin yetersizliğinden şikayetçi olduğunu aktarmaktadır. Aynı şekilde, Öğülmüş (2021a), RAM personelinin test uygulayıcılığı konusunda yeterli hizmet içi eğitim almadığını, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, testlerin uzmanlar arasında paylaşılmasının daha verimli olabileceği yönünde görüşler de öne çıkmıştır. Bu durum, her uzmanın belirli testlerde uzmanlaşmasının ve sürecin ekip çalışmasıyla yürütülmesinin daha etkili olabileceğini göstermektedir. Kaya ve Koca (2023), RAM'larda ölçme araçlarının dağılımı ve personel niteliği arasında uyumsuzluklar olduğunu bu nedenle tanı sürecinin zamana yayıldığını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu, doğrudan ÖÖG tanılamasına yönelik olarak geliştirilen Öğrenme Güçlüğü Testi (ÖGT) ile ilgili olarak testin yaş sınırlılıkları nedeniyle dezavantajlar barındırdığını belirtmiştir. Bu görüş, Karakaya ve Özen (2023) tarafından yapılan çalışmada da vurgulanmış uygulayıcıların testin kapsamını yetersiz buldukları ifade edilmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, RAM'larda uygulanan eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme araçlarının çeşitliliği dikkat çekmekle birlikte, bu araçların içeriksel ve yapısal olarak ÖÖG tanılamasında yetersiz kaldığı; ayrıca bu araçları uygulayan

personelin eğitim düzeyinin süreçte önemli bir belirleyici olduğu görülmektedir. Ölçme araçlarının geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve kullanıcıların çeşitlendirilmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, ÖEDK toplantıları bazı RAM'larda her gün yapılabilirken, bazı kurumlarda haftanın belirli günlerine planlanarak gerçekleştirilmektedir. Kurulda görevli RAM personelinin toplantılara düzenli olarak katıldığı ifade edilmiştir. Ancak kurulun doğal üyelerinden biri olan aile, toplantı zamanı ve saati konusunda bilgilendirilmesine rağmen çoğu zaman katılım sağlamamaktadır. Öğülmüş (2021a), aile katılımının toplantılarda aktif olarak sağlanamadığını, sürece yalnızca bilgilendirme düzeyinde dahil olunduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Gülay vd. (2024), ailelerin sürece katılımının davet usulüyle sağlandığını ancak birçok ailenin bu sürece dahil olmadığını belirtmiştir.

Kurul ile öğrenciyi inceleyen uzman arasında gerçekleştirilen bilgi paylaşımı ise genellikle yazılı olarak form aracılığıyla sağlanmakta, gerektiğinde uzman toplantıya sözlü açıklama yapmak üzere çağrılmaktadır. Bıçakcı (2023), bu uygulamanın işlevsel olduğunu ancak uzmanlar arası bilgi paylaşımının sürece etkisinin kişisel iletişim becerilerine bağlı olarak değiştiğini vurgulamıştır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖEDK toplantıları işleyiş, katılım ve iletişim açısından kurumsal farklılıklar göstermektedir. Ailelerin katılımı konusunda süreklilik sağlanamamakta, kurul içi ve kurul dışı uzmanlarla yapılan bilgi alışverişi ise yazılı form ve bireysel girişimlerle yürütülmektedir. Kurul işleyişinin yasal çerçeveye uygun olarak işlemekte olduğunu ancak uygulamada bazı işleyiş farklılıklarının bulunduğu düşünülebilir.

4.2.2.3 Yönlendirme Süreci

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin büyük çoğunluğu destek eğitim hizmetlerinden faydalanmak üzere rehabilitasyon merkezlerine yönlendirilmektedir. Baysal (2024), dosya incelemelerinde ÖÖG tanısı almış 76 öğrenciden 49'unun özel rehabilitasyon kurumlarına yönlendirildiğini ve bu öğrencilerin destek eğitim planlarının çoğunlukla okuma, yazma ve matematik modüllerine odaklandığını belirtmiştir. Ancak bu hizmetlerin niteliği konusunda çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Öğülmüş vd. (2021), bazı ailelerin rehabilitasyon sürecine dahil olduklarını ancak sürecin planlı ve öğretmenle koordineli yürütülmemesinden şikâyetçi

olduklarını ifade etmiştir. Ayrıca, Uçar ve Yılmaz (2021) çalışmasında, RAM personelinin rehabilitasyon yönlendirmelerinde aile talepleri doğrultusunda karar vermek zorunda kaldıkları belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine yer veren bir başka çalışmada, öğretmenlerin önemli bir kısmı rehabilitasyon merkezlerinin genel olarak faydalı olduğunu belirtmiş ancak öğretmen sirkülasyonu, kurumsal iletişim eksikliği gibi nedenlerle bu faydanın sınırlı kaldığını ifade etmiştir (Birol & Aksoy Zor, 2022). RAM personeli ise bu hizmetlerin denetlenmesi gerektiğini ve hizmet kalitesinin öğrenci performansına etkisinin sıkı takip edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Kırbıyık, 2011).

Destek eğitim odaları ise teorik olarak önemli bir kaynak olmasına rağmen pratikte çeşitli sorunlar bulunduğu görülmektedir. Öğretmen eksikliği, norm fazlası görevlendirme ve destek eğitim odalarının açılması gereken okullarda bu uygulamanın ya hiç yapılmaması ya da sürdürülebilir olmaması gibi sorunlar yaygındır görülmektedir. Karakaya ve Özen (2023), destek eğitim odalarında görev alan öğretmenlerin çoğu zaman yeterli eğitim almadan görevlendirildiğini ve bu odaların özellikle zihinsel engelli öğrenciler lehine önceliklendirildiğini aktarmıştır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG tanılı öğrenciler için hem rehabilitasyon merkezleri hem de destek eğitim odaları önemli destek alanları olarak görülmektedir. Ancak bu hizmetlerin niteliği, uzman personel sayısı ve süreklilik açısından geliştirilmesi gerektiği mevcut uygulamaların ise çeşitli sorunlar nedeniyle yetersiz kaldığı görülmektedir. Rehabilitasyon merkezleri için öğretmen istikrarı sağlayıcı düzenlemelere ihtiyaç olduğu düşünülebilir.

4.2.2.4 Yerleştirme Süreci

Araştırmanın bulgularına göre, ÖÖG tanısı almış öğrenciler için RAM tarafından alınabilen tek resmi tedbir kararının tam zamanlı kaynaştırma eğitimi olduğu ifade edilmektedir. Katılımcılar, RAM kararı doğrultusunda öğrencilerin mevcut okulunda eğitimlerine devam ettiklerini, yalnızca kontenjan sorunu veya aile talebi gibi istisnai durumlarda farklı okullara yönlendirme yapıldığını belirtmiştir. Bu durum, alanyazında da benzer şekilde ifade edilmektedir. Ekim (2015) RAM'ların yalnızca kaynaştırma eğitimi yönünde karar verdiklerini belirtmiştir. Kaya ve Koca (2023), RAM kararlarının ÖÖG tanısı alan öğrenciler için neredeyse yalnızca tam zamanlı kaynaştırma yönünde alındığını ve bu durumun eğitim ortamlarının farklılaştırılması bakımından sınırlayıcı

olduğunu belirtmiştir. Baysal (2024), dosya incelemelerinde tanı sonrası hazırlanan raporların tamamında kaynaştırma eğitimi kararının yer aldığını ve başka bir eğitim ortamı seçeneğinin sunulmadığını belirtmiştir. Bıçakcı (2023), öğrencilerin performanslarının kaynaştırma eğitimi için yeterli olmadığı bazı durumlarda bile alternatif sunulamadığını belirtmiştir.

Tanılama sonrası yerleştirme süreci ise Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) tarafından yürütülmekte olup, adrese dayalı olarak işlemektedir. RAM tarafından alınan resmi tedbir kararları doğrultusunda ÖEHK öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda eğitime devam etmeleri yönünde karar almakta bu karar ailelere tebliğ edilerek ilgili okullar bilgilendirilmektedir. Mevzuat da bu süreci destekler niteliktedir yerleştirme kararları en az kısıtlayıcı ortamdan en çok kısıtlayıcı ortama doğru yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla ve yasal düzenlemelerle paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG tanısı almış öğrenciler için yürütülen yerleştirme süreci sadece tam zamanlı kaynaştırma kararı olarak görülmektedir. Bu kararın tek seçenek olarak sunulması, eğitim ortamlarının çeşitlendirilmesini engellemekte ve bireysel ihtiyaçlara uygun eğitsel çözümler üretilmesini zorlaştırmaktadır. Yerleştirme sürecinin işlemesi adrese dayalı ve merkezi bir sistemle gerçekleşmektedir. ÖÖG olan öğrenciler için farklı bir yerleştirme kararı ihtiyacı olduğu düşünülebilir.

4.2.2.5 İzleme Süreci

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı almış öğrencilerin yerleştirme sonrasında sosyal açıdan çeşitli problemler yaşayabildikleri ancak bu sorunların doğrudan yerleştirme süreciyle mi yoksa bireysel ya da çevresel faktörlerle mi ilişkili olduğu konusunda katılımcılar arasında farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), bazı öğrencilerin sınıf arkadaşları tarafından dışlanabildiğini ve bu durumun öğrencinin sosyal uyumunu olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Öğülmüş vd. (2021) de ailelerin çocuklarının sınıf içi ilişkilerde zorlandığını ifade ettiklerini belirtmiştir. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), ÖÖG tanısı almış öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin yerleştirme sonrasında da desteklenmesi gerektiğini, aksi halde dışlanma ve öğrenilmiş çaresizlik gibi durumların yaşanabileceğini belirtmiştir. Öğülmüş (2021b), öğretmenlerin sosyal uyumu destekleyecek stratejilere ihtiyaç

duyduğunu, bu nedenle sosyal beceri eğitiminin kaynaştırma uygulamalarına dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Eğitsel açıdan ise yerleştirme sonrasında öğrencilerin genel olarak olumlu gelişmeler gösterdiği belirtilmektedir. Bu durum, öğretmen desteği, BEP'lerin uygulanması ve takip süreçlerinin sağlıklı yürütülmesiyle ilişkilendirilmiştir (Kuzgun, 2019).

Bununla birlikte, izleme sürecine dair farklı görüşlerin olduğu bazı RAM'ların izlemeyi yalnızca destek eğitim raporlarının yenilenmesi sürecinde gerçekleştirdiği, bazılarının ise okul ziyaretleri ve itiraz süreçlerini de aktif biçimde izleme olarak değerlendirdiği ifade edilmiştir. Çakmak (2017), RAM personelinin izleme faaliyetlerini yalnızca dosya güncelleme dönemlerinde uyguladığını ve izlemeye ayrılan zaman ile personelin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kuzgun (2019) ise RAM'ların sadece idari zorunluluklar doğrultusunda öğrencilerle tekrar temas kurduğunu, bu sürecin yapılandırılmış bir izleme anlayışını karşılamadığını belirtmiştir. Baysal (2024) da yaptığı dosya incelemelerinde, izleme faaliyetinin çoğunlukla destek eğitim raporlarının yenilenmesine yönelik olarak gerçekleştiğini ve öğrenci gelişiminin bütüncül biçimde takip edilmediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, ÖÖG tanılı öğrencilerin yerleştirme sonrası sürecinde sosyal açıdan yaşadıkları sorunların temeli konusunda fikir ayrılıkları olsa da yerleştirmenin olumlu etkilerinden söz edilebilir. Eğitsel açıdan ise yerleştirme sonrası olumlu etkiler bu araştırma ve alanyazındaki diğer araştırmalar tarafından belirtilmektedir. İzleme çalışmalarının yeterli olmadığı görülmektedir. İzleme Sürecinin daha verimli yürütülmesi açısından RAM iş yükünün azaltılması veya izleme sorumluluğunun paydaşlar arasında dağıtılması gerektiği düşünülebilir.

4.2.2.6 Tanılama Sürecinde Genel Sorunlar

Araştırmada tanılama sürecinde genel sorunlar katılımcılar tarafından *donanım eksikliği, veli kabulü, aile eğitimi, paydaşlar arası iş birliği, yönlendirmede aceleci davranma, ÖÖG'nin tanınması ve ayırt edilmesi, paydaşlardan alınan bilginin yetersizliği, ılımlı tanı yanılgısı, sağlık kurumlarında tanılama, geç tanılama, sosyal becerilerin göz ardı edilmesi, profesyonellerin sorumlulukları, yönlendirme hiyerarşisi, literatür ile çelişkiye* ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bahsedilen sorunların daha açık anlaşılması amacıyla her bir sorun ayrı başlık altında ve alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

4.2.2.6.1 Donanım eksikliği

Araştırma bulguları, ÖÖG tanı sürecine dahil olan paydaşların süreçle ilgili bilgi eksiklikleri yaşadığını göstermektedir. Alanyazında da bu bulgu çeşitli çalışmalarla desteklenmektedir. Baysal (2024) ve Bıçakcı (2023), RAM personeli ile ailelerin sürece ilişkin bilgi yetersizliklerinin uygulamada sorun yarattığını belirtmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerinde ÖÖG'ye dair yeterli donanım kazanamadıklarını vurgulamıştır. Kırbıyık (2011) ve Kuzgun (2019), uygulayıcıların araç bilgisi ve tanılama yeterliklerinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğülmüş (2021b) ise değerlendirme araçlarının bilinçli kullanımına yönelik eğitim eksikliklerine dikkat çekmiştir.

4.2.2.6.2 Veli kabulü

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı sürecinde ailelerin öğrencilerinin durumlarını kabullenmekte güçlük yaşadıkları ve bu durumun tanılama süreçlerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Aile kabulünün yetersizliği, sürecin hiç başlatılamamasına, yarım kalmasına ya da sağlık kurumlarıyla bağlantılı adımların tamamlanamamasına neden olmaktadır. Bu da müdahale adımlarının gecikmesine yol açmaktadır. Alanyazında bu bulguyu destekleyen bulgulara birçok araştırmada değinilmektedir. Bıçakcı (2023) ve Kuzgun (2019), ailelerin tanıya direnç göstermesinin tanı sürecini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), ailelerin süreci anlamlandıramadıkları için iş birliğine açık davranmadıklarını ifade etmiştir. Öğülmüş vd. (2021) ise ailelerin rehberlik desteği almadıklarında sürece katılım sağlamakta zorlandıklarını belirtmiştir.

4.2.2.6.3 Aile Eğitimi

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı sürecinde öğrencilerin ailelerinin eğitim ve kültürel düzeylerinin düşük olması ile süreç hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, tanılama sürecinin işleyişini olumsuz etkilemektedir. Özellikle RAM ve okul kaynaklı bilgilendirme eksiklikleri, ailenin sürece katılımını azaltmakta ve yönlendirme ile müdahale adımlarını geciktirmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), ailelerin ÖÖG'ye ilişkin temel bilgilerden yoksun olmasının hem tanıyı kabullenme hem de müdahale sürecine katılımı zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğülmüş (2021b), düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin süreci anlayabilmekte zorlandığını, bunun ise rehberlik desteği sunulmayan ortamlarda daha belirgin hale geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca Öğülmüş vd. (2021), RAM ve okullar tarafından yapılan bilgilendirici çalışmaların yetersizliğine

dikkat çekmiş bu durumun ailenin iş birliğini ve sürece uyumunu olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.4 Paydaşlar arası iş birliği

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanılama sürecinin çok paydaşlı bir yapı olmasına rağmen, RAM, okul, aile ve sağlık kuruluşları arasındaki iletişim yetersizliği iş birliğini zorlaştırmakta ve tanı sürecini olumsuz etkilemektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), ailelerin öğretmen ve sağlık çalışanlarıyla yeterince iletişim kuramamasının tanılama sürecine doğrudan olumsuz yansıdığını vurgulamıştır. Öğülmüş (2021b), paydaşlar arasında etkin bir iletişim olmadan RAM'ın uygulamalarında süreklilik sağlanamadığını ve bu durumun süreci zayıflattığını belirtmiştir. Aileler ile yapılan çalışmalarda da benzer görüşler yer almaktadır. Örneğin, Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), ailelerin RAM hizmetlerine ve okul süreçlerine dair bilgi eksikliği nedeniyle aktif katılım gösteremediklerini, bu durumun da süreçte kopukluklara neden olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca Kırbıyık (2011), farklı kurumlardan gelen bilgilerin örtüşmediği, kurumlar arası eşgüdüm eksikliğinin ise tanının tutarlılığını zayıflattığını belirtmiştir., Karakaya ve Özen (2023), RAM personelinin sahada görev yapan öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunmakta zorlandığını ve bunun iletişim sorunlarına yol açtığını belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.5 Yönlendirmede Aceleci Davranma

Araştırma bulguları, bazı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG şüphesi olan öğrencileri tanılama sürecine yönlendirmede aceleci davrandıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar, öğrencinin doğal öğrenme sürecini tamamlama süreci beklenmeden ve önleyici eğitimsel müdahaleler uygulanmadan doğrudan RAM'a veya sağlık kurumlarına yönlendirme yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durumun gereksiz etiketlemelere ve zaman zaman yanlış tanılamalara yol açtığı düşünülebilir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), bazı öğretmenlerin müdahale süreci işletilmeden doğrudan yönlendirme yaptıklarını ve bunun tanı sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Şahin ve Koca (2024), öğretmenlerin bilgi eksikliği nedeniyle yeterli gözlem yapmadan ve sistematik değerlendirme gerçekleştirmeden yönlendirme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Melekoğlu vd. (2022) müdahaleye tepki modeli temelli çalışmasında, uygun müdahale süreçleri

uygulanmadan yapılan erken yönlendirmelerin, öğrenciler üzerinde tanı baskısı oluşturabileceği ve bu nedenle sistemli önleyici uygulamaların öncelikli olması gerektiği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, erken yönlendirme eğilimi, hem öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarının doğru anlaşılmasını zorlaştırdığı hem de eğitsel kaynakların etkili kullanımını engellediği düşünülebilir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.6 ÖÖG'nin tanınması ve ayırt edilmesi

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'yi diğer tanılardan ayırt etmekte zorlandığını ve her türlü öğrenme sorununu ÖÖG olarak değerlendirme eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı ifadelerine göre bu durum, özellikle zihin yetersizliği ya da DEHB gibi tanı gruplarına ait belirtilerin ÖÖG ile karıştırılmasına ve gereksiz yönlendirmelere yol açabilmektedir. & Aksoy Zor (2018) ve Çoğaltay & Çetin (2020) çalışmalarında öğretmenlerin tanılama sürecinde yetersiz bilgiye sahip olduklarını, her türlü öğrenme güçlüğünü ÖÖG olarak tanımlamaya eğilimli olduklarını vurgulamıştır. Öğülmüş (2021b), DEHB'nin belirtilerinin ÖÖG ile sıklıkla örtüşmesi nedeniyle tanı sürecinin karmaşıklaştığını ve öğretmenlerin bu iki tanıyı ayırmakta zorlandığını ifade etmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), öğretmenlerin her türlü öğrenme güçlüğünü ÖÖG olarak değerlendirme eğiliminde olmalarının yanlış tanılama ve etiketleme riskini artırdığını vurgulamıştır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), öğretmenlerin gelişimsel sorunlara dair bilgi eksiklikleri nedeniyle öğrencileri erken yaşta yanlış etiketlemeye açık olduklarını belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin ÖÖG ile diğer tanı gruplarını ayırt etme konusundaki bilgi eksiklikleri, yalnızca tanı sürecini değil, öğrencinin tüm eğitim yaşantısını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin ayırt edici tanılayıcı becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim içeriklerinin artırılması ve RAM rehberliğiyle sürecin çok yönlü yürütülmesi gerektiği düşünülebilir.

4.2.2.6.7 Paydaşlardan alınan bilginin yetersizliği

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların ÖÖG olan öğrencilerin öğretmenleri ve ailelerinden yeterli bilgiyi almakta zorlandıkları gerekli evrakların özensiz doldurulduğu, ailelerin ve öğretmenlerin tanıya ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz olması nedeniyle verdikleri bilgilerin tanılama sürecinde işlevsel olmadığı görülmektedir. Öğülmüş'e (2021b) göre de öğretmenlerden ve aileden alınan bilgiler tanılama için yeterli

bulunmamaktadır ve doldurulan evrakların özenli olmadığını prosedürü yerine getirmek amacıyla doldurulduğunu belirtmiştir. Bıçakcı & Çakıroğlu (2023) çalışmalarında ailelerin bilgi düzeyinin yetersiz olduğu için tanılama sürecinde işlevsel bilgiler veremediklerini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.8 Ilımlı tanı yanılgısı

Araştırma bulgularına göre, bazı ailelerin ve öğretmenlerin zihinsel yetersizlik gibi sosyal açıdan daha az kabul gören tanılar yerine ÖÖG gibi daha ılımlı ve kabul edilebilir bir tanıya yönelim gösterdikleri görülmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), bazı ailelerin zihinsel yetersizlik gibi sosyal açıdan daha az kabul gören tanılar yerine ÖÖG tanısını daha ılımlı ve tercih edilebilir bulduklarını, bu nedenle RAM ve sağlık kurumlarına tanı yönlendirmelerinde baskı yapabildiklerini belirtmektedir. Öğülmüş (2021a), sağlık kurumlarında zaman baskısı ve ailelerin yönlendirmesiyle bazı durumlarda DEHB gibi tanıların konulabildiğini bu durumun tanı sürecinin tarafsızlığına zarar verdiğini ifade etmiştir. Gülay vd. (2024), ailelerin bu süreçte baskı yapmasının yanında, sağlık kurumlarında tanıya ilişkin değerlendirme süresinin kısa olması ve ölçme araçlarının güncel olmamasının da yanlış veya ılımlı tanı eğilimlerini artırabileceğini belirtmektedir. Sonuç olarak, ÖÖG'nin sosyal açıdan daha kabul gören bir tanı olarak algılanması, eğitsel ve tıbbi değerlendirme süreçlerinde yönlendirici bir etki yaratmakta bu da yanlış tanılamalara neden olabilmektedir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.9 Sağlık Kurumlarında Tanılama

Araştırma bulgularına göre, sağlık kurumlarında tanılama süreci uzman eksikliği, raporlarda zihinsel duruma dair bilgi yetersizliği, kısıtlı değerlendirme süresi ve güncel olmayan ölçme araçları gibi sorunlar barındırmaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), değerlendirme süresinin sınırlı olmasının öğrencinin ihtiyaçlarının bütüncül biçimde ele alınmasını engellediğini ve bu durumun tanıların yüzeysel kalmasına yol açtığını belirtmiştir. Öğülmüş (2021a), sağlık kurumlarından gelen raporların genel ifadeler içerdiğini ve eğitsel karar verme süreci için yeterli bilgi sunmadığını vurgulamaktadır. Kırbıyık (2011) ise sağlık ve RAM kurumları arasında tanı uyumsuzluğu yaşandığını, sağlık raporlarının fonksiyonel düzeyleri yeterince yansıtmadığını ifade etmiştir. Bu durum, eğitsel uygulamalarda kararların netleşmesini zorlaştırmakta ve tanıya dayalı

müdahalelerin etkinliğini azaltmaktadır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.10 Geç Tanılama

Araştırma bulgularına göre, bazı ÖÖG tanılı öğrencilerin lise dönemine kadar tanı almadan eğitim hayatlarına devam ettikleri, bu nedenle erken müdahale sürecinden faydalanamadıkları ifade edilmiştir. Bu durum, tanılamada yaşanan temel sorunlardan biri olarak görülmektedir. Öğülmüş (2021b), Türkiye'de ÖÖG tanısının genellikle ilkokul ikinci veya üçüncü sınıf seviyesinde konulabildiğini ve bu gecikmenin, öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine zamanında ulaşmasını engellediğini belirtmektedir. Aynı şekilde, geç tanılamanın müdahale sürecini geciktirmesi, öğrencinin gelişimsel potansiyelini tam olarak ortaya koyamaması sonucunu doğurmaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), sağlık sistemi kaynaklı gecikmelerin bazı öğrencilerin destek eğitimden geç yararlanmasına neden olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Bıçakcı (2023), ÖÖG farkındalığının düşük olmasının, okul ve aile kaynaklı gecikmelere yol açtığını belirtmektedir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.11 Sosyal Becerilerin Göz Ardı Edilmesi

Araştırma bulgularına göre, ÖÖG tanısı almış öğrenciler için hazırlanan destek eğitim planlarında sosyal etkileşim modülünün daha az önerildiği görülmektedir. Baysal (2024), destek eğitim planlarında sosyal becerilere yalnızca sınırlı şekilde yer verildiğini ve bu alanın akademik modüllerin gerisinde kaldığını ifade etmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), öğretmenlerin sosyal beceri gelişimini destekleyecek uygulamalara yeterince zaman ayıramadıklarını ve bu alanı genellikle ihmal ettiklerini belirtmiştir. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), destek eğitim planlarının büyük ölçüde akademik hedeflere yöneldiğini, sosyal-duygusal gelişim alanlarının ise ikincil planda kaldığını vurgulamaktadır. Deniz ve Sarı (2021), öğretmen eğitimi programlarının sosyal becerilere yönelik olumlu etkiler yarattığını, bu alandaki gelişimin öğrencinin sınıf içi ilişkileri ve genel uyumu açısından kritik olduğunu göstermiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2.6.12 Profesyonellerin Sorumlulukları

Araştırma bulgularına göre, tanılama sürecine dahil olan okul personeli, RAM personeli ve sağlık çalışanlarının görev ve sorumluluklarını yeterince bilmemesi ya da bu görevleri

uygulamada etkin biçimde yerine getirememesi, sürecin işleyişini olumsuz etkilemektedir. Karakaya ve Özen (2023), RAM personelinin iş yükünün görev tanımlarını yerine getirmede aksamalara neden olduğunu ve kurum içi iş birliğinde ciddi sorunlar yaşandığını belirtmektedir. Öğülmüş (2021a), RAM'da görevli bazı uzmanların tanılamaya ilişkin sorumlulukları kendi alanlarının dışında gördüklerini ve sürece aktif katkı sunmadıklarını ifade etmektedir. Kırbıyık (2011), okul personelinin tanılama sürecindeki rolünün belirsiz olduğunu, öğretmenlerin bu süreci yalnızca yönlendirme olarak algıladıklarını vurgulamaktadır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, profesyonellerin tanılama sürecine dair görev ve sorumluluklarına ilişkin bilgi ve uygulama eksiklikleri, tanılama sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesini engellemektedir.

4.2.2.6.13 Yönlendirme Hiyerarşisi

Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin RAM tarafından değerlendirilmeden önce sağlık kurumuna yönlendirilip yönlendirilmemesi konusunda kurumlar arasında farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bazı RAM'lar süreci başlatmak için mutlaka hastane raporu beklerken, bazıları öğrenciyi değerlendirdikten sonra hastaneye yönlendirmektedir. Çakmak (2017), bu uygulama farklarının süreci karmaşık hale getirdiğini belirtmektedir. Kuzgun (2019), bazı RAM personelinin sağlık raporu olmadan değerlendirme yapmaktan çekindiğini ifade etmektedir. Öğülmüş (2021a), RAM'lar arasında yönlendirme sırasının değiştiğini ve bu durumun tanı sürecini uzattığını vurgulamaktadır. Kırbıyık (2011), uygulamadaki bu belirsizliklerin aile ve öğretmenler için kafa karıştırıcı olduğunu belirtmiştir. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), bazı uzmanların önce tıbbi tanı alınmasını tercih ettiğini, ancak bunun destek hizmetlere geç ulaşmaya neden olabileceğini belirtmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023), hastane sürecinin öncelikli tutulmasının eğitsel müdahaleyi geciktirdiğini aktarmaktadır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak yönlendirme sırasındaki bu kurumsal farklar tanı sürecinin netliğini bozmakta ve öğrencilerin destek hizmetlerine zamanında ulaşmasını zorlaştırmaktadır. Hastanelerin iş yükü, incelemeye ayırdıkları zaman ve hasta çeşitliliği dikkate alındığında tanılama sürecinin RAM'lar tarafından başlatılması süreci daha verimli hale getirebilir.

4.2.2.6.14 Literatür ile Çelişki

Araştırma bulgularına göre, katılımcılardan biri ÖÖG'nin tanı kriterlerine uygun olmamasına rağmen, zihin engeli ile bir arada bulunduğu ÇÖZGER'lere rastladıklarını ve bu durumun tanılama sürecinde önemli bir sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Kırbıyık (2011), sağlık kurumlarından gelen tanıların çoğu zaman tıbbi sınıflandırmalarla sınırlı olduğunu ve bu durumun eğitsel tanılarla örtüşmediğini vurgulamaktadır. Öğülmüş (2021a), bazı sağlık raporlarının eğitsel değerlendirme sonuçlarıyla çeliştiğini, özellikle zihinsel yetersizlik tanısı konan öğrencilerin RAM değerlendirmelerinde farklı şekilde sınıflandırıldığını ifade etmiştir. Kuzgun (2019), RAM personelinin sağlık kurumlarından gelen tanıların yetersiz ya da çelişkili olduğunu düşündüklerini ve bu nedenle eğitsel süreçte belirsizlik yaşandığını belirtmektedir. Çakmak (2017), sağlık kurumları tarafından verilen raporlarda kullanılan genel ifadelerin RAM'daki değerlendirme sürecini zorlaştırdığını belirtmiştir. Bıçakcı (2023), bazı sağlık kurumlarında tanılama sürecinin hızlı ve yüzeysel yürütüldüğünü, bu nedenle RAM değerlendirmeleri ile çelişkili sonuçlar ortaya çıkabildiğini belirtmiştir. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak araştırma bulgularında belirlenen tanılama sürecindeki genel sorunlar alanyazındaki bulgularla büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Araştırma ÖÖG tanılama sürecinin birçok aşamasında yapısal, uygulamaya dönük ve kurumsal sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunların başında, sürece dahil olan öğretmen, aile ve RAM personelinin ÖÖG'ye dair bilgi eksiklikleri yer almaktadır. Baysal (2024), Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), Kırbıyık (2011), Kuzgun (2019) ve Öğülmüş (2021b), bu bilgi eksikliğinin yalnızca süreci yürütme becerisini değil, tanı kararlarının doğruluğunu da etkilediğini ifade etmektedir. Bilgi yetersizliğinin tanılama sürecinin kalitesini düşürdüğü, yanlış yönlendirme, eksik müdahale ve iletişim kopuklukları gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

Tanılama sürecinde aile tutumları da önemli görülmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2023) ile Öğülmüş vd. (2021), ailelerin tanıya direnç gösterdiğini ve bu durumun hem süreci geciktirdiğini hem de rehberlik hizmetlerini işlevsiz kıldığını vurgulamaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi, RAM ve okul ile olan iletişimleri, destek hizmetlere katılım düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Paydaşlar arası iş birliği eksikliği sürecin aksak ilerlemesine neden olmaktadır. Öğülmüş (2021b), Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), Kırbıyık (2011) gibi

çalışmalar, etkili bir tanılamanın ancak kurumlar arası düzenli bilgi paylaşımı ve iletişimle sürdürülebileceğini savunmaktadır.

Yönlendirme süreçlerinde ise öğretmenlerin yeterli gözlem yapmadan ve önleyici müdahale süreçlerini tamamlamadan RAM'a sevk eğiliminde oldukları görülmektedir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024) ile Öğülmüş (2021a), bu aceleci tutumun yanlış tanılamalara ve etiketlemelere neden olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin ÖÖG'yi diğer tanılardan ayırt etmekte zorlandığı ve her öğrenme güçlüğünü ÖÖG olarak değerlendirme eğiliminde oldukları da görülmektedir.

Sağlık kurumlarında yapılan tanılamalarla ilgili ise Öğülmüş (2021a), Kırbıyık (2011) ve İzoğlu-Tok ve Doğan (2022), değerlendirme sürelerinin kısa olması, ölçme araçlarının güncelliğini yitirmesi ve uzman eksikliği gibi nedenlerle raporların çoğu zaman eğitsel değerlendirme için yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Son olarak, literatür ile çelişen uygulamaların da tanı sürecini zayıflattığı görülmektedir. Kırbıyık (2011), Öğülmüş (2021a), Çakmak (2017), Kuzgun (2019) ve Bıçakcı (2023), sağlık kurumları ve RAM arasında tanı kriterleri ve uygulama süreçlerinde uyumsuzluklar yaşandığını bu uyumsuzlukların öğrencilerin doğru tanılanması ve müdahale sürecine zamanında erişmesini güçleştirdiğini vurgulamaktadır. ÖÖG tanılama süreci tek aşamalı bir işlem değil, çok paydaşlı bir yapının iş birliği içinde yürütülmesi gereken bir süreçtir. Bilgi eksiklikleri, iletişim sorunları, kurumsal farklılıklar ve yönetimsel belirsizlikler bu sürecin kalitesini olumsuz etkilemektedir.

4.2.2.7 Çözüm Önerileri

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar ÖÖG tanılama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu öneriler, sınıf öğretmenlerinin eğitimi, ölçme araçlarının geliştirilmesi, genel tarama uygulamalarının yaygınlaştırılması, müşavirlik hizmetlerinin artırılması, RAM personel seçiminde niteliğin ön plana alınması, yönlendirme sırasının netleştirilmesi ve destek eğitime dair önceliklerin yeniden yapılandırılması başlıklarında toplanmaktadır. Araştırma bulgularına paralel olarak Öğülmüş (2021b), öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin farkındalığının artırılması için hizmet içi eğitimlerin uygulanması gerektiğini vurgulamaktadır. Kırbıyık (2011), ölçme araçlarının güncellenmesi ve kurumlar arası görev tanımlarının netleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bıçakcı ve Çakıroğlu (2024), destek eğitimde yalnızca akademik alanlara değil, öğrencinin sosyal-duygusal gelişim alanlarına da öncelik verilmesi gerektiğini

ifade etmektedir. Karakaya ve Özen (2023), RAM personel sayısının artırılması ve iş yükünün azaltılmasının uzmanların sürece daha aktif katılımını sağlayacağını aktarmıştır. Deniz ve Sarı (2021), öğretmen eğitimi programlarının, öğretmenlerin sınıf içi uygulama yeterliklerini anlamlı ölçüde artırdığını ve tanılamaya katkı sağladığını göstermiştir. Kuzgun (2019), mevcut testlerin sınırlı kaldığını ve alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmektedir. Gülay vd. (2024), RAM uzmanlarının test uygulama eğitimlerinin yetersiz olduğunu ve tüm uzmanların eşit şekilde bu eğitime dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğülmüş vd. (2021), genel tarama uygulamalarının güçlendirilmesi ve öğretmenlerin bu sürece aktif şekilde katılması gerektiğini önermektedir.

Sonuç olarak, araştırma bulguları sonucunda ortaya çıkan öneriler alanyazınla paralellik göstermektedir. Tanılama sürecine yönelik çözüm önerileri değerlendirildiğinde, katılımcıların süreçte yaşanan sorunlara karşı uygulamaya dönük ve sisteme yönelik iyileştirme odaklı öneriler sundukları görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin eğitilmesi, ölçme araçlarının güncellenmesi, yönlendirme sırasının standartlaştırılması gerektiği öne çıkmaktadır. Bu önerilerin ÖÖG tanılamasının verimli bir yapı içinde yürütülmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir.

4.2.2.8 Eğitsel Değerlendirme Formları

Araştırma bulgularına göre, katılımcılar eğitsel değerlendirme formlarını formların doldurulma sürecinde iş birliği, niteliği, değerlendirme öncesi incelenme durumu ve tanılama sürecine etkisi olmak üzere dört başlık altında değerlendirmiştir. Öğülmüş (2021a), okuldan ve aileden gelen formların çoğunlukla gelişigüzel doldurulduğunu ve bu nedenle tanılamada yol gösterici olamadığını ifade etmektedir. Kırbıyık (2011), mevcut form içeriklerinin eğitsel planlama açısından yeterli detay sunmadığını, çoğu zaman yüzeysel kaldığını belirtmektedir. Kuzgun (2019), RAM personelinin değerlendirme öncesi gelen formları çoğunlukla yüzeysel incelediğini ve bunun öğrenciye dair yeterli bilgi sahibi olmayı zorlaştırdığını vurgulamaktadır. Baysal (2024), formların teknik olarak eksiksiz doldurulsa da özellikle akademik içerik açısından yeterince ayrıntı içermediğini ve bu nedenle değerlendirme sürecine sınırlı katkı sunduğunu aktarmaktadır. Araştırma bulgularının alanyazındaki bulgularla paralellik gösterdiği söylenebilir. Sonuç olarak, eğitsel değerlendirme formlarının yalnızca formel

bir gereklilik olarak değil, tanı sürecine nitelikli katkı sağlayacak biçimde hazırlanması ve etkin şekilde değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

4.3 Öneriler

4.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretmenlere ÖÖG konusunda daha fazla hizmet içi eğitim verilmelidir. Öğretmenler, öğrencilerde ÖÖG'yi fark edebilmek, doğru gözlem yapabilmek ve uygun şekilde yönlendirebilmeleri için desteklenmelidir. Özellikle öğretmenlere tanılama sürecinde kullanılan formların doğru ve işlevsel biçimde doldurulmasıyla ilgili bilgiler verilmesi önerilebilir.
- Öğrenciler RAM'a gönderilmeden önce sınıf içinde yapılan çalışmalar belgelenmelidir. Müdahale süreci sistemli bir şekilde planlanmalı ve RAM'a sunulan formlarda bu bilgiler açıkça yer almalıdır.
- RAM personelinin kendi alanında uzmanlaşması ve bu uzmanlık alanlarına göre atama kriterleri getirilmelidir. Ayrıca RAM personelinin yeterliliklerini arttırmak amacıyla lisansüstü eğitim teşvik edilmelidir.
- RAM, okul ve aile arasında iş birliği güçlendirilerek paydaşlar arasında sürekliliği olan açık ve daha güçlü bir iletişim ağı kurulmalıdır.
- Performans belirleme formlarının içeriği kadar, bu formları dolduran kişilerin bilgi düzeyi de önemsenmelidir. Öğretmenlerin bu formları doğru ve etkili şekilde doldurabilmesi için destek verilmelidir. RAM'lara ataması yapılan öğretmenler için oryantasyon çalışmaları modellenmelidir.
- Önerilen destek eğitim modüllerinde sosyal becerilere de yer verilmelidir. Okuma-yazma ve matematik dışında, öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerine yönelik modüller de önerilmelidir. Var olan modülerin içeriği zenginleştirilmelidir.
- Aile katılımı sürecin her aşamasında artırılmalıdır. Aileler, tanılama ve destek süreçleri hakkında açık şekilde bilgilendirilmeli ve karar alma süreçlerine aktif olarak dahil edilmelidir. Tanılanmış öğrencilerin aileleri için aile eğitimleri planlanmalı, yasal düzenlemeler ile bu eğitimlere katılım zorunlu hale getirilmelidir.

- RAM'ların izleme çalışmaları güçlendirilmelidir. İzleme sadece rapor yenilemeyle sınırlı kalmamalı öğrencinin gelişimi düzenli olarak takip edilmeli ve raporlaştırılmalıdır.
- ÖÖG tanısı sonrası öğrenciler için alternatif eğitim ortamları düşünülmelidir. Tam zamanlı kaynaştırma dışında farklılaştırılmış destekler de sunulmalıdır.

4.3.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmanın farklı illerdeki RAM'larda farklı katılımcı grupları ile tekrar yapılması, özellikle ailenin de katılımcı grubuna eklenmesi ve öğrenci dosyalarının incelenerek araştırmanın zenginleştirilmesi önerilebilir.
- Benzer şekilde bu araştırmanın eğitsel tanılama sürecinde yer alan paydaşlarla deneyimlerinin daha derinlemesine incelenebileceği başka araştırma yöntemleriyle yapılması önerilebilir.
- Sınıf öğretmenlerinin yönlendirme kararlarını nasıl verdikleri detaylı olarak araştırılmalıdır. Öğretmenlerin hangi durumlarda RAM'a öğrencileri gönderdiği ve bu kararlarda ne tür gözlemlerden yararlandığı incelenebilir. Buna yönelik eylem araştırmaları düzenlenebilir.
- RAM personelinin kullandığı ölçme araçlarının yeterliliği araştırılabilir. Bu araçların ne kadar işe yaradığını ve uzmanların bunları nasıl kullandığını gösteren çalışmalar yapılabilir.
- ÖÖG tanısı almış öğrencilerin destek hizmetlerden ne kadar faydalandığı ve etkisi uzun vadeli olarak izlenebilir. Bu öğrencilerin ilerleyen yıllarda akademik ve sosyal durumları incelenebilir.
- Ailelerin tanılama sürecinde yaşadığı deneyimler derinlemesine araştırılabilir. Tanıya karşı tutumları, bilgi düzeyleri ve sürece katılım düzeyleri belirlenebilir.
- Okul destek eğitim odalarının nasıl işlediği, öğretmenlerin ne tür destek sağladığı araştırılabilir.
- Farklı RAM'ların tanılama sürecinde neden farklı yollar izlediği incelenebilir.
- Benzer araştırmalar daha fazla RAM'ı içerecek şekilde tekrarlanıp karşılaştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Agrawal, J., Barrio, B. L., Kressler, B., Hsiao, Y.-J., & Shankland, R. K. (2019). International Policies, Identification, and Services for Students With Learning Disabilities: An Exploration Across 10 Countries. Içinde *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* (C. 17, Sayı 1).

Akar, H. (2016). Durum Çalışması. Içinde A. Ersoy & A. Saban (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (ss. 111-150).

Al-Yagon, M., Cavendish, W., Cornoldi, C., Fawcett, A. J., Grünke, M., Hung, L. Y., Jiménez, J. E., Karande, S., van Kraayenoord, C. E., Lucangeli, D., Margalit, M., Montague, M., Sholapurwala, R., Sideridis, G., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (2013). The Proposed Changes for DSM-5 for SLD and ADHD: International Perspectives-Australia, Germany, Greece, India, Israel, Italy, Spain, Taiwan, United Kingdom, and United States. *Journal of Learning Disabilities*, *46*(1), 58-72. https://doi.org/10.1177/0022219412464353

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) Müdürlerinin Tanılama, Yerleştirme-İzleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme ve Kaynaştırma Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3*(12), 2009-2031.

Baltacı, A. (2018). *Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme*. *7*(1), 231-278.

Baysal, C. (2024). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreçlerinin Betimlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

Beaujean, A., Benson, N., McGill, R., & Dombrowski, S. (2018). A Misuse of IQ Scores: Using the Dual Discrepancy/Consistency Model for Identifying Specific Learning Disabilities. *Journal of Intelligence*, *6*(3), 36. https://doi.org/10.3390/jintelligence6030036

Bender, W. N. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri: Özellikleri, Tanılama ve Öğretim Stratejileri (Çev. Ed.: H. Sarı)* (6. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.

Benson, N. F., Maki, K. E., Floyd, R. G., Eckert, T. L., Kranzler, J. H., & Fefer, S. A. (2019). A National Survey of School Psychologists' Practices in Identifying Specific Learning Disabilities. *School Psychology*, *35*(2), 146-157. https://doi.org/10.1037/spq0000344

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and Reading: Connections Between Language by Hand and Language by Eye. *Journal of Learning Disabilities*, *35*(1), 39-56. https://doi.org/10.1177/002221940203500104

Bıçakcı, A. (2023). *Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreçlerinin Bütününe İlişkin Paydaş Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. (2023). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Ailelerin Görüşleri ve Deneyimleri: Tanılama Sürecinin Keşfi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(3), 786-817. https://doi.org/10.19171/uefad.1300417

Bıçakcı, A., & Çakıroğlu, O. (2024). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci: Sınıf Öğretmeni Deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(43), 2261-2294. https://doi.org/10.35675/befdergi.1394780

Birol, Z. N., & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *38*(3).

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Pearson A & B.

Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* [Doktora Tezi]. T.C. Anadolu Üniversitesi.

Börkan, B., Öztemür, G., Yılmaz, O., Çetintaş, Ş., Gülcan, B., Özcan, M. (2017). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Psikolojik Test Uygulama Süreçleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *7*(48), 161-185.

Burns, M. K., & Gibbons, K. A. (2008). Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices. Içinde *Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices.* Routledge/Taylor & Francis Group.

Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language Deficits in Poor Comprehenders: A Case for the Simple View of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*(2), 278-293. https://doi.org/10.1044/1092-4388(2006/023)

Chmiliar, L. (2010). Multiple-Case Designs. Içinde Albert J. Mills, Gabrielle Durepos, & Elden Wiebe (Ed.), *Encyclopedia of Case Study Research*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781412957397.n216

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev:S.Demir, Ed.). Eğiten Kitap.

Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Öğrenme Güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Anadolu Üniversitesi.

Çavuşoğlu, T. (2018). *İşitme kaybı ile otizm spektrum bozukluğunun birlikte görüldüğü 0-6 yaş çocukların tanı, değerlendirme ve müdahale süreçlerinin incelenmesi*. Anadolu Üniversitesi.

Çetin, A., & Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, *4*(2), 516-536. https://doi.org/10.33400/kuje.958056

Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel Bir Araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2020*(1), 126-140. www.academiadergi.com

ÇÖZGER. (2019). *Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (ÇÖZGER)*. https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Içinde *The Sage handbook of qualitative research, 3rd ed.* (ss. 1-32). Sage Publications Ltd.

Ekim, H. Ö. (2015). *Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Hizmetlerin İncelenmesi (İzmir Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Ege Üniversitesi.

Erduran, T., & Erden Çınar, S. (2022). Özgül Öğrenme Bozukluğu Tanılı Kaygılı Ortaokul Öğrencisine Yönelik Bilişsel Davranışçı Temelli Danışmanlık Uygulaması. *Journal of Sustainable Educational Studies, Ö* (1), 281-294.

Eripek, S. (2021). *Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. https://doi.org/10.14527/9786052414316

Fırat, T., & Bildiren, A. (2021). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Tanılamaya Yönelik Modeller ve Türkiye'deki Durum. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 663-674. https://doi.org/10.24315/tred.917755

Filiz, T. (2021). Matematik Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretimsel Müdahalelerin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *22*(4), 1-31. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.713496

Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2019). *The Identification of Specific Learning Disabilities: A Summary of Research on Best Practices*. 1-32.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-To-Intervention: A Blueprint for Practitioners, Policymakers, and Parents. *TEACHING Exceptional Children*, *38*(1), 57-61. https://doi.org/10.1177/004005990503800112

Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(1), 4-15. https://doi.org/10.1177/00222194040370010201

Gebhardt, M., Krammer, M., Schwab, S., Rossmann, P., Klicpera, B. G., & Klatten, S. (2013). What Is Behınd The Dıagnosıs Of Learnıng Dısabılıty In Austrıan Schools? An Empırıcal Evaluatıon Of The Results Of The Dıagnostıc Process. *Internatıonal Journal Of Specıal Educatıon*, *28*(3).

Given, L. M. (2008). *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods: A-L ; Vol. 2, M-Z Index*. SAGE Publications.

Görgün, B., Balıkçı, Ö. S., Öğülmüş, K., Melekoğlu, M. A. (2022). COVID-19 Outbreak From The Perspective of Students With Specific Learning Disabilities, Their Families and Teachers. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *51*(1). https://doi.org/10.14812/cufej.933934

Gresham, F. M., & Vellutino, F. R. (2010). What is the role of intelligence in the identification of specific learning disabilities? Issues and clarifications. *Learning Disabilities Research & Practice*, *25*(4), 194-206. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00317.x

Gülay, A., Cumalı, E., Cumalı, D. (2024). Experiences of Parents of Children with Special Needs in the Process of Receiving Reports from Guidance and Research Centers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, *11*(3), 337-353. https://doi.org/10.52380/ijcer.2024.11.3.638

Güven, Y., & Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *24*(24), 95-108.

Güzel, & Özmen, R. (2017). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İçinde İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (ss. 365-367). Pegem Akademi.

Hökelekli, F. Ö., Çak, T., Çengel Kültür, E. (2019). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Disleksi Ayrımında Temel Nöropsikolojik Testler. *Turkish Journal of Pediatric Disease*, 302-309. https://doi.org/10.12956/tchd.515837

IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act of 2004*. P.L.108-466.

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*, *23*(2), 1-25. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586

Kaplan, B. J., N. Wilson, B., Dewey, D., & Crawford, S. G. (1998). DCD may not be a discrete disorder. *Human Movement Science*, *17*(4-5), 471-490. https://doi.org/10.1016/S0167-9457(98)00010-4

Karakaya, İ., & Özen, F. (2023). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin İş Yükü: Durum Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25*(4), 1575-1605. https://doi.org/10.16953/deusosbil.1263394

Kaya, D., & Koca, F. (2023). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Süreçleri ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences, 146*(146), 480-493. https://doi.org/10.29228/asos.72437

Kaya, S., Sağlam Ak, A., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 51*(236), 3679-3692. https://doi.org/10.37669 milliegitim.1034793

Kırbıyık, M. E. (2011). *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda Görevli Rehber Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Sürecine İlişkin Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Kranzler, J. H., Maki, K. E., Benson, N. F., Eckert, T. L., Floyd, R. G., & Fefer, S. A. (2020). How Do School Psychologists Interpret Intelligence Tests for the Identification of Specific Learning Disabilities? *Contemporary School Psychology, 24*(4), 445-456. https://doi.org/10.1007/s40688-020-00274-0

Kurt, M., & Yıldırım, S. (2023). Kaynaştırma eğitiminde özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin izlenme süreçlerine yönelik öğretmen deneyimleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*(1), 124-140.

Kuzgun, Z. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinde Karşılaşılan Güçlüklerle İlgili Rehberlik Araştırma Merkezi (Ram) Personelinin Görüşlerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Lange, S. M., & Thompson, B. (2006). Early ıdentıfıcatıon and ınterventıons for chıldren at rısk for learnıng dısabılıtıes. *Internatıonal Journal Of Specıal Educatıon, 21*(3).

LDA. (2025). *Your chances of knowing someone with learning disabilities are very good. Did you know?* Learning Disabilities Association of America .

Lerner, J. W., & Johns, B. (2011). *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities* (C. 12). Cengage Learning.

Luisa Lorusso, M., Vernice, M., Dieterich, M., Brizzolara, D., Mariani, E., De Masi, S., Lacorte, E., Mele, A., di Neuropsicologia dei Disturbi di Apprendimento, S., Medea, I. E., Nostra Famiglia, L., & Parini, B. (2014). The process and criteria for diagnosing specific learning disorders: indications from the Consensus Conference promoted by the Italian National Institute of Health. *Ann Ist Super Sanità*, *50*(1), 77-89. https://doi.org/10.4415/ANN_14_01_12

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *53*(1), 1-14. https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9

Maki, K. E., Kranzler, J. H., & Moody, M. E. (2022). Dual discrepancy/consistency pattern of strengths and weaknesses method of specific learning disability identification: Classification accuracy when combining clinical judgment with assessment data. *Journal of School Psychology*, *92*, 33-48. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.02.003

Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading Problems and Depressed Mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(2), 219-229. https://doi.org/10.1023/A:1022534527021

McGill, R. J., Conoyer, S. J., & Fefer, S. (2018). Elaborating on the Linkage between Cognitive and Academic Weaknesses: Using Diagnostic Efficiency Statistics to Inform PSW Assessment. *School Psychology Forum*, *12*(4).

McNaught, C., & Lam, P. (2014). Using Wordle as a Supplementary Research Tool. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1167

MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *(2018) Resmi Gazete (sayı:30471)*.

MEB. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Destek Eğitim Programı*.

Melekoğlu, M. A., & Çakıroğlu, O. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (6. bs). Vize Akademik.

Nicolson, R., & Fawcett, A. (2008). *Dyslexia, Learning, and the Brain*. The MIT Press. https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262140997.001.0001

NJCLD. (2025, Ocak 4). *https://ncld.org/join-the-movement/understand-the-issues/specific-learning-disabilities/*. NJCLD.

Okur, M. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeğinin Psikometrik Niteliklerinin Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Öğülmüş, K. (2021a). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılanma Süreci. *Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 385-404. https://doi.org/10.24938/kutfd.955800

Öğülmüş, K. (2021b). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, *18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. https://doi.org/10.26466/opus.948202

Öğülmüş, K., Açıkgöz, M. H., & Okur, M. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanılanma Sürecinin Aile Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, *8*(64), 201-218. https://doi.org/10.17121/ressjournal.3013

Özyürek, M. (2015). *Özel Eğitimde Ölçümleme ve Değerlendirme* (A. G. Akçamete, Ed.). Kök Yayıncılık.

Pennington, B. F. (2008). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework*.

P.Flanagan, D., & Alfonso, V. (2018). Essentials of specific learning disability identification. Içinde *Essentials of psychological assessment*. John Wiley & Sons, Incorporated.

Salvia, J., Bolt, S., & Ysseldyke, J. E. (2023). *Assessment in Special and Inclusive Education* (C. 14). PRO-ED Inc.

Shaywitz, S. (2003). Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level. Içinde *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level.* Alfred A. Knopf.

Swanson, H. L., & Hoskyn, M. (1998). Experimental Intervention Research on Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes. *Review of Educational Research*, *68*(3), 277-321. https://doi.org/10.3102/00346543068003277

Swanson, H. L., Xinhua Zheng, & Jerman, O. (2009). Working Memory, Short-Term Memory, and Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(3), 260-287. https://doi.org/10.1177/0022219409331958

Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood*. Springer New York. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0335-1

Taylor, W. P., Miciak, J., Fletcher, J. M., & Francis, D. J. (2017). Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations. *Psychological Assessment*, *29*(4), 446-457. https://doi.org/10.1037/pas0000356

Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları* [Yüksek lisans tezi]. T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Turan, F., & Yükselen, A. (2004). Öğrenme Güçlülüğü Olan Çocukların Dil Özellikleri. *Eğiitim ve Bilim*, *29*(132), 43-47.

Türkkal, A. (2018). *Matematik Becerilerinde Yetersizlik Görülen İlkokul Öğrencilerinin Rehberlik Ve Araştırma Merkezindeki Eğitsel Tanılama Süreçlerinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. T.C. Yıldız Teknik Üniversitesi.

Uçar, A. S., & Yılmaz, Y. (2021). Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Kalem Uluslararasi Egitim ve Insan Bilimleri Dergisi*, *11*(2/21), 513-533. https://doi.org/10.23863/kalem.2021.196

WHO. (2025, Ocak 4). *https://icd.who.int/ct/icd11_mms/en/release*. WHO.

Yanık, Ş., & Gürgür, H. (2017). Procedures in Turkey for Guiding Students with Special Needs into Inclusive Settings. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *5*(17), 1649-1673. https://doi.org/10.12738/estp.2017.5.0066

Yenioğlu, S., Sayar, K., Köse, H., & Güner Yıldız, N. (2019). Türkiye'de Özel Eğitim Alanında Değerlendirme Süreci. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *27*(6), 2729-2746. https://doi.org/10.24106/kefdergi.3100

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.

Yildırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Sürecinde Görev Alan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Personelinin Karşılaştığı Sorunların Belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi.

Yürekli, M., & Şafak, P. (2022). Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Ağır Ve Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitsel Değerlendirme Ve Tanılama Süreçlerine İlişkin Görüşleri. *Özel Eğitim ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi, 9*(3).

EKLER

EK- 1

KATILIMCI BİLGİ FORMU

Katılımcı Bilgileri

Yaşınız	
Cinsiyet	
Öğrenim durumu	
Lisans Bilgileriniz	
Lisansüstü eğitim bilgileriniz	
Öğretmenlik deneyiminiz (yıl)	
RAM deneyiminiz (yıl)	
Özel eğitim değerlendirme kurulu deneyiminiz (yıl)	

Değerlendirme ve tanılama ile ilgili alınan hizmet içi eğitimler?

1. …
2. …
3. …

Kullanma yetkinizin olduğu değerlendirme araçları nelerdir?

1. …
2. …
3. …

Daha önce görev aldığınız özel eğitim kurumları nelerdir?

1. …
2. …
3. …
4.

EK-2

Ek-3. Veri Toplama Araçlarının Her Birine İlişkin Katılımcı İznini Almaya Yönelik Katılım Kabul Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, ***Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Tanılanması*** başlıklı bir araştırma çalışması olup Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanma sürecini betimleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Abdulkadir ÇINAR tarafından Doç. Dr. Fundan AKSOY danışmanlığında yürütülmekte ve sonuçları ile Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanma sürecini ortaya konacaktır

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşmeler yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Görüşmeler ses kaydına alınacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

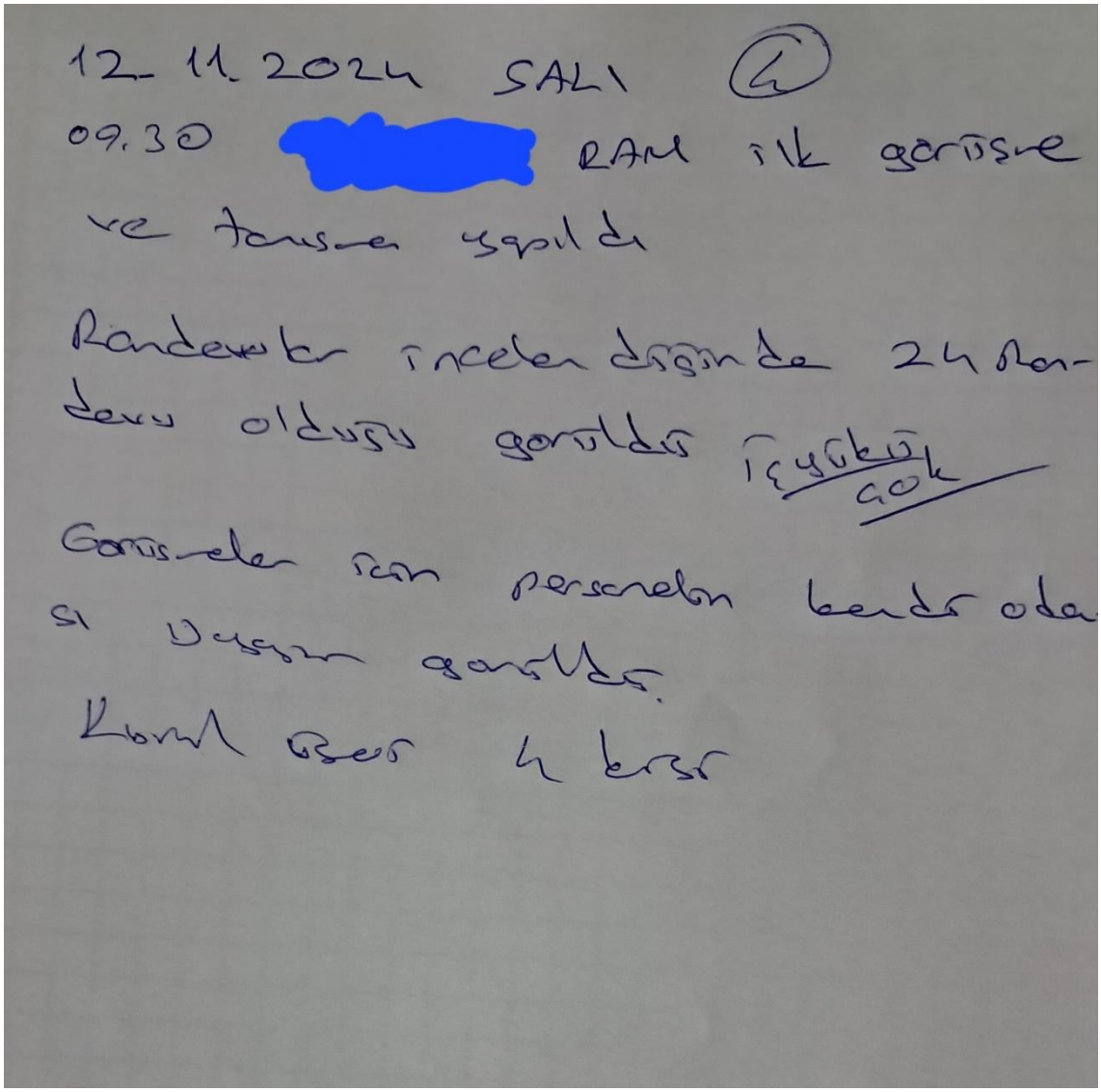
Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim bölümünden Doç. Dr. Funda AKSOY ve Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezinden Abdulkadir Çınar'a (mail/tel) yöneltebilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:
Tarih:

EK 3 Araştırma Günlüğü Örneği


12.11.2024 SALI (4)

09.30 [redacted] RAM ilk görüşme ve tanışma yapıldı

Randevular incelendiğinde 24 Randevu olduğu görüldü İş yükü çok

Görüşmeler için personelin kendi odasını uygun görüldü.

Kendi ofis yeri

Ek-4 Etik kurul izni

,



Evrak Kayıt Tarihi: 14.02.2024 | Protokol No: 697450 | Tarih: 26.02.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Tanılanması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Funda AKSOY
TEZ YAZARI:	Abdulkadir ÇINAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 31.05.2024-740648

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : E-27250534-605.01-103464162 30.05.2024
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Abdülkadir ÇINAR)

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığının Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.
b) 20.05.2024 tarihli ve E-63784619-605-735615 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdülkadir ÇINAR'ın "Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Tanılanması" başlıklı çalışmasına veri sağlamak amacıyla yaptığı uygulama izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Fatih PAÇA
Bakan a.
Özel Eğitim ve Rehberlik
Hizmetleri Genel Müdür V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : MEB Kampüsü, Emniyet Beş Evler, Gazeteci Yazar Muammer Yaşar Bostancı Cd, 06560 Yenimahalle/Ankara
Telefon No : 0 (312) 413 30 05
E-Posta: oer_argedb@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Ceyhun GÜNIŞILDAR
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: http//orgm.meb.gov.tr Faks:3122131356
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 7ac2-2f7d-3607-8835-eb1a kodu ile teyit edilebilir.

Ek-5 Yarı yapılandırılmış görüşme soruları

Ek-2 Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları

Görüşme soruları (Özel eğitim bölüm başkanı için)

1. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama öncesi süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
    a. Başvuru başlatan kişi/kurumlar kimlerdir?
    b. RAM'da başvuru yapılan bölüm hangisi olmaktadır?
    c. Öğrenciler için eğitsel değerlendirme isteği formlarının doldurulma oranı açısından değerlendirebilir misiniz?
    d. Öğrenciler için eğitsel değerlendirme isteği formlarının doldurulmasını nitelikleri açısından değerlendirebilir misiniz?
    e. Öğrenciler için istenilen eğitsel değerlendirme nedenleri nelerdir?
    f. Öğrencilerin okul yönlendirmesinde belirtilen yetersizlik alanları neler olmaktadır?

2. ÖÖG tanısı almış çocukların tanılama süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?
    a. Gönderme öncesi süreçte öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirir misiniz?
        i. Hangi çalışmalar yapılmış oluyor?
        ii. Çalışmaları kimler yapıyor?
        iii. Çalışmalar ile ilgili hazırlanan raporlar nelerdir?
    b. Öğrencilerin sağlık raporlarında tıbbi tanıları nelerdir?
    c. Öğrencilerin aileleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan araçlar nelerdir?
    d. Öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde hangi araçlar kullanılmaktadır?
    e. Öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde görev alan meslek elemanlarının eğitim durumları nedir?
    f. Öğrenciler için RAM'da destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formlarının doldurulma oranı açısından değerlendirebilir misiniz?
    g. Öğrenciler için destek eğitim programı eğitsel değerlendirme formlarının doldurulmasını nitelikleri açısından değerlendirebilir misiniz?
    h. Özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısına veli katılımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

3. ÖÖG tanısı almış çocukların yönlendirme ve yerleştirme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?

a. İnceleme sonucunda öğrenciler için alınan resmi tedbir kararları neler olmaktadır?
b. Öğrenciler için öğrencinin devam ettiği okula gönderilmek üzere bir örnek eğitim planı oluşturulmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
c. Öğrenciler için rehabilitasyon merkezinde destek eğitim önerilme durumuna ilişkin görüşleriniz nelerdir?
d. Öğrencilere önerilen destek eğitim modülü/modüllerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
e. Öğrencilerin sağlık kuruluşuna yönlendirilmelerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

4. ÖÖG tanısı almış çocukların izleme süreçleri nasıl gerçekleştirilmektedir?

GÖRÜŞME SORULARI (Değerlendirme kurulu üyeleri için)

1. ÖÖG tanısı alan öğrenciler için tanılama öncesi yapılan çalışmaları değerlendirebilir misiniz?
    a. Tanılama öncesi sürecin okullarda nasıl işlediğini düşünüyorsunuz?
    b. Tanılama öncesi süreçte ailenin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
    c. Tanılama öncesi süreçte öğretmenin rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
    d. Tanılama öncesi süreçte okulların rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
    e. Tanılama öncesi süreçte sağlık kurumlarının rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
    f. Tanılama öncesi süreçte yaşanan sorunlar nelerdir?
    g. Size göre tanılama öncesi süreç nasıl olmalıdır?
2. Okullardan gelen eğitsel değerlendirme isteği formlarını değerlendirebilir misiniz?
    a. Değerlendirme öncesinde eğitsel değerlendirme isteği formlarının incelenmesi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
    b. Eğitsel değerlendirme isteği formlarında bulunan bilgilerin değerlendirme sürecine etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?
    c. Eğitsel değerlendirme isteği formu doldurulurken aile ve öğretmenler arasındaki iş birliği sürecini değerlendirebilir misiniz?
3. Kurumunuzda ÖÖG tanısı alan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini değerlendirebilir misiniz?
    a. Diğer tanı grupları ile ÖÖG tanısını tanılama süreci açısından karşılaştırabilir misiniz?

b. ÖÖG tanısı için eğitsel tanılama sürecinde uzmanlar arası iletişim ve etkileşimden bahseder misiniz?
c. Bir öğrencinin eğitsel değerlendirme ve tanılaması için ayırılan süre hakkında görüşleriniz nelerdir?
d. ÖÖG ve diğer tanılar için değerlendirme süresinde bir farklılık var mıdır?
e. Eğitsel değerlendirmenin yapıldığı fiziksel ortamdan bahseder misiniz?
f. RAM'da yapılan değerlendirme öncesi ve sonrasında öğrencinin okuldaki öğretmenleri ve varsa diğer paydaşlarla doğrudan görüşmeler yapma ihtiyacı duyuyor musunuz?

4. Eğitsel değerlendirme sürecinde kullandığınız ölçme araçları nelerdir?
   a. Kullanılan ölçme araçlarının olumlu ve olumsuz yönlerinden bahseder misiniz?
   b. Ölçme araçları kullanan uzmanların aldığı eğitimler hakkında görüşleriniz nelerdir?
5. Özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısında sürecin işleyişinden bahseder misiniz?
   a. Özel eğitim değerlendirme kurulu toplantısına üyelerin katılım durumlarını değerlendirebilir misiniz?
   b. Özel eğitim değerlendirme kurulu üyelerine öğrenciyi inceleyen uzman/ uzmanlar nasıl bilgi aktarmaktadır?
6. Yönlendirme sonrası öğrencilerin destek hizmetlerden faydalanma durumu hakkında neler söylersiniz?
   a. Öğrencilerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi hizmetlerine yönlendirilme oranı hakkında ne düşünüyorsunuz?
   b. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi hizmetlerini genel olarak değerlendirebilir misiniz?
   c. Örgün eğitimde ÖÖG tanısı almış olan öğrencilerin yararlandığı destek eğitim odası uygulamasını değerlendirir misiniz?
7. Tanılanan öğrencilerin yerleştirme sürecini değerlendirebilir misiniz?
8. Tanılanan öğrencilerin izleme sürecini değerlendirebilir misiniz?
   a. Yönlendirme sonrası oluşabilecek olumlu ve olumsuz durumları sosyal ve eğitsel açıdan değerlendirebilir misiniz?
9. ÖÖG olan öğrencilerin tanılanma sürecini bir bütün olarak ele aldığınızda neler söylemek istersiniz?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Abdulkadir ÇINAR

Yabancı Dil: İngilizce

Doğum Yeri/ Yılı:

E- posta:

Orcıd Numarası:

Eğitim Bilgileri:

Lise eğitimi: Nevzat Ayaz Anadolu Öğretmen Lisesinde 2007-2011

Lisans eğitimi: Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü 2011-2015

Yüksek Lisans: Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Programı tezli yüksek lisans bölümü 2021 – 2025

Mesleki Deneyim:

2015 Yalova Rehberlik ve Araştırma Merkezi

2017 Çankırı Şehit Yusuf Çelik Rehberlik ve Araştırma Merkezi (devam ediyor)

Bilimsel Faaliyetleri:

Çınar, A & Bozkuş Genç, G (2012), Akıcı Okuma Güçlüğünün Giderilmesine Yönelik Bir Uygulama: DEM-OKU Kullanımı *IX International Eurasian Educational Research Congress, İzmir*

Ünal, A. M., Kaytez, N., & Çınar, A. (2025). Okul Öncesi Dönemde (60-78 ay) Özel Öğrenme Güçlüğü Erken Belirtileri Tarama Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Anatolian Journal of Health Research,* 6(1), 79-88. https://doi.org/10.61534/anatoljhr.1576926