

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE TANI,  
DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ:  
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yaşar UÇAK**

**Lefkoşa, 2017**



**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI**

**REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE TANI,  
DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ:  
ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Yaşar UÇAK**

**Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK**

**Lefkoşa, 2017**

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye ..... (İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20....

(İmza Yeri)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

**Yaşar UÇAK**

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitim sürecinde ve bu çalışmamın hazırlanmasında her zaman yanımda olan, her konuda desteğini ve emeğini benden esirgemeyen, bilgisiyle ve tecrübeleriyle daima bana yol gösteren kıymetli hocam tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK'a,

Özel eğitim alanında çalışmama vesile olup beni cesaretlendiren ve kıymetli görüşlerini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya,

Araştırma sürecinde hep yanımda olup desteğini esirgemeyen Kurum Müdürüm Sırrı TAŞKIRAN ve kıymetli mesai arkadaşlarıma,

Uygulama sürecinde değerli vakitlerini ayırıp bilgi, görüş ve önerilerini esirgemeyen katılımcılara,

Doküman elde etmem ve tezin dikte edilip hazırlanması konusunda teknik bilgileriyle yardımlarını benden esirgemeyen arkadaşlarım Ayhan BÜTÜNER ve Ahmet Hakan BOSTAN'a

Ve son olarak çalışma sürecim boyunca maddi ve manevi desteğiyle hep yanımda olup bana her daim yoldaş olan sevgili eşim Dr. İffet ATALAY UÇAK ve canım kızlarım Firdevs ve Beyza'ya

Sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yaşar UÇAK

## ÖZET

### REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZLERİNDE TANI, DEĞERLENDİRME VE İZLEME SÜREÇLERİNİN İNCELENMESİ: ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR ÖRNEĞİ

Yaşar UÇAK

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

Haziran 2017, 90 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapmakta olan personelin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel desende yürütülen çalışmada Rehberlik Araştırma Merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve var olan durumun açıklanması için nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma Konya ili merkez ilçeleri olan Selçuklu RAM, Meram RAM ve Karatay RAM'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Selçuklu RAM'dan 8, Meram RAM'dan 7 ve Karatay RAM'dan 10 olmak üzere toplam 25 öğretmen katılmıştır.

Araştırmanın bulguları sonucunda, RAM personelinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanılama, değerlendirme ve izleme süreçleri ile ilgili bilgilerinin yeterli olduğunu ancak; uygulama boyutunda bazı sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Eğitimin her alanında olduğu gibi özel eğitim alanında da sürecin doğru yönetilmesi öğrencilerin gelişimine olumlu katkı sağlayacağı ve sürecin niteliğinin artacağı ifade edilebilir. Araştırmanın verileri incelendiğinde RAM süreçleriyle ilgili katılımcıların belirttikleri sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlara baktığımızda değerlendirme formlarının yetersiz olduğu, öğretmenlerin değerlendirme formlarına özen göstermediği, ailelerin sürece yönelik olumsuz tutumlarının olduğu ve izleme sürecinin tam olarak sağlıklı yürümediği şeklinde ifade edilebilir. Bu veriler ışığında RAM süreçlerindeki sorunların giderilmesi gerekliliği ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), Tanı, Değerlendirme, İzleme, Özel Öğrenme Güçlüğü.

## ABSTRACT

### INVESTIGATING THE DIAGNOSIS, ASSESSMENT AND FOLLOW-UP PROCESSES IN GUIDANCE AND RESEARCH CENTERS: THE CASE OF CHILDREN WITH SPECIAL LEARNING DIFFICULTIES

Yaşar UÇAK

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Asst. Doc. Dr. Mukaddes SAKALLI DEMİROK

June 2017, 90 Page

The aim of this study is to determine the views of the staff working at Guidance Research Centers on the functioning of the diagnosis, evaluation and monitoring processes of children with special learning difficulties. Qualitative research method was used in this study. In the descriptive study, half-structured interviews, one of the qualitative data collection techniques, were conducted for the detailed examination of the diagnosis, evaluation and follow-up processes of the students with special learning difficulties in the Guidance Research Centers and the disclosure of the existing situation. The research was carried out in Selçuklu RAM(GRC), Meram RAM and Karatay RAM(GRC), which are the central districts of Konya. A total of 25 teachers, including 8 from Selçuklu RAM(GRC), 7 from Meram RAM(GRC) and 10 from Karatay RAM(GRC), participated in the research.

As a result of the research, it was found that the knowledge of RAM(GRC) staff about the diagnosis, evaluation and follow-up processes of children with special learning difficulties was sufficient; They have experienced some problems in the application dimension. Just as in all areas of education, continuing correct management in the field of special education can be said to contribute positively to the development of students and to increase the quality of the process. When examining the data of the study, there were some problems that the participants mentioned about the RAM(GRC) processes. When we look at these problems, it can be expressed that evaluation forms are inadequate, that teachers do not pay attention to evaluation forms, that families have negative attitudes towards the process and that the follow-up period is not fully healthy. This data shows the necessity of correcting the problems in the RAM(GRC) process.

**Key words:** Guidance and Research Center (RAM) GRC, Diagnosis, Evaluation, Monitoring, Special Learning Difficulty



## İÇİNDEKİLER

|  |    |
|--|----|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI .....                       | i  |
| ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....                       | i  |
| ÖNSÖZ .....  | ii |
| ÖZET.....  | iv |
| ABSTRACT .....   | v  |
| İÇİNDEKİLER .....  | vi |
| TABLolar LİSTESİ.....                                    | x  |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                                 | xi |
| BÖLÜM I .....  | 1  |
| 1. GİRİŞ.....  | 1  |
| 1.1. Problem Durumu .....                                | 1  |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....                            | 2  |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....                            | 3  |
| 1.4. Varsayımlar .....                                   | 3  |
| 1.5. Sınırlılıklar .....                                 | 3  |
| 1.6. Tanımlar .....                                      | 4  |
| BÖLÜM II.....  | 6  |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....          | 6  |
| 2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir?.....                    | 6  |
| 2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Bilinirliğinin Tarihçesi.....  | 7  |
| 2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri ve Özellikleri ..... | 8  |
| 2.3.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....                     | 8  |
| 2.3.2. Matematik Zorluğu (Diskalkuli) .....              | 9  |
| 2.3.3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi).....                     | 9  |
| 2.3.4. Motor Planlamada Zorluk (Dispraksia).....         | 10 |
| 2.3.5. İşitsel İşleme Bozukluğu .....                    | 10 |
| 2.3.6. Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği.....        | 10 |
| 2.3.7. Dil Bozuklukluğu .....                            | 11 |
| 2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Nelerdir? .....    | 11 |
| 2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı.....       | 12 |

|   |           |
|---|-----------|
| 2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyete Göre Dağılımı .....                           | 13        |
| 2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri .....   | 13        |
| 2.8. Eğitimleri.....  | 16        |
| 2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Davranış Özellikleri .....                                  | 18        |
| 2.10. Özel Eğitim Açısından Erken Tanının Önemi .....                                 | 20        |
| 2.11. Tanı Yöntemleri .....   | 22        |
| 2.12. Zekâ ve Öğrenme Güçlüğü .....   | 23        |
| 2.13. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı ve Amacı .....                                    | 24        |
| 2.14. Kaynaştırma Uygulamalarında RAM'ın Görevleri .....                              | 26        |
| 2.15. RAM'ların Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Görevleri .....      | 27        |
| 2.16. BEP Hazırlamada RAM'ın İşlevi .....   | 28        |
| 2.17. Tanılama, Değerlendirme ve İzlemenin Gerekliliği .....                          | 29        |
| 2.18. Değerlendirme Süreci .....  | 30        |
| 2.19. Değerlendirmede Kullanılan Araçlar .....  | 31        |
| 2.20. Tıbbi Tanılama ve Eğitsel Değerlendirme Süreci.....                             | 32        |
| 2.21. Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçleri .....                                      | 34        |
| 2.22. İzleme Süreci .....   | 35        |
| 2.23. Dünyada Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin Yürütülüşü.....              | 36        |
| 2.24. Türkiye'de RAM süreçleriyle ilgili araştırmalar .....                           | 37        |
| <b>BÖLÜM III .....</b>  | <b>41</b> |
| <b>3. YÖNTEM.....</b>   | <b>41</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....  | 41        |
| 3.2. Veri Toplama Teknikleri .....  | 42        |
| 3.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması .....   | 42        |
| 3.2.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi.....   | 42        |
| 3.3. Katılımcılar.....  | 43        |
| 3.4. Araştırma Süreci.....  | 45        |
| 3.5. Veri Analizi .....   | 45        |
| 3.6. Geçerlik-Güvenirlilik .....  | 46        |
| 3.6.1. Pilot Uygulama.....  | 46        |
| <b>BÖLÜM IV.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>4. BULGULAR .....</b>  | <b>48</b> |
| 4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler ..... | 48        |
| 4.1.1. Eğitsel Tanılama.....  | 49        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.1.2. Tıbbi Tanılama .....   | 49        |
| 4.2. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler .....   | 50        |
| 4.2.1. Değerlendirmenin Tanımı .....  | 50        |
| 4.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Yerleştirme Süreci .....   | 51        |
| 4.2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun İzleme Süreci .....  | 52        |
| 4.2.4. Özel Öğrenme ve Değerlendirme Raporu Biten Bir Çocuğun Raporunu Yenileme Süreci .....                                      | 52        |
| 4.2.5. Resmi Tedbir Raporu Süreci .....   | 53        |
| 4.2.6. Rehabilitasyon Raporu Süreci .....   | 53        |
| 4.3. “Değerlendirme Sürecinde Yararlandığınız, Size Yol Gösteren Yönetmelik, Kılavuz, Form veya Modüller”e İlişkin Görüşler ..... | 54        |
| 4.3.1. “Bu Kriterler Doğrultusunda Ulaştığınız Sonuçları Nasıl Kullanıyorsunuz” İle İlgili Düşünceler .....                       | 54        |
| 4.4. Özel Öğrenme Güçlüğüne Ek Problemi (Engeli) Olan Çocukların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler.....                     | 55        |
| 4.4.1. Özel Öğrenme-Ortopedik.....  | 55        |
| 4.4.2. Özel Öğrenme-İşitme .....  | 56        |
| 4.4.3. Özel Öğrenme-Görme .....   | 56        |
| 4.4.4. Diğer ? .....  | 56        |
| 4.5. Değerlendirme Sürecinin Başarılı Bulduğunuz Yönleri Nelerdir? .....  | 57        |
| 4.6. Değerlendirme Sürecinde Ne Gibi Sorunlar Yaşıyorsunuz?.....  | 57        |
| 4.6.1. Yaşadığınızı Söylediğiniz Sorunların Sizce Nedenleri Nelerdir? .....   | 58        |
| 4.7. Sizden Değerlendirme Sürecinin Niteliğini Arttırmaya İlişkin Öneriler İstense Neler Söylersiniz? .....                       | 58        |
| 4.7.1. Tanılama Sürecine İlişkin.....   | 59        |
| 4.7.2. Yerleştirme Sürecine İlişkin.....  | 59        |
| 4.7.3. RAM Personeli Olarak BEP’e İlişkin Önerileriniz Neler Olabilir? .....  | 59        |
| 4.7.4. İzleme Sürecine İlişkin.....   | 60        |
| 4.7.5. Rapor Yenileme Sürecine İlişkin (Resmi Tedbir Raporu, Rehabilitasyon Raporu).....  | 60        |
| <b>BÖLÜM V .....</b>  | <b>62</b> |
| <b>5. TARTIŞMA.....</b>   | <b>62</b> |
| 5.1. Tanılama.....  | 62        |
| 5.2. Değerlendirme .....  | 62        |
| 5.3. İzleme .....   | 63        |
| <b>BÖLÜM VI.....</b>  | <b>65</b> |
| <b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER.....</b>  | <b>65</b> |

|   |    |
|---|----|
| 6.1. Sonuç.....                                     | 65 |
| 6.2. Öneriler.....                                  | 65 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....            | 65 |
| 6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler ..... | 66 |
| KAYNAKÇA.....                                       | 67 |
| EKLER.....  | 74 |
| Ek-1 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu .....       | 74 |
| Turnitin Raporu.....                                | 76 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                      | 77 |

## TABLÖLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Katılımcı Kod Listesi.....                     | 42 |
| Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Sayıları .....  | 43 |
| Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Bilgileri ..... | 44 |
| Tablo 4. Ana Temalar .....                              | 48 |
| Tablo 5. Tanılamaya İlişkin Görüşler .....              | 49 |
| Tablo 6. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler .....         | 50 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

- BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı  
MEB : Milli Eğitim Bakanlığı  
RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi  
OECD : İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı  
EEG : Elektroensefalografi

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıkları ele alınmıştır.

### 1.1. Problem Durumu

Öğrenme, bireyin dünyaya gelmesiyle başlayan ve ölünceye kadar süre gelen bir faaliyettir. Çocuğun eğitim hayatına adım atmasıyla birlikte okul, öğrenmede birincil kaynak haline gelir. Okula başlayan ve gözle görülür bir sorunu olmayan her öğrencinin, okulda başarılı olması beklenir. Fakat bu durum her öğrenci için geçerli değildir. Bazı öğrencilerin öğrenme ile ilgili sorun yaşadığı fark edilmektedir. Okul yaşantısında başarılı olması beklenen öğrencinin başarısız olması öğrenciyi, ailesini ve öğretmenini olumsuz olarak etkiler. Okul başarısızlığı yaşayan öğrencilerin büyük bir kısmını özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar oluşturur (Ün, 2009). Özel Öğrenme Güçlüğü; özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada sorun yaşayan bireyin performansının olumsuz etkilenmesi durumudur (MEB, 2012).

Öğrenme sorunlarının erken fark edilip tanılanarak müdahale edilmesi oldukça önemlidir. Fakat yapılan çalışmalar ve bilinen deneyimlerden anlaşılıyor ki öğrenme güçlüğü ile ilgili yeterli bilgi birikimi ve bilinirlik olmadığı için sorun anneler, eğitimciler veya doktorlar tarafından erken fark edilmiş olsa bile gerekli değerlendirme ve müdahale için geç kalınmaktadır. Oysaki öğrenme güçlüğü olan çocukların durumlarının erken fark edilip çocuğun durumuna uygun bireyselleştirilmiş destek özel eğitimine alınması oldukça faydalı olmaktadır.

Türkiye’de eğitime dâhil olan öğrencilerin % 10’u ile % 15’inin öğrenme güçlüğüne sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin ülke nüfusuna olan oranına bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan bireylerin oldukça fazla olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, bütün ülkeler kendi imkânları doğrultusunda,

yasal düzenlemeler hazırlayarak bazı önlemler almaktadır. Türkiye’de de bu bağlamda özel eğitim alanında kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş ve düzenlemeler yapılmıştır (Seçer ve Sarı, 2014).

Özel gereksinimli çocukların tanınıp değerlendirmeleri ve izlenmeleri, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin eğitimi, mesleki eğitim ve istihdam, bu alanda çalışan personelin eğitilerek yetiştirilmesi, toplumda farkındalık ve bilinçlenmenin sağlanması gibi tüm çalışmalar resmi ve özel eğitim kurumları tarafından kanun ve ilgili mevzuat çerçevesinde yapılmaktadır (Altınkurt, 2008). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ve buna bağlı mevzuat hükümlerinin uygulanması Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindedir (Güven ve Balat, 2006). Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin tanılama, değerlendirme, yerleştirme ve izleme aşamalarında daha çok aktif rol oynadıkları görülmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri özel eğitim ihtiyacı olan çocukların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve bu çocukların her birini kendisine en uygun eğitime kanalize etmekle görevlendirilmiş kurumlardır (Batu ve Kırcaali İftar, 2006).

Bu nedenle, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerindeki özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tanınmaları, değerlendirmeleri ve izleme süreçlerinin incelenerek yaşanan sorunlar ve bunların çözümleriyle ilgili önerilerin ortaya çıkarılmasının gerektiği sonucu doğmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Rehberlik Araştırma Merkezlerindeki (RAM) özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili tanılama, değerlendirme ve izleme aşamaları ile süreçlerinin işleyişini belirlemektir. Belirtilen amaca ulaşmak için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların;

1. RAM’ların tanılama süreci nasıl işlemektedir?
2. RAM’ların değerlendirme süreci nedir ve nasıl işlemektedir?
3. RAM’lardaki izleme süreci nasıl işlemektedir?
4. Uygulama yönünden RAM’lar arasında farklılık var mıdır?



### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü bulunan çocuğun durumu daha çok anaokuluna ya da ilkokula başladığı zaman çocuğun ailesi, öğretmenleri veya sağlık kurumları tarafından fark edilmektedir. Burada önemli olan çocuğun durumunun olabildiğince erken fark edilmesidir. Bu sayede gerekli hizmet ve eğitimler çocuğa gecikmeden ulaştırılabilecektir. Diğer engellilik türlerinde olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan çocuklarda da ihtiyaçlar birbirinden farklılık olmakta ve bu farklılıkların ortaya çıkarılması için ayrıntılı bir değerlendirme yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların farklı eğitim ihtiyaçlarının giderilebilmesi ve engellerinden kaynaklı yasal haklarını kullanabilmeleri gelişim çağındaki sorunlarının tanımlanması ile mümkün olacaktır.

Bu çalışma ile elde edilecek veriler, sonuçlar ve getirilecek önerilerle RAM'lardaki süreçler ve dolayısıyla da öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimlerinin daha kaliteli ve çözüm üreten hale getirilmesi yönünde bir adım atılacağı düşünülmektedir. Çalışmada Konya İli Merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki RAM'lardan faydalanılmıştır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları Konya ilindeki tanı, değerlendirme ve izleme süreçleriyle ilgili genel bir görüşün edinilebilmesi yönünden önemli görülmektedir. Ayrıca, RAM'lara ilişkin özel eğitim süreçlerini inceleyen çalışma sayısının az olduğu göz önüne alındığında yapılan bu çalışmayla öğrenme güçlüğü olan çocukların RAM'larda geçirdikleri süreçlere ilişkin alanyazına önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

### 1.4. Varsayımlar

Araştırmada yarı yapılandırılmış anket formu kullanılmış, görüşmelere Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki RAM çalışanları katılmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına gerçek fikirleri doğrultusunda içten, yansız ve doğru yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Zaman açısından 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırmanın örnekleme Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan RAM'larda çalışan Özel Eğitim öğretmenleri ile sınırlıdır.

3) Çalışma, öğretmenlerin anket formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Bu nedenle araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içerisinde yorumlanmalıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Tanımlama:** Eğitsel amaçla çocuğun bütün gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesidir. Bireyin eğitsel tanılması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan eğitsel tanımlama, izleme ve değerlendirme ekibi tarafından yapılır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012: m.12).

Özel eğitim desteği gereken çocukların bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, kişisel yetilerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecini belirtir.

**Değerlendirme:** Genel anlamıyla, bir kişi ile ilgili karar vermek için farklı amaçlarla yapılan bilgi edinme sürecidir. Bu amaçlar, engelli ya da yetersiz olduğu düşünülen çocukları tespit etme, sınıflama ve programa yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygun hedef ve amaçları seçme, öğrenme yöntemlerini belirleme ve uygulanan program sonucunda gelişimin ölçülmesi olarak sıralanabilir. Değerlendirmede kullanılacak araçlar, yöntemler ile değerlendirmenin nerede ve kimler tarafından yapılacağı, değerlendirmenin yukarıda sıralan amaçlarına göre farklılık göstermektedir (Kargın, 1997).

**İzleme:** Uygulayıcılardan düzenli aralıklarla bilgi akışının sağlanması ile toplanan verilerin önceden tespit edilmiş amaçlarla karşılaştırılmasıdır. İzlemede iki esas amaç vardır. Birincisi, BEP'i uygulaması gereken öğretmenlere, uyguladıkları yöntemlere gerektiğinde müdahaleleri yapabilmek adına düzenli geri dönüt vermek, ikincisi ise BEP'in uygulanmasını, planlanmış programın etkililiğini ve uygunluğunu değerlendirmede kullanılacak verileri BEP ekibine sağlamaktır. İzleme yoluyla BEP ekibi, uzun vadede ve kısa vadede hedeflere varılıp varılmadığını, uygulayanların görevlerini yerine getirip getirmediğini ve programda yapılmış olan yeniliklerin belli bir tecrübeyle yapılıp yapılmadığını ifade eder.

**Özel Eğitim:** Özel eğitim gereksinimi bulunan kişilerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini gidermek üzere özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu kişilerin bütün gelişim alanlarındaki özellikleri

ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012: m.4(1)y).

**Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM):** Eğitim - öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve faydalı bir biçimde yürütülmesine ilişkin gerekli her türlü çalışmalarla birlikte ildeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanmaları ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin il ve ilçelerde yürütülmesinden sorumlu kurumdur (MEB Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği, 2009: m.21).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal boyutu ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir

#### 2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir?

Öğrenmede zorluk yaşayan bireyin okuma-yazma, matematiksel yetiler, sözlü ifade, dinleme, ussal yürütme yeteneğini elde etme ve bunu kullanırken yaşadığı zorluklar olarak tanımlanabilir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler yalnızca bilgiyi öğrenme becerisinde değil sosyal yeteneklerde de zorlanır. Bununla beraber, dili yazılı veya sözlü anlaması ve kullanabilmesi için gerekli olan bilgi alma aşamalarından dinleme- konuşma, okuma-yazma, heceleme, dikkatini odaklama konularında da zorluklar yaşar.

*“Öğrenme Güçlüğü; konuşma, dil, okuma-yazma, imlâ, aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişiminde gerilik, bozulma halidir”* şeklinde ilk defa Kirk (1963) tarafından tanımlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü zihinsel yetersizlikle karıştırmamak gerekir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların zekâ kapasiteleri normal ya da normalin üstündedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun sorunu zihinsel kapasitesi değil onu kullanabilme becerisidir. Siegel (2007) bu durumu, *“normal veya normalüstü zekâ seviyesinde olup (IQ>85) psikolojik yönden problemi, belirgin bir beyin hasarı ya da duyu organlarında engellilik olmayan, ancak dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme, matematik becerilerini öğrenmede ve kullanmada, kendini idare etmede, sosyal algılama ve etkileşimde sorunlar yaşayan, standart eğitimde kendinden beklenen akademik başarıyı gösteremeyen bireylerdeki durum Özel Öğrenme Güçlüğüdür”* olarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların durumu daha çok okula başlamalarıyla birlikte kendilerinden beklenen akademik başarı düzeyinin altında kalmalarıyla fark edilirler ve sayıları göz ardı edilemeyecek kadar fazladır (MEB, 2014: 8)

## 2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Bilinirliğinin Tarihçesi

Öğrenme güçlükleriyle bağlantılı öğrenme bozuklukları ve kusurları neredeyse iki yüzyıla yakındır bilinmektedir. 19. yüzyılın ortalarına kadar bu problemler, “*delilik*” ya da daha çok “*geri zekâlılık*” olarak sınıflandırılmaktaydı. 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren zihinsel yetersizlikler ve tedavilerinin bilinmesi yönünden oldukça ilerleme kaydedilmiştir. Despert (1965), Kanner (1957, 1962), Rie (1971) ve Rubenstein (1948)’ın yaptıkları çalışmaların ortaya koyduğu gibi, Esquirol (1845), Maudsley (1880), Mayo (1839), Savage (1891), Stribling (1851)’in çalışmaları incelendiğinde, 19. yüzyıl öğrenme ve davranış bozuklukları hakkında bilinenlerin çok olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 1977).

İlk öğrenme güçlüğü vakası, 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “*konjenital kelime körlüğü*” tanısıyla yayınlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy’nin yaşlıları gibi sağlıklı olmasına rağmen hiçbir sözcüğü doğru okuyamadığını ve hatasız yazamadığını tespit etmiştir. Bu vakada çocuğun kendi adını bile “*Percy*” yerine “*Precy*” olarak yazdığını, fakat “*385.892.112*”yi hatasız okuduğunu, matematikle ilgili bir sorununun bulunmadığını söylemiştir. Morgan bunu, yazılı ve basılı sözcükleri görsel hafızaya yerleştirememekten meydana gelebileceği şeklinde açıklamaya çalışmıştır. Öğrenme güçlüğü terimi ilk olarak 1963’te Samuel A. King tarafından okulda ciddi öğrenme sorunu yaşayan fakat belirli diğer engelleri bulunmayan öğrenciler için kullanılmıştır (Akt. Korkmazlar, 2003).

Orton ve arkadaşları 1925 yılında ABD’de, herhangi bir fiziksel sorunu olmadığı ve zekâları normal seviyede olduğu halde okuma-yazmayı öğrenmede güçlük çeken çocuklarla çalışıp sonucunda “*Okul Çocuklarında Kelime Körlüğü*” adında bir makale yayınlamışlardır. Bu makale, Amerikan sağlık literatüründe kelime körlüğü hakkında yayınlanmış ilk kişisel rapordur. Bu çalışmasında Orton, Hinshelwood’un görüşlerine katılarak desteklediğini belirtmiştir (Richardson, 1992).

Öğrenme güçlükleriyle ilgili 1930’lu ve 40’lı yıllarda ortaya çıkan çalışmalarda, öğrenme güçlüklerinin beyin hasarından kaynaklandığı ve nörolojik bir problem olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, okuma güçlüğü ile okul başarısızlığı arasında bağlantı kurarak, yeterli zihinsel kapasiteye sahip olduğu ve normal görünümlü oldukları halde okulda başarılı olamayan çocukların, beyinlerindeki hasarın hafif olduğunu varsayıp “*Minimal Beyin Hasarı*” tanımını

kullanılmış ve bu minimal beyin hasarı nedeniyle öğrenme güçlüğü çekebileceklerini bildirmişlerdir (Korkmazlar, 2008).

### **2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Çeşitleri ve Özellikleri**

Yazın literatürüne bakıldığında özel öğrenme güçlüğü araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Araştırmacıların en çok kullandığı özel öğrenme güçlüğü sınıflandırması Disleksi, Diskalkuli, Disgrafi, Dispraksi, İşitsel işlem bozuklukları, Görsel işlem sorunları ve kısa süreli ya da uzun süreli hafıza sorunları şeklindedir (Ün, 2009).

#### **2.3.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)**

Okuma güçlüğü yaşayan bireylerde ortaya çıkan en net özellik harfler ve sözcüklerin karıştırılması ve tersten algılanmasıdır. Okuma bozukluğu, bireyin ortalama zekâ ve eğitim düzeyi almasına rağmen okuma başarısının geri kaldığını ifade eder. Kelimeleri tanıyabilmelerine rağmen sesleri birleştirmekte, okumakta ve konuşmakta zorluk yaşarlar. Okumada aynı sınıfta bulunan arkadaşlarına göre daha geriden takip ederler (MEB, 2014: 4). Çocukların yaşadıkları okuma problemleri onların öğrenme güçlüğü ile tanılanmalarının en yaygın nedenidir.

Öğrenciler arasında en çok karşımıza çıkan öğrenme problemi okuma güçlüğüdür ve okulda yaşatlarından geri kalmasının ana nedenlerinden en başta gelenidir. ABD’de 2007 yılında dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının değerlendirildiği bir araştırma sonucunda, öğrencilerin %34’ünde okuma problemi olduğu ve sınıf düzeyinin altında okuma performansı gösterdikleri ortaya konulmuştur (Ergül, 2007).

Araştırmalar, okuma güçlüğü (Disleksi) büyük oranda genetik geçişli olduğunu ve gelişme sürecinde bu çocukların dil gelişimlerinin yaşatlarına göre daha geç yaşta olduğunu ortaya koymaktadır. Görüntü, primer görsel korteksten geçip frontal kortekse gelir. Bu, nesnenin nerede olduğunu bilmeyi sağlayan işleyiştir. Disleksideki mekân algısı, harflerin yerini ve satırları karıştırma gibi sorunlar bu işleyişte meydana gelen sorunlar ile açıklanabilir (Madi, 2006). Okuma ve dil kaynaklı öğrenmede yavaşlık ve zorlanma, okuduğu ile dinlediğini anlama arasında fark, imlâ ile ilgili zorluklar, el yazısı yazma sorunları, bilinmesi gereken kelimeleri hatırlama güçlüğü, matematiksel hesaplamalarda güçlük şeklinde sorunlar görülebilir.

Öğrenme güçlüğü hayat boyu devam eden bir yetersizlik olup, gelişimsel ve akademik alanların tümünde gelişimi olumsuz etkilemektedir (Lerner, 2000; Miller, 1993). Fakat erken tanınması ve gerekli müdahale programlarının sağlanması halinde öğrenme güçlüğü olan çocuklar yaşlıları seviyesinde başarılı olabilmekte ve başarılı bir yaşam sürdürebilmektedirler (Hook, Macaruso ve Jones, 2001).

### **2.3.2. Matematik Zorluğu (Diskalkuli)**

American Psychological Association (APA, 1994), Matematik öğrenme bozukluğunu; *“Bireyin matematiksel becerilerinin kronolojik yaşı ve ölçülen zekâ düzeyine göre, aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, beklenen düzeyin belirgin bir şekilde altında olması.”* olarak açıklamıştır.

Diskalkuli, matematik alanındaki yetersizliktir. Matematik zorluğu olan çocuk miktar, pozitif-negatif değerler, kazanma-borçlanma gibi değerleri anlamada, cümle halindeki problemleri anlama ve çözmede, bilgileri ve olayları sıralamada, kesirleri anlamada, parayla ilgili işlemlerde, matematiksel terimleri yazmada, zamanla ilgili kavramları (saat, gün, hafta, ay, mevsim) anlamada, sayfaları kullanmada, rakamları sıraya dizmede güçlükler yaşar (Doğan, 2012).

Çocuktaki okuma bozukluğu engeli, okuduğunu anlayamamasına, planlama yapamamasına, matematikle ilgili işlemlerde sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Matematiksel sorun yaşamasıyla ilgili diğer nedenler ise mekânsal algı probleminin olması, nesne şekil anlamlandırması yapamaması, yön kavramının akranlarıyla aynı seviyede gelişmemesidir. Anaokulu çağındaki çocuklarda görülen matematiksel sorunlar incelendiğinde; nesne ve sayıların nicelik ve niteliksel ilişkilerini kavrayıp anlamlandırmakta ve sınıflandırmakta zorluk yaşadıkları görülmektedir. Matematik bozukluğu, okuma bozukluğuna göre daha az görülmele beraber, günümüzde tanılma sayısında artış olduğu görülmektedir.

### **2.3.3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)**

Uygun olmayan boyutta, eğitimde ve şekillerle el yazısı yazma problemidir. Yazma güçlüğü olan çocuklarda, kelimeleri eksik yazma, harf atlama, yanlış el ve bilek pozisyonu, kâğıdın yönünü yanlış kullanma, kâğıttaki alanı kullanmada zayıflık, not almada ve yaratıcılık gerektiren yazı yazmada, hem düşünüp hem de yazı yazarken zorluklar görülmektedir (Doğan, 2012). Yazma güçlüğü olan çocukların sınıf arkadaşlarına göre yazması yavaştır ve çabuk yorulurlar. Noktalama

ve gramer hataları yaparlar. Yazarken boşluk bırakmazlar ya da kelimeleri “Şap ka”, “Gi di yo rum” şeklinde parçalara bölerek yazarlar. “b-d, m-n, ı-i, g-ğ, g-y, ev-ve, 2-5, 6-9” harf ve rakamlarını sıklıkla karıştırırlar (MEB, 2007). Disgrafi olan çocuklarda daha başka öğrenme problemleri de görülebilir.

#### **2.3.4. Motor Planlamada Zorluk (Dispraksia)**

Dispraksi, motor koordinasyonundaki sorundur. Dispraksi olan çocuk yürüme gibi büyük hareketlerde veya kalem alma, resim çizme gibi küçük hareketlerde sorun yaşar. Çocuğun dengesi zayıftır ve hareketleri beceriksizdir. Motor planlamada ve vücudunun her iki yanının koordinasyonunda zorluk çeker. El-göz koordinasyonu zayıftır. Vücut hareketlerini ve eşyaları düzenlemede zorluk yaşar. Bunun yanı sıra dokunmaya duyarlılık, yüksek veya tekrarlayan (saat sesi, kalemle masaya tıklatma sesi vb.) seslerden rahatsız olur. Şekillerin içini boyama, düzgün kesme ve yapıştırma gibi ince motor becerileri zayıftır (Doğan, 2012).

#### **2.3.5. İşitsel İşleme Bozukluğu**

Duyuma olayı, ses olarak algılanan enerjinin kulakta yol alması ve beyin tarafından yorumlanarak elektriksel bilgilere dönüşmesi ile gerçekleşir. İşitsel işleme; beyne ulaşan sesin tanımlanması ve yorumlanması esnasında neler olduğunu açıklamak için kullanılan bir terimdir. İşitsel işlem bozukluğu, beyne ulaşan bilgilerin işleme veya yorumlanma aşamasındaki sorun olarak ifade edilebilir.

İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar çoğunlukla kelimelerdeki hafif ses farklılıklarını algılayamazlar. Örneğin “Bana çizdiğin resmi anlatabilir misin?” cümlesini “Baba çizdiğin resmi anlatabilir misin?” olarak algılayabilir. İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar genellikle normal işitme ve zekâyâ sahiptir. İşitsel işleme bozukluğu, merkezi işitsel işleme bozukluğu, işitsel algılama problemi, işitsel kavrama eksikliği, merkezi işitsel disfonksiyon, merkezi sağırılık ve kelime sağırılığı adlarıyla da anılmaktadır.

#### **2.3.6. Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği**

Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği olan çocuklar b-d, u-n şeklinde harfleri ters çevirirler, kesmek ve yapıştırmak gibi işlemlerde zorluk yaşarlar, gözlerinde kaşıntı olur ve okurken veya çalışırken gözlerinin birini kapatırlar, okurken sık sık bulunduğu yeri kaybederler, kalemi çok sıkı tutarlar (Doğan, 2012).



Orton'a (1925) göre disleksideki problem, kelimelerin ve harflerin ters şekilde görülmesinden kaynaklanmaktadır (Akt: Korkmazlar, 2008).

### **2.3.7. Dil Bozukluğu**

Konuşulan dili ve okuduğunu anlama güçlüğüdür. Çocuk, söyleyecek çok şeyi olsa da genellikle nasıl yapacağını bilemez, söylemek istedikleri hep dilinin ucunda gibidir. Bunun yanında nesnelere tanımlama ve adlandırmada güçlük çeker. Bir nesneyi tanımlamak istediğinde uygun kelimeyi bulmakta zorlanır. Kendini yalın ve üzgün hissedebilir, şakaları anlamakta zorluk çeker (Doğan, 2012).

### **2.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Nelerdir?**

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda görülen belirtiler 4 basamakta sıralanmıştır:

1- Öğrenme ve akademik yetilerini kullanamama.

- a) Kelime okumanın hatalı veya ağır ve çok çaba gerektiriyor olması,
- b) Okuduğunu anlama zorluğu,
- c) Harf harf söyleme yazma güçlüğü,
- d) Yazılı anlatım güçlüğü,
- e) Sayı algısı ve hesaplama yapmada güçlük,
- f) Sayısal uslamlama (matematiksel düşünme becerisi) güçlüğü.

2- Bireyin yapılan tıbbi testler sonucunda tüm okul becerilerinin yaşitlarına göre beklenen davranışlarının önemli ölçüde düşük çıkması bireyin hem okul hem sosyal yaşantısını etkiler.

3- Öğrenme güçlüğü okul döneminde belirgin olarak ortaya çıkar ve bu okul becerileri, kişinin sınırlı yeteneğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir.

4- Öğrenme güçlüğü, bireyin görme ya da işitsel yetersizliğinin olması, ruhsal ve sinirsel bozukluklar, okulda konuşulan dile yabancı olması ya da eğitsel yönergelerin yetersiz olması ile daha iyi açıklanamaz (Köroğlu, 2013).

Bir çocukta uyku problemi, kaygı ve korku belirtileri veya davranış problemi gözlemleniyorsa çocuğun ikincil davranış ve duygusal problemleri de gözlenmelidir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların dikkat süresi kısadır, hafızası zayıftır. Harfleri, sayıları, sesler arasındaki ayırımı yapmakta yetersiz kalırlar. Okuma-yazma yetenekleri zayıftır. El ve göz koordinasyonu ile vücut koordinasyonlarında zayıflık vardır. Herhangi bir şeyi sıralamada zorlanırlar. Duyu ve algı sorunları vardır.

Bunların dışında performansları günlük olarak değişkenlik gösterir. Çoğu duruma uygun olmayan yanıtlar verirler. Huzursuzdurlar. Dinleme ve hatırlamada, sağını solunu bilmekte, zamansal ifadelerde, konuşma dışındaki sesleri tanımada güçlük çekerler. Konuşmada gecikmişler ve bebeksi bir konuşmaya sahiptirler. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar aynı anda hem duyuşsal ya da davranış problemlerine hem de işitme ve görme yetersizlikleri ile fiziksel engele sahip olabilirler. Özel öğrenme güçlüğü çocuğun akademik başarısını ve arkadaşlık ilişkilerini etkiler (Doğan, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü olan her çocuk kendisine has farklı davranışlara sahiptirler. Ayrıca, farklı sayı ve türde özellik gösterebilir (Demir, 2005; Ersoy ve Avcı, 2001).

## **2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı**

Öğrenme bozukluğunun sıklığı ve yaygınlığı hakkında yapılan farklı epidemiyolojik çalışmalara göre okul çağındaki çocuklarda %5 oranında olduğunun bildirildiği, ancak genel olarak oldukça farklı sonuçlara (%1-33) ulaşıldığı görülmektedir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı) ülkelerindeki özel öğrenme güçlüğü oranlarının ülkeden ülkeye önemli farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu ülkelerdeki oranlara baktığımızda en yüksek oranın Estonya (% 4,08) ve Sırbistan'da (% 3,59) olduğu, en düşük oranın ise Malta'da (% 0,06) olduğu görülmektedir. Slovenya'da % 2,09 ve Litvanya'da % 1,70 olup bu oranların OECD ortanca değerinin (% 1,41) üzerinde olduğu görülmektedir. Mevcut verilere göre % 1,41'lik OECD medyanı altında olan diğer dört ülkede ise oranlar Bulgaristan (% 0,49) ve Letonya (% 0,16) arasında değişmektedir (Akt: Polat, 2013). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin sayısının özel eğitimin içerisinde en fazla yer alan gruptur ve özel eğitimde tahmini olarak % 50'lik bir paya sahip olduğu bilinmektedir.

## 2.6. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Cinsiyete Göre Dağılımı

Özel öğrenme güçlüğü'nün cinsiyete göre dağılımında farklı oranlar belirtilmekle birlikte okuma bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğunun erkeklerde kızlardan bir kat daha fazla olduğu, matematik bozukluğunun ise kızlarda erkeklere göre daha yüksek oranlarda görülebildiğinin açıklandığı çeşitli araştırmalar da göze çarpmaktadır (İşeri ve Sarı, 2008).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmalarda 6-12 yaş grubundaki erkeklerde % 67, kızlarda ise % 33 oranında öğrenme güçlüğü'nün olduğu, 13-17 yaş grubunda ise bu oranın erkeklerde % 66, kızlarda % 34 olduğu bildirilmiştir. Fakat halen birçok çalışmada özellikle okuma bozukluğunun erkeklerde kızlara göre daha fazla olduğunu dile getirilmektedir. (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Share ve Silva (2003), yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü'nün erkeklerde daha çok olduğunu ve cinsiyet yanlılığını yansıttığını belirtmişlerdir. Bu yanlılık, kızların ve erkeklerin okuma skorlarının dağılımının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Erkeklerin ortalamasının daha düşük olduğu ancak varyansının yüksek olduğu görülmektedir. Yani literatürdeki cinsiyetler arasındaki farklılıkların yalnızca istatistiksel bir yanlılık olduğunu belirtmişlerdir (Share ve Silva, 2003).

Flannery, Liederman, Daly ve Schultz (2000) tarafından “*Ulusal Ortak Perinatal Projesi*” adı altında birinci veya ikinci sınıfta giden, okuma bozukluğu olan 32.223 çocukla ırk, dikkat ve aktivite düzeyleri dikkate alınarak yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuma bozukluğunun kızlara göre erkeklerde daha yaygın olduğu sonucuna varılmıştır (Pekel, 2010).

## 2.7. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Genetik incelemeler özellikle okuma bozukluğu olan aileler ve çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçlarına göre kalıtsal geçişin özellikle öne çıktığı ve tek başına en önemli etmen olduğu belirtilmektedir. Aile incelemelerinde anne ya da babanın dislektik olmasının okuma bozukluğunun çocukta da olması için önemli bir etken ve risk oluşturduğu belirlenmiştir.

İlk yayınlar da dâhil olmak üzere, disleksi hakkındaki çoğu araştırmada kalıtsal geçişin önemi hep belirtilmektedir. Pennington ve Smith (1988) yaptıkları çalışmada

dislektik ebeveynlerin çocuklarında okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklarda % 30-40, kız çocuklarında ise %17-18 olduğunu belirtmişlerdir. Ortaya çıkan bu rakamlar normal nüfusta var olan riske göre 5-12 kat daha fazladır (Akt: Korkmazlar, 2008).

Lyytinen ve diğerleri (2004) disleksi açısından ailevi risk faktörünün etkisini ailevi risk faktörüne sahip 107 çocuk ve 93 çocuktan oluşan kontrol grubuyla doğumdan ilköğretim başlangıcına kadar takip ederek incelemiştir. Okula başlamadan önceki dönemde risk faktörü taşıyan çocuklarda kontrol grubuna göre beceri eksiklikleri tespit edilmiştir. Bebeklik döneminde dil gelişimi bakımından iki grup arasında farklılıklar kaydedilmiştir ki aynı zamanda okuma ile konuşmanın ilişkisi önemlidir. 3 yaşında yapılan, dilin ses ve kelime yapısının da dâhil olduğu bu araştırmada iki grup arasında farklılık ve ilişki bulunmuştur. Bu farklılık ve ilişki sonraki aşama olan dil ve okuma yeteneğinde daha da belirginleşmiştir. İleriki yıllarda bu farklılık ve ilişkinin riskli çocuklar için daha artacağı tahmin edilmektedir. Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çok sayıda araştırmanın ortak noktası olarak görülen bazı etmenler vardır. Bu etmenler şöyledir; (Silver 1989a, Vellutino 1987, Korkmazlar 2003).

**1. Beyin Hasarı:** Annenin gebelik, doğum veya doğum sonrası ilk aylarda meydana gelebilecek bazı risk faktörlerinin Merkezi Sinir Sistemini olumsuz etkileyebileceği ve meydana gelebilecek hafif düzeyde zararın öğrenme güçlüğüne ve gelişimsel geriliğe neden olabileceği ileri sürülmektedir (Arnold 1990, Silver 1988, 1989).

**2. Genetik, Kalıtsal Etmen:** Birçok çalışmada kalıtsal nedenlerin öğrenme güçlüğünde önemli derecede tesir eden etmen olduğu ifade edilmektedir. Lyytinen ve ark. (2004) yaptıkları boylamsal incelemede ailesel riski yüksek olan çocuklarda disleksi riskinin daha yüksek olduğunu söylemişlerdir.

**3. Nörolojik Fonksiyonlardaki Bozukluk:** Son dönemlerde nedenbilime (etioloji) yönelik yapılan araştırmalarda işin içine nörolojik muayene ve EEG'nin girmesiyle nörolojik bir kavram halini almıştır. (Jansky, 1990, Arnold, 1990). Birçok araştırmacı öğrenme güçlüğü'nün birden çok işlevsel bozukluğa bağlı olduğunu, öğrenme sürecinin dört aşamadan meydana geldiğini belirtmektedirler (Silver 1989b, 1993, Vellutino 1987, Korkmazlar, 2003).

**a. Input (giriş) Aşaması;** gelen bilgi ve uyarıların duyu organları vasıtasıyla beyine ulaşması, idrak edilmesidir. Bu basamaktaki bozukluklar görsel, işitsel, mekânsal ve dokunsal algı bozukluklarına neden olabilir.

**b. Entegrasyon (işlem) Aşaması;** beyine iletilen bilginin kaydedilmesi, ayrıştırılması, anlaşılması ve işlem yapıp yorumlanmasıdır. Bu basamakta, gelen bilginin sıralanması, soyutlanması ile organizasyon gerçekleşir. Öğrenme güçlüğünde bu adımların biri veya tamamında problem vardır. Tipik olarak günlerin, ayların veya alfabenin sayılmasının karıştırılması görülür.

**c. Bellek (depolama) Aşaması;** öğrenilen bilginin yeniden kullanılmak amacıyla saklanmasıdır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çoğunlukla kısa süreli hafıza sorunu olduğu görülür. Kısa süreli işitsel-görsel hafıza sorunları genellikle birlikte ortaya çıkar.

**ç. Output (çıkış) Aşaması;** beyinde yorumlanan bilginin hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına mesaj olarak göndermesidir.

**4. Hemisfer Arası İletişim Sorunları:** Sol hemisferdeki dil fonksiyonlarında meydana gelen bozukluk disleksiye neden olabilir. Ancak sağ hemisfer fonksiyonları da (mekânsal yönelme, hissel imajlama, tanıma, sağ-sol ayırt etme, zaman kavramı, sıralama, müzik, sözel olmayan iletişim becerileri) okuma ve yazma öğreniminde aynı düzeyde önemlidir.

**5. Fonolojik İşlevlerde Bozukluk:** Dil, ses sistemindeki en ufak ve en önemli parçasıdır. Kelimenin tanınıp anlamlandırılması için beyindeki fonoloji modülünün kelimeyi “a...r...ı...arı” örneğinde olduğu gibi seslere ayırması gerekir. Sözlü iletişim dilinde bu işlem otomatik olarak meydana gelir. Sözlü iletişimde, okuma da kelimelerin seslere ayrılması sürece bağlıdır, fakat ikisinin arasında belirgin bir şekilde ayırım vardır. Sözlü iletişim doğal olarak gelişir, okuma ise öğrenilir. Okuma, alfabede yer alan görsel sembollerin (harf), karşılık gelen seslere çevrilmesidir. Disleksi olanlar, fonolojik modülde meydana gelen problem sebebiyle sembolü (harfi) sese dönüştürmede zorluk çekerler.

**6. Algısal Bozukluklar:** Öğrenme güçlüğü olanlarda duyu organları, algısal (görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik, mekânsal algı) ve sinirsel duyu yolları

sağlamdır. Ancak bu çocuklar uyarıyı algılama, tanıma ve uygun tepki vermekte zorluk yaşarlar.

**7. A Tipik Beyin Asimetrisi:** Öğrenme güçlüğünün nedenleri hakkında yapılan çalışmalarda beyin fonksiyonları da incelenmektedir. Sağ hemisferi aşırı gelişip solak olan kişilerin beyinlerindeki bu bölgede sınırlandırılmış becerileri fazlaca geliştiği için öğrenme bozukluğu olmasıyla beraber üstün yetenekler sergiledikleri de ileri sürülmektedir (Arnold 1990, Korkmazlar 1992, Razon 1976).

Örnek olarak öğrenme güçlüğü bulunan ünlü ve yetenekli bireylerin gösterilmesi bu ihtimali önemli düzeyde destekler görünse de üstün yetenekli olmanın ve öğrenme zorluğunun sağ hemisfer hipertrofisine mi yoksa sol hemisfer yetersizliğine mi bağlı olduğu bugünün şartlarında bir iddia olarak ifade edilmektedir.

**8. Metakognitif Gecikme:** Yazın literatürde, öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin bilişsel yetilerinin gelişmesinde gecikme oluşabileceğini ileri sürerler. Bu nedenle belirtiler erken dönemde kendini belli etmeye başlar. Bu görüşe göre, öğrenme güçlüğü kavramıyla uğraşırken bilişsel (cognitive) süreçlere odaklanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir.

## 2.8. Eğitimleri

Özel öğrenme güçlüğü probleminin etkilerinin azaltılmasıyla ilgili farklı teknikler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Ancak, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde temel çözümün özel eğitim olduğu söylenebilir. Özel eğitimde birden fazla yöntem bir arada kullanıldığında sonuçların daha iyi olabileceği söylenebilir. Bunun dışında yazı bozukluğunda el yazısı yerine bilgisayar kullanımı gibi alternatif yöntemlerin kullanılması da desteklenmektedir (Doğangün, 2008).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim programlarını belirlerken yaş ve öğrenme güçlüğü derecesinin göz önüne alınarak öncelikle öğrencinin ihtiyaçları belirlenmeli ve buna uygun bir program seçilerek hazırlanmalıdır (Akyol, 1997).

Özel öğrenme güçlüğü belirtilerinin azaltılmasında sıkça uygulanması düşünülen program ve stratejiler şu şekildedir:

**1. Kephart'ın Algısal-Motor Modeli:** Kephart, öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda kaba-ince motor becerileri, görsel algıyı, işitsel motor uyumu ve beden imajının geliştirilmesi için yürüme tahtası, denge tahtası, trampolin kullanılmasını ve ritmik hareketler önerir. (Gearhart 1986, Myers ve Hammill 1976).

**2. Getman'ın Eğitim Programı:** Getman'a göre algısal gelişim, doğuştan gelen reflekslerin yanı sıra motor gelişim, özel motor gelişim, oküler motor gelişim, konuşma-ışıtme uyumu ve görsel hafıza gelişimi aşamalarından geçip bilişsel ve soyut işlemlerle tamamlanır. Getman eğitim programında genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, göz hareketleri, şekil tanıma ve görsel hafıza egzersizlerini önerir. (Gearheart, 1986).

**3. Frostig Eğitsel Terapi Yaklaşımı:** Görsel algıyı ve dikkati geliştirmeye yönelik olan eğitim programı, çocuğun okuma öğrenimi sırasında görsel ve işitsel algılar arasında çağrışım yaparken dikkatini odaklamasını bekler (Frostig, 1972).

**4. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı:** Piaget'e göre tüm bireyler belli basamaklardan ilerleyerek "algılama" vasıtasıyla öğrenirler; bu aşamalarda çocuklar imkânlarla rağmen öğrenemiyorlarsa öğrenme güçlüğü açısından riskli olarak kabul edilerek erken tanılama ve eğitim programı planlanmasına alınmalıdırlar (Gang, 1983).

**5. Duyulara Dayanan Akademik Terapi:** Okuma yazma eğitimi ile beraber kullanılan görsel, işitsel, kinestetik duyulara dayalı bir pedagojik yaklaşımdır. (Gearheart 1986, Myers ve Hammill 1976).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim gereksinimlerinden dolayı bireyselleştirilmiş öğrenme programlarında kullanılan müdahale türleri şöyledir; (Ersoy ve Avcı, 2001)

**6. Doğrudan Öğretim:** Bilgi esasına dayalı olarak bir önceki dersin tekrarının bulunduğu, canlandırma, düzeltme, örnekleme ve soru-cevap tekniklerinin bir veya birkaçının bir arada kullanıldığı yapılandırılmış, eğitim planlaması yaklaşımıdır.

**7. Bilmeye ve Kavramaya İlişkin Eğitim:** Öğrenme problemi üzerine odaklanan bu eğitimde, öğrencinin kendi kendini düzeltmesi yoluyla öğrenmeye katılma, cevap verme, yineleme, hatırlama ve bilgiyi aktarma yeteneklerini kullanıp bir bütündeki her parçanın öğelerine ayrılarak becerileri küçültme, mantık

oyunlarıyla zihni güçlendirme, kendini yönlendirmek ve anımsamayı basitleştirmek için bazı sözcüklerin ilk harflerini bir araya getirmesiyle oluşacak sözcükleri kullanma gibi etkinlikler uygulanır.

**8. Çalışma Becerilerinin Eğitimi:** Öğrenciye metinde bulunan bilgiyi hafızasına yerleştirmeyi, gerektiğinde hatırlamayı, not tutma, kompozisyon, proje-rapor ve ödev hazırlamak için ihtiyaç olan araç gereç taşımayı gerektiren hatırlama becerileri öğretilir.

**9. Sosyal Becerilerin Eğitimi:** Öğrenciye, duygularını anlama, anlaşmazlıkları giderme, saldırganlığını kontrol altına alma, konuşma becerilerini kullanma, duygularını ifade etme, arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme konusunda ihtiyaç duyduğu beceriler öğretilir.

Erden (2005), Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh sağlığı Anabilim Dalı'nda özel öğrenim güçlüğü tanısı konulan çocuklara yönelik yapılan eğitsel tedavinin temel prensiplerini; erken tanı konulması ve erken müdahalede bulunulması, çocukların yaş, olgunluk, beceri düzeylerine uygun bireysel veya grup eğitim programı hazırlanması, duygusal, motor ve algısal beceri seviyelerinin belirlenmesi, çocuğun güçlü yönlerinin ve eğilimlerinin belirlenmesi, sürdürülebilir bir aile-okul-tedavi ekibi işbirliğini kurmak, çevresel faktörlerde düzenlemeler yapmak şeklinde özetler. Erden (2005), bu ilkelere uygun olarak kaba-motor gelişimi, duyuşsal motor bütünlüğü, algısal motor becerileri, görsel koordinasyon, izleme çalışmaları ve dil gelişimi boyutlarında eğitsel tedavi çalışmaları yapıldığını belirtir.

### **2.9. Özel Öğrenme Güçlüğü Davranış Özellikleri**

Öğrenme güçlüğü olan her çocuğun aynı özellikleri taşıdığı söylenememekle birlikte sık görülen özellikler şöyledir (Whirter ve Acar, 1985; Kawanagh, 1988; Korkmazlar, 1994, 2003; Korkmaz, 2000);

1. Zekâsı normal veya normalin üstündedir.
2. Çok hareketlidir veya bunun tam tersi çok yavaş hareket ederler.
3. Kısa süreli dikkate sahiptirler.
4. Düzensizlerdir, vakti kullanmada sorun yaşarlar.



5. El-göz koordinasyonunda zorluk yaşarlar.
6. Yönlerini ayırt etmede güçlük yaşarlar.
7. Motor koordinasyon gerektiren oyunlarda zorlanırlar.
8. Dikkatsizlerdir, kendilerine ve çevrelerine küçük zararlar verebilirler.
9. Algı eksiklikleri vardır.
10. Okuma hızları yavaştır. Daha önce karşılaşmadığı ve uzun sözcükleri okurken duraklar, okuyamaz.
11. P, b, d ya da h, y, s, z gibi harfleri karıştırırlar.
12. Bazı harfleri hatırlamazlar bazı harfleri fazladan eklerler.
13. Sözcükleri kısaltarak, uzatarak veya tahmin ederek okurlar.
14. Yüksek sesle okurken vurgulamaları yanlıştır. Anlamı ifade edecek ritim, tını ve ton bozuktur,
15. Bir satırı takip edemez karıştırır.
16. Okudukları öyküden anlam çıkaramazlar.
17. Çarpım tablosunu öğrenememe, sayı ve sembol anlama güçlükleri, yazı bozuklukları, ayna hayali yazımı sık görülür.
18. İçinden okumayı dudak hareketleri ve bazen ses çıkarma eşliğinde yaparlar.
19. Duyguları anlık değişim gösterir, saati saatine uymaz.
20. Beden imajı zayıftır. Benlik saygısı düşüktür.

Her çocuk yukarıdaki farklı özelliklerden bir veya birkaçını gösterebilir.

Özel öğretim güçlüğü yaşayan çocuklarda okul başarısızlığına tepki olarak yılgınlık ve okul korkusu görülebilir. Bu çocuklar çevresindeki insanlara karşı artış gösteren saldırganlık, karın ağrısı, altını ıslatma, dışkısını tutamama gibi psikosomatik belirtiler de gösterebilirler (Barth, 2006).

Anderson (1992), öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları 3 yapıya ayırarak açıklar:

**1. Dil İle İlgili Sorun Yaşayanlar:** Geçmişlerinde konuşma gelişimi yavaş olan bu çocuklar, dili ifade etme, anlama, sözel sebep sonuç ilişkisi ve sözel hafıza becerileri alanlarından bir ya da birkaçında sorun yaşarlar. Bu çocuklar konuşmaları anlama ve takip etmede zorluk yaşarlar ve okula başlamadan fark edilebilirler. Yaşadıkları bu zorluk nedeniyle kafaları karışır, konsantre olamazlar ve dikkatleri çabuk dağılır, yapması gereken işe başlayamazlar. Fonetik analiz, okuduğunu anlama ve dilin gramer yapısını anlamada zorlanırlar. Genelde içe kapanık ve sessiz olan bu çocukların, kendilerine olan saygıları düşüktür ve yaşitlarıyla iletişimde problem yaşarlar.

**2. Görsel İşlem İle İlgili Sorun Yaşayanlar:** Öğrenme gücüğü yaşayan çocuklarda görsel algı, görsel mekânsal algı, görsel sıralama ve görsel-motor becerilerinde eksiklikler görülür. Görsel hafızaları ve görsel planlamaları zayıftır. Temel okuma ve yazma becerilerini öğrenen bu grubun sorunları, ilkokulun sonlarına kadar görmezden gelinebilir. Tahtada yer alan bilgilerden yararlanma ve bu bilgileri defterine aktarma kapasiteleri sınırlıdır. Görmeye dayalı kelime bilgileri zayıftır, heceleme ve matematik alanında büyük zorluk yaşarlar. Alakasız ve uygunsuz konuşma ve davranışları nedeniyle arkadaş edinemeyip yalnız kalabilirler.

**3. Bilgi İşlem İle İlgili Sorun Yaşayanlar:** Düşük hafıza, çabuk unutma ve iş üretkenliğinin düşük olması bu çocukların en sık görülen özellikleri arasındadır. Tekil yönergeleri yerine getirebilseler de sıralı talimatları uygulamakta güçlük yaşarlar. Sınıfta dikkatlerini devam ettirmede sorun yaşayan bu öğrenciler tembel ya da dikkati dağınık olarak görülebilirler (Ün, 2010).

### **2.10. Özel Eğitim Açısından Erken Tanının Önemi**

Erken tanı hem eğitim, hem de sağlık yönünden oldukça önemlidir. Çoğu sağlık sorununda erken tanı ve tedavi hayat kurtarıcı olabilmektedir. Özel eğitimde de erken tanı ve eğitimin rolü önemlidir. Erken eğitimde en önemli görev, anne-baba, çocuk ruh sağlığı uzmanları ve okulöncesi öğretmenlere düşmektedir. (Kulaksızoğlu, 2003).

Öğrenme yetersizliği olan çocukların erken tespiti zordur ama imkânsız değildir. Özel öğrenme gücüğü pek çok sorun veya hastalıkta olduğu üzere erken tespit edilebilir. Özellikle anneler, çocuklarının diğer çocuklarından ya da akranlarından farklı gelişimini fark edebilirler. Ebeveynlerin bazıları süreci izlemekte

bazıları ise nereden ve nasıl yardım alacağını bilmediğinden soruna müdahale etmekte geç kalınmaktadır. Bu nedenle erken müdahaledeki çok değerli zamanlar kaybedilmektedir. Öğrenme sorunlarının erken fark edilmesi ve müdahalede, okul öncesi eğitimcilerinin ve çocuk hekimlerinin oldukça önemli rolleri bulunmaktadır. Ancak ortaya çıkan araştırmalar ve yaşanan deneyimlere göre öğrenme güçlükleri konusunun yeteri kadar bilinmemesinden dolayı anneler, eğitimciler ve doktorlar tarafından sorunlar erken fark edilse de, gerekli değerlendirme ve müdahale zamanında yapılamamaktadır (Doğan, 2012).

Van Daal ve Reitsma (1999), küçük yaşta müdahale programına alınan çocukların müdahaleden daha çok yararlandıklarını belirlemiştir.

Demir (2005), erken tanının öğrenme güçlüğü için çok önemli olduğunu, geç tanılmanın; ebeveynlerin problemi görmek istemediklerinden, nerden veya nasıl destek alacağını bilememelerinden, hekimler ve rehberlik servisleri tarafından yanlış yönlendirilmelerden kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin farklı gelişimlerini belirlemede ailelere, anasınıfı öğretmenlerine, ilköğretim birinci sınıf öğretmenlerine ve çocuk doktorlarına çok önemli görev düştüğünü ifade etmiştir.

Tayyar (1996)'a göre, özel öğrenme güçlükleri özellikle ilkokul çağı öğrencilerinin önemli bir bölümünü etkiler; akademik güçlük, başarısızlık yaşayan bu çocukları tanımak ve yardımcı olmak gerekir.

Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda erken tanı konulması halinde yaşlılarıyla aynı seviyeye gelebildiklerini ve gerçek potansiyellerini ortaya koyabildiklerini ifade eder.

Vassaf (2003) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin; bütün okullar için hazırlanmış genel müfredat programlarıyla öğrenemeyen, sınıfta bırakılıp, geri zekâlı, haylaz veya tembel olarak adlandırılan çocuklar arasında olduğunu belirtmektedir.

Demir (2005) öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların erken fark edilerek farklı öğrenme stilleriyle hazırlanan BEP uygulamalarının ve farklı değerlendirme stratejileri vasıtasıyla yaşadıkları olumsuzlukların en aza indirgeneceğini belirtmiştir.

Strickland ve Turnbull (1990), eğitimcilerin farklı özelliklere sahip olduğunu fark ettikleri öğrencilerin gelişmiş ve eksik taraflarını tespit ederek kapasitelerini

değerlendirmeli ve ilgili kurumlara yönlendirmeden önce gözlem yapıp gösterdikleri ilerlemeyi ortaya çıkarmaları gerektiği görüşündedirler (Akt: Yiğiter, 2005).

Barth (2006), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuğun durumunun en geç anaokulu çağında veya okula başlama yaşında belirlenip okul başarısızlığı, okula gitme isteksizliği ve kendine verdiği değer kademeli olarak düşmesinden önce müdahale edilmesi gerektiğini belirtir.

Miao ve arkadaşları (2002), erken tanı, yoğun ve etkili bir eğitimin risk altındaki çocukların okuma yeteneklerinin geliştirilebilmesi için gerekli olduğu görüşündedirler. Carlson ve Francis (2002), ilköğretimde okuması zayıf olan öğrencilerin eğitim hayatları boyunca bu özelliklerinin sürdüğünü ve bu durumun sorunu her yıl daha da büyüttüğünü gözlemlemişlerdir (Akt: Ün, 2009).

Korkmazlar (2003), özel öğrenme güçlüğü yönünden anasınıfı seviyesinde zekâsı normal olduğu hâlde, geciken sözel ifade gelişimi, aşırı hareketlilik, algılama kusuru, dikkatsizlik, koordinasyon zayıflığı olan öğrencilerin durumlarının değerlendirilmesinin erken tanı ve erken önlem açısından önem taşıdığını ifade eder.

### **2.11. Tanı Yöntemleri**

Öğrenme güçlüğüne diğer psikiyatrik bozukluklarla birlikte görülmesi sık karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle tanılama ve değerlendirme yapılırken psikiyatrik değerlendirmeye de yer verilmelidir. Çocuk ve ergen psikiyatrisinde beyin görüntüleme çalışmalarında son 20-25 yıl içinde önemli gelişmeler meydana gelmiştir. Fakat bu yöntemler şimdilik tanı koymak ya da tedavi sonuçlarını izlemekten ziyade görülen bozuklukların oluş nedenlerini açıklamaya yönelik incelemelerde kullanılmaktadırlar (Doğan, 2012).

Kurdoğlu, (2005) özel öğrenme güçlüğü tanılmasının özenli ve titiz bir incelemeden geçmesi gerektiğini, tıbbi gözlem, aileden ve öğretmen(ler)den alınan bilgilerle birlikte psikometrik testlerden de faydalanılmasının gerekliliğinden bahseder.

Kurdoğlu, (2005) Öğrenme güçlüğüne tanılanması ve değerlendirilmesinde kullanılan testleri şöyle belirtmektedir;

#### **1. WISC-R zekâ testi**

2. STANFORD- BINET zekâ testi
3. BENDER- GESTALT görsel ve motor algı testi
4. FROSTİG gelişimsel algı testi
5. PEABODY resim kelime testi
6. QUICK NEUROLOGICAL SCREENING TEST (QNST)
7. GISD sayı dizisi testi
8. WRAT geniş kapsamlı başarı testi
9. BENTON V.R.T
10. HEAD kendi bedeninde sağ sol tayini testi
11. HARRIS lateralleşme testi
12. OKUMA-YAZMA değerlendirilmesi
13. GESELL figürleri

Ergin (2007), özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilişsel işlevlerinde yaşadıkları problemlerin tespitine yönelik kullanılan üç önemli değerlendirme aracından bahseder.

1. “K-ABC Testi” Kaufman ve Kaufman (1985)
2. “Kognitif Yetenek Testi” (Woodcock Johnson Tests of Cognitive Ability)  
Woodcock-Johnson (1991)
3. “Bilişsel Değerlendirme Sistemi” (Cognitive Assesment System- CAS)  
Naglieri ve Das (1997)

### **2.12. Zekâ ve Öğrenme Güçlüğü**

Zekâ ile öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan bazıları, zekâyı öğrenme güçlüğüne teşhisinde bir değerlendirme aracı olarak dikkate alırken, bazıları zekâyı öğrenme güçlüğüne tedavisinde tahmin faktörü olarak dikkate almıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların zihinsel yeteneklerini inceleyen ve zekânın öğrenme güçlüğüne teşhisinde bir değerlendirme aracı olarak kullanılması konusunu irdeleyen çok sayıda araştırma vardır.

Kirk'e (1963) göre "Öğrenme güçlüğü" davranışsal veya duygusal bozukluktan kaynaklanan çocuğun aritmetik, okuma, yazma, konuşma, dil ve diğer okul becerilerinden bir veya birden çoğundaki gelişiminde gecikme, bozukluk ya da geriliktir. Bu durum zekâ geriliğinin, duysal kusurun, ya da kültürel faktörlerin bir sonucu değildir.

Bateman (1965), bireyin yetenekleri ile başarısı arasındaki belirgin farklılıkların önemini vurgulamış, nedenini Merkezi Sinir Sistemi fonksiyon bozukluğuna bağlamıştır (Korkmazlar, 1994). Öğrenme güçlüğü olan çocukları "Öğrenme sürecinde temel bozukluklara bağlı olarak ortaya çıkan ve zihinsel potansiyelinden beklenen başarı ile o andaki okul başarısı arasında fark olan çocuklar." şeklinde tanımlamıştır.

Korkmazlar (2003) öğrenme güçlüğü, "Normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip ( $IQ > 85$ ), primer psikik bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi ve duysal özrü olmayan fakat dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli zorluklar yaşanması. Ayrıca ikincil olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durum." olarak tanımlamıştır. Özel öğrenme güçlüğü ifadesi, zihinsel gelişimleri normal veya normalüstü olan ancak öğrenmede sorun yaşayan çocuklar için kullanılmaktadır. "Özel öğrenme güçlüğü; çocukların zekâ düzeylerinin normal veya normalin üstünde olmasına, hiçbir fiziksel veya duygusal bozuklukları olmamasına, yeterli bir eğitim alıyor olmasına rağmen görülebilir." (MEB, 2008).

### **2.13. Kaynaştırma Eğitiminin Tanımı ve Amacı**

Son zamanlarda sık sık kullanılmaya başlanan "Kaynaştırma Eğitimi" ifadesine yönelik birçok tanım bulunmaktadır. Kaynaştırma eğitiminin yasal dayanağını oluşturan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde kaynaştırma eğitimi için "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." denilmektedir.

Genel tanımıyla söylemek gerekirse, kaynaştırma eğitimi için “*Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin genel eğitim sisteminde bir takım düzenlemeler yapılarak eğitim görmesini sağlayan bir uygulamadır.*” denilebilir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin 3.maddesi c fıkrasında “*Kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını sağlamak ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmek için geliştirilmiş eğitim ortamlarını ifade eder.*” denilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin yasal zemini olan yönetmelik ve kanun hükmünde kararnamenin dışında çeşitli kaynaklarda kaynaştırma, “*Sınıf öğretmenine ve engelli öğrenciye özel eğitim hizmetleri desteği sağlanması şartıyla özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında eğitil görmesidir.*” diye ifade edilmektedir.

Kaynaştırma eğitimi, özellikleri uygun olan engelli bireylere eğitim programı çerçevesinde, engelli olmayan yaşlılarıyla aynı ortamda eğitim almasının sağlanmasıdır. Kaynaştırma özel eğitime muhtaç bireylerin eğitim kurumlarına yerleştirilmesinden ziyade, öğrencinin gereksinimlerinin karşılanacağı ve eğitim ortamının düzenlenmesine olarak görülmesi daha doğru olacaktır. Kaynaştırma eğitimi özel eğitime muhtaç çocuğun sosyal ve bilişsel gelişimine, dolayısıyla gelecekteki yaşama hazırlanmasında katkı sağlaması beklenmektedir (Yıkımlı, Çiftçi ve Akbaba Altun, 2002).

Tüm bu tanımlamalara baktığımızda kaynaştırma eğitimi için öne çıkan vurgulamanın; bazı dezavantajları nedeniyle normal sınıflarda verilen eğitimden normal kabul edilen diğer öğrenciler gibi yararlanamayacak öğrencilerin aynı sınıflarında verilecek destek özel eğitim imkânlarıyla eğitilmeleridir diyebiliriz. Fakat bu bir süreçtir ve öğrencinin normal sınıfa yerleştirilmesi ile biten bir durum değildir. Kaynaştırma okul öncesinden başlayarak her eğitim seviyesinde yapılabilir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), destek eğitim odası ve sınıf içi yardım gibi çeşitli düzenlemelerinde beraberinde sunulduğu bir uygulamadır.

Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar önceleri farklı kurumlarda eğitilmekteydi. Ancak, hem engelli hem de normal bireyler açısından birlikte eğitilmelerinin daha yararlı olacağıyla ilgili görüşlerin ağırlık kazanmasıyla batılı ülkelerde 1960’lı yıllardan itibaren “*Kaynaştırma*” uygulamaları artmıştır. Ülkemizde ise “*Kaynaştırma*” ifadesinden ilk defa 1983 yılında engelli çocuklara

yönelik olarak çıkarılan 2916 sayılı “*Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu*”nda bahsedilmiştir. 1997 Yılında çıkarılan 573 sayılı “*Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*” ve buna dayalı olarak 2000 yılında yürürlüğe giren “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*” ile kaynaştırma yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2010). Kaynaştırma eğitimi ile eğitim alan öğrencilerin eğitimleri, alınan bazı önlemlerle tam ve yarı zamanlı olarak iki şekilde yapılmaktadır.

**Tam Zamanlı Kaynaştırma:** Kaynaştırma eğitimine alınması uygun görülen öğrencilerin bulunduğu eğitim kademesine göre anasınıfı, ilköğretim ve orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yetersizliği olmayan yaşlıları ile birlikte aynı ortamda eğitim görmeleridir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimine alınan öğrencilerin engel durumlarına göre özel eğitim araç gereç sağlanıp bireyselleştirilmiş Eğitim Programları yapılarak uygulanır.

**Yarı Zamanlı Kaynaştırma:** Yarı zamanlı kaynaştırma uygulaması okul içinde oluşturulan Özel Eğitim Sınıflarındaki öğrencilerin bazı derslerde, normal sınıflarda akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürmelerine dayalı uygulamadır. Öğrenciler bazı derslerini özel eğitim sınıflarında görürken bazı derslerini normal sınıflarda sürdürerek yetersizliği olmayan yaşlıları ile sosyal bütünleşmeleri sağlanır (Aydın, 2009).

#### **2.14. Kaynaştırma Uygulamalarında RAM’ın Görevleri**

Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Milli Eğitim Temel Kanunu 8. Maddedeki düzenleme ile genel eğitim sistemi içine alınmıştır ve özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerle ilgili olarak özel tedbirler alınacağı hükme bağlanmıştır. Bu maddeye dayalı olarak özel eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığında “*Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü*” aracılığıyla takip edilmektedir. Genel müdürlükçe eğitim sisteminin en uçtaki kişilere kadar hizmet götürebilmesini ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) sağlamaktadır.

Rehberlik ve Araştırma Merkezleri her il merkezi ile nüfus ve hizmet gerekliliklerine göre ilçelerde Bakanlık tarafından açılır. Açılış amaçları, eğitim-öğretim kurumlarındaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili ve faydalı bir biçimde ilerlemesine ilişkin çalışmalarla bölgesindeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanınması ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik



danışma hizmetlerini yürütmektir (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013). Kaynaştırma eğitimi alması gereken öğrencilerin bu eğitime alınmaları için gerekli yerleştirme kararını Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) vermektedir.

### **2.15. RAM'ların Tanılama, İzleme ve Değerlendirme Süreçlerindeki Görevleri**

Ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin tanılanması, yönlendirilmesi, yerleştirilmesi ve izlenmesi RAM'lar aracılığıyla yürütülmektedir. RAM Müdürlükleri illerde eğitsel tanıyı yapan, özel eğitimle ilgili bütün etkinlikleri planlayan, bireysel değerlendirmeleri yapan kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çalışan bu kurumlara, özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin eğitsel değerlendirmeye alınması ve tanılmasının yapılması için amacıyla RAM'lara yönlendirilmesinden Millî Eğitim Müdürlükleri, okullar, sağlık kurumları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumları ve yerel yönetimler sorumluluk sahibidirler (Kamen-Akkoyun, 2007).

RAM'ların amacı “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, izleme ve yönlendirme hizmetlerini yürüterek birey için en az sınırlandırılmış eğitim ortamını önerir, birey ve ailesine destek eğitim ile rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sunmak.*” olarak belirtilmiştir (MEB, 2012: m.49).

Rehberlik Araştırma Merkezinin uygulamalarına bakıldığında davranışsal, duygusal, sosyal ve psikolojik sorunlar yaşayan bireylere; erken teşhis, tanılama ve değerlendirme alanlarında hizmet sunduğu görülmektedir. Bu merkezlerde birçok farklı dalda uzmanın bir araya gelerek ekip çalışması yürüttükleri anlatılmaktadır. Psikolog, çocuk psikiyatristi, sosyal çalışmacı, psikoterapist, özel eğitim öğretmeni, fizik tedavi uzmanı ve konuşma terapisti bu uzmanlar arasında sayılabilir (Ekim, 2015).

Özel eğitime tabi tutulan öğrencilere yönelik değerlendirme yapılan ortamlarda ses yalıtımının doğru şekilde yapılmış olması gerekmektedir. Isı ve ışık düzeninin uygun şekilde ayarlanması, değerlendirme odalarının sessiz ve huzursuzluğa neden olacak etmenlerden arındırılması önemlidir. Ayrıca değerlendirmelerin ara vermeden yapılması daha sağlıklıdır. Dolayısıyla bu şartları taşımayan RAM'larda özel gereksinimli birey kendini huzursuz ve güvensiz hissedebilir. Tanılama ve yerleştirme sürecini izleyen BEP hazırlama aşamasında ise RAM'lar sunulacak

hizmete karar verme ve düzenleme gibi kritik roller üstlenmektedir. Öğrencinin alacağı eğitimin kalitesini belirleme ilk aşamanın BEP hazırlama olması nedeniyle RAM'ların bu süreçteki işlevi çok önemlidir (Avcıoğlu, 2012; Yılmaz, 2016).

### **2.16. BEP Hazırlamada RAM'ın İşlevi**

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde, “*Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda gelişim özelliklerine, eğitim performanslarına ve amaçlara yönelik hazırlanıp, bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de kapsayan özel eğitim programı.*” olarak tanımlanmıştır.

BEP, “*Aile ile okul arasında çocuğun ihtiyaçlarının ne olduğu ile bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik nelerin yapılacağı hakkında yazılı bir anlaşmadır.*” (Sarı ve İlik, 2014).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların her biri ayrı özelliklere sahiptirler ve ayrı zorluklar yaşamaktadırlar. Özelliklerine ve kişisel ihtiyaçlarına göre her çocuk için farklı yaklaşım kullanılmalıdır. BEP ile çeşitli yetersizlikleri nedeniyle kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin desteklenmesi ve daha yeterli bir hale getirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencinin öğrenme hızını ve kapasitesini etkileyen engeline uygun olarak hazırlanan bir BEP elde edilecek faydanın maksimum olmasını sağlar. Kendine özgü özelliklerine uygun olarak oluşturulan bire bir öğretim sağlandığı takdirde tüm öğrenciler öğrenme hedefine ulaşabilir (Erden ve Akman, 2005).

Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde yalnızca çocukların tanınması, değerlendirmesi, izlemesi yapılmamaktadır. Bunu yanında, özel eğitim ihtiyacı belirlenen öğrenci için eğitim planının temelleri de burada atılmaktadır. Bu yönden RAM süreçleri, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının ilk aşaması olması yönünden önemlidir (Küçüker, Kargın ve Akçamete, 2002).

Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda iyi hazırlanmış bir BEP'in eğitimin etkililiğini arttırmasının yanında, yasal bir zorunluluk olduğu da düşünüldüğünde, RAM'lardan BEP'in hangi alanların desteklenmesi konusundaki kararı beklenir (Tike-Bafra ve Kargın, 2009). BEP'in özel eğitim hizmetlerinden yararlanacak çocuğun hangi amaçlarla, ne kadar süreyle, nerede, ne zaman ve kimler tarafından uygulanacak bir plan olduğu düşünüldüğünde (Kargın, 2007), RAM'lar bu

planının ilk basamağını oluşturan merkezlerdir. BEP'lerde her bireyin bireysel farklılıkları dikkate alınarak amaç ve öğretim süreçleri düzenlenmektedir. Bu bağlamda öğrencinin tanısının diğer bir deyişle yetersizlik türünün doğru belirlenmesi, etkili bir BEP'in anahtarıdır (Yılmaz, 2016).

### **2.17. Tanılama, Değerlendirme ve İzlemenin Gerekliliği**

Bireyi tanımanın asıl gayesi, çeşitli yönlerden farklı özelliklere ve niteliklere sahip bireyin gelişmesine yardımcı olmaktır. Bu farklılık kişilerin farklılıklardan kaynaklanmaktadır ve bu farklılıkların bir kısmı doğuştan gelmekle beraber bir kısmı da sonradan kazanılmaktadır (Ulusoy, 2013). Zihinsel engelli bireylerin bireysel özelliklerinin, ilgilerinin, yeterli ve yetersiz yönlerinin belirlenmesi sürecine tanılama adı verilmektedir (Dalgın-Eyyip, 2014). Tanılama süreci literatürde farklı basamaklar şeklinde gibi görünse de tıbbi ve eğitsel değerlendirmenin ardı ardına yapılması olarak söylenebilir. Tıbbi ve eğitsel değerlendirme basamakları sağlık kuruluşları, Rehberlik Araştırma Merkezleri ve ailelerle birlikte yürütülen bir ekip çalışmasıdır (Baykoç-Dönmez ve Şahin, 2011).

Tanılama, çocukların özel eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığını zaman içerisinde yapılacak değerlendirmelerin ortaya çıkması için ilk aşamadır. Bu süreçte kullanılan çocuğun özelliklerine uygun standart testler ve ölçme araçları kullanılır. Tanılama; görme, duyma ve zihinsel vb. yetersizliklere tıbbi müdahalelerde bulunarak yetersizliği gidermek için gerekmektedir. Tanılama çocukları özel eğitimle ilgili yetkili birimlere yönlendirmek için ve bu birimlerin çocuklara etki edebilmesi için gereken temel koşuldur. Fakat değerlendirme sistematik yürütülmelidir ve bu durum sistemli bir şekilde yürütülmediğin de hatalı değerlendirmeler ve yönlendirmelere sebep olabilir (Yılmaz, 2016).

Değerlendirme; çocukların eğitimsel, sosyal ve davranışsal performansını artırmak için gerekli olan önemli bir süreçtir. Değerlendirme, öğrencinin tanılanması sürecinden sonra atılacak adımlar için önemli bir basamaktır. Değerlendirme sürecinin sonucunda uzmanlar öğrenciye ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve eğitim-öğretim sürecinden ne beklediklerini tartışarak birlikte karar verirler. Ayrıca sınıf içerisinde yapılan eğitsel değerlendirmeler alternatif yöntemlerle yapılabilir ve böylece hem akademik hem de sosyal gelişimi takip edilmiş olunur (Yılmaz, 2016).

Çoklu disiplin uzmanları, öğrenme güçlüğü bulunan çocukları değerlendirirken öğretmenler ve anne-babaların söylediklerini, çocuğun görmesine ve işitmesine ait verileri, kişisel zekâ test sonuçlarını, davranış değerlendirme ve kişisel hikâye kayıtlarını, uygulanan programa dayalı değerlendirme sonuçlarını, kendileri tarafından yapılan gözlemleri ve kişiyi kendi çalışma ortamında değerlendirme verilerini kullanırlar. Daha sonra bu verilere dayalı olarak tanılama yapılmakta ve eğitim programları ortaya çıkmaktadır (Yiğiter, 2005).

### **2.18. Değerlendirme Süreci**

Değerlendirme genel olarak, karar vermek için bilgi toplama süreci biçiminde belirtilmektedir. Özel eğitimde değerlendirme ise özel eğitim hizmetlerine yasal ve öğretimsel olarak karar verilmesi amacıyla yetersizliği olan öğrenciyle ilgili bilgilerin toplanmasıyla olarak tanımlanmıştır. Değerlendirme sürecindeki adımlar tanılama, gönderme, özel eğitime uygunluğun belirlenmesi, programın planlanması, programın uygulanması ve yeniden değerlendirme olarak sıralanır. Süreç içinde uygulanan bu adımlar özel eğitimde değerlendirmenin temel amaçlarına da dayanak oluşturmaktadır (McLoughlin ve Lewis, 2008, Akt.: Yılmaz, 2016).

Formal eğitim içerisinde öğrenci için yapılan bütün çalışmalardan bir sonuç çıkarılamıyorsa değerlendirme süreci başlatılmaktadır. Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların değerlendirilmeleri çoklu disiplinler arası çalışmalarla olmaktadır. Bunun içinde, uzman öğretmen, göz doktoru, psikolog, odyolog, danışman, duyu-motor eğitimi için uzman, nörolog, kaynak uzman psikiyatrisi yer almaktadır (MEB, 2007: 9). Öğrenme güçlüğüünün tanılanması aşamasında çok titiz, dikkatli ve uzun süreye yayılmış değerlendirme süreci ve çoklu disiplinli bir yaklaşım gereklidir. Değerlendirme, Silver'in (1997) de belirttiği gibi psikiyatrik, medikal ve psikopedagojik durumun ayrıntılı verilerini kapsamalıdır. Bu açıdan bakıldığında tanılama psikiyatrik, tıbbi ve psikopedagojik değerlendirmeleri kapsayan eğitsel değerlendirmelerin de büyük rol aldığı bir ekip çalışması gerektirir (Demir, 2005).

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği 7. Maddesinde eğitsel değerlendirme süreci sonunda engelli bireyin yerleştirilmesinin yapılmasıyla ilgili olarak şu ifadeler yer verilmiştir: *“Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde, eğitsel amaçla bireyin tüm gelişim alanındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları belirlenerek en az*

*sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine karar verilir.” (MEB, 2006: 4).*

Okul çağındaki çocuklar için akademik olarak yetersizlikte şüpheye düşüldüğünde ilk olarak tarama yapılmaktadır. Tarama, değerlendirme aşamasının birinci adımudur. Okulda davranış ve öğrenme sorunu bulunan çocukların uzmanlara ve kurumlara yönlendirilmesi için karar verebilmek amacıyla yapılan değerlendirme çalışmalarına tarama adı verilmektedir. Tarama sürecinde toplanan bilgiler ışığında çocuğun daha ayrıntılı bir değerlendirmeye ihtiyacı olup olmadığını karar verilmektedir. Tarama sürecinde çeşitli değerlendirme tekniklerinden yararlanılmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde uzmanlarca hazırlanmış standart testlerle birlikte öğretmenlerce hazırlanmış testler, davranış kontrol listeleri kullanılmakta, gözlem ve görüşmelere yer verilmektedir. Tarama süreci sonunda öğrencinin daha ayrıntılı bir değerlendirmeye ihtiyaç duyduğu düşünüldüğünde aile ile görüşülerek tanılama yapılması kararı alınmaktadır (Dalgın Eyyip, 2014). Eğitsel değerlendirmede, bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki ihtiyaçları belirlenmektedir. Ek olarak değerlendirme sürecinde aile katılımı, birçok alan uzmanının sürece katılımı ve eksiksiz, adil olma gibi uyulması gereken bazı kurallar bulunmaktadır. Bu kurallar arasında değerlendirmeden elde edilen sonuçların gizli kalması ve belli aralıklarla yenileme yapılması da gösterilebilir (Yılmaz, 2016).

### **2.19. Değerlendirmede Kullanılan Araçlar**

Schalock vd., (2011), belirttiği üzere, değerlendirme ölçütleri tanılama, sınıflama, planlama ve geliştirme gibi amaçlara göre değişiklik göstermektedir. Araç, süreç ve sonuçlar değerlendirmenin niteliğini etkilemektedir. Nitelikli bir değerlendirmenin en temel koşulları araç ve süreçlerin amaca uygunluğu, sonuçların yararlılığı ve uygulanabilirliği, bulguların geçerliğidir (Yılmaz, 2016).

Tanılama sürecinde resmi ve resmi olmayan değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Resmi değerlendirme, çocukların farklı gelişim alanı seviyelerinin yaşlarıyla karşılaştırıldığında hangi durumda olduğunu ortaya koymak için gerçekleştirilir. Resmi değerlendirmede standart hale getirilmiş başarı ve psikolojik testlerinden faydalanılır. Resmi olmayan değerlendirme ise, çocukların farklı gelişim alanlarındaki işlev düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Resmi olmayan

değerlendirmede programa dayalı değerlendirme, ölçüt bağımlı değerlendirme, gözlem gibi değerlendirme araçlarından faydalanılır (Gürsel, 2008).

Zihin yetersizliği olan çocuk ve yetişkinlerde tanılama için kullanılan ölçme araçlarından bazıları Stanford-Binet Zeka Ölçeği, Leiter Zeka Ölçeği, Weschler Çocuklar İçin Zeka Ölçeğinin gözden geçirilmiş sürümü (WISC-R), Porteus Labirentleri Testi, Goodenough-Harris İnsan Resmi Çizme Testi, Kohs Küpleri Ölçeği, Ankara Gelişimsel Tarama Envanteri (AGTE), Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) ve Denver Gelişimsel Tarama Testi'dir (Bozkurt, 2009: 40). Görme yetersizliği olan bireylerde yaygın olarak kullanılan tanılama aracı Snellen Kartı'dır (Gürsel, 2008: 96). İşitme kayıplı bireylerde ise tanılama aracı olarak genellikle işitme testleri kullanılmaktadır. Bu testler temel olarak, Tarama testleri, Odyometrik testler, Elektro-fizyolojik testlerdir (Tekincan, 2009: 37). Bu tanılama araçları ile birlikte birey hakkında istenilen değerlendirme sonuçlarına ulaşmak mümkündür. Tanılama süreci kendi içerisinde iki bölüme ayrılmaktadır. Bunlar tıbbi tanılama ve eğitsel tanılamadır.

## **2.20. Tıbbi Tanılama ve Eğitsel Değerlendirme Süreci**

MEB Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde tanılama: “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2012: m.4). Tanımda da belirtildiği üzere tanılama tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır.

Tıbbi tanılama yetkili sağlık kuruluşlarında hekimler tarafından gerçekleştirilmektedir. Tıbbi tanılama sürecinde fiziksel, nörolojik, genetik inceleme, işitsel ve konuşma değerlendirmesi, psikolojik ve diğer muayeneler yapılmaktadır. Tıbbi tanı ve değerlendirme, tıbbi ve psikometrik testlerden elde edilen veriler doğrultusunda sınıflandırma yapmak ve teşhis koymak için yapılmaktadır (Dalgın-Eyiip, 2014).

Yapılan tıbbi tanılama zihinsel engelli bireylerin eğitim önlemlerinin alınması ve yönlendirilmesi için yeterli değildir. Her bireyin yetersizlikten etkilenme düzeyi ve eğitim ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Bu nedenle tıbbi tanılama sonrası eğitsel tanılama ve değerlendirmenin yapılması gerekmektedir (Dalgın-Eyiip, 2014).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama aşamasında, eğitsel amaçla çocuğun bütün gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri belirlenir. Belirlenen yeterliliklere uygun eğitim ihtiyaçları tespit edilerek “*En az sınırlandırılmış eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine*” karar verilir. Çocuğun eğitsel değerlendirmesi ve tanılanması Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde bulunan “*Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu*” tarafından detaylı bir şekilde nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır (Yılmaz, 2016).

Ülkemizde RAM’lar vasıtasıyla yapılan ayrıntılı değerlendirme süreci, çocuğun eğitimsel geleceğini ilgilendiren son derece önemli kararların alındığı, sınıflama ve yerleştirme ile sonuçlanan bir süreçtir. Derinlemesine yapılan inceleme sonucunda rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme kurulu görev alması gereken birçok uzmandan oluşmaktadır. Ayrıca bu kurulda istendiğinde bilgilerine başvurmak üzere dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, hakkında eğitsel kararlar alınan bireyin öğretmenleri, kayıtlı bulunduğu okulun müdürü ya da üniversitelerin ilgili bölümlerindeki öğretim elemanları da yer alabilmektedir (Dalgın-Eyiip, 2014).

Öğrencinin eğitsel değerlendirme sürecinde, standart testlere tabii tutulması, doğal ortamının dışında ne gibi davranışlar sergileyeceğinin bilinmemesi, taramayı yapan öğretmeniyle tekrar iletişime geçilmemesi gibi durumlar normalin dışında davranışlar sergilemesine yol açabilir. Ayrıca değerlendirmeyi yapacak personelin yetersizliği ya da niteliğinin yeterli olmaması alınacak eğitim planını olumsuz etkileyebileceği için gerekli tedbirler alınmalıdır (Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama, belli kuralları ve ilkeleri olan bir süreçtir. Tıbbi tanılama ve değerlendirmenin erken yaşta yapılması çocuklar için büyük önem arz etmektedir. Eğitsel değerlendirme fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan çocuk için en uygun olan ortamda yapılır. Çocuğun yetersizlik durumuna göre birden fazla yöntem ve teknikle değerlendirme yapılır. Çocuğun eğitim ihtiyacı ve gelişim durumuna göre gerekiyorsa tekrar edilir ve çocuğun öğrenme ortamları ile yeterlilikleri ve yetersizlikleri birlikte değerlendirilir (Yılmaz, 2016).

Bu sürecin sonunda bireyin daha ayrıntılı değerlendirilmesine gerek görüldüğünde aile ile görüşülerek tanılama yapılması kararlaştırılmaktadır. Yaşına göre toplumsal normların gerektirdiği davranışları bireyin neyi ne kadar gerçekleştirebildiğini ve bu bağlamda ihtiyaçlarının neler olduğunu belirleyebilmek için eğitsel değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitsel değerlendirmede, bireyin tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki ihtiyaçları belirlenmektedir (Dalgın-Eyiip, 2014).

### **2.21. Yönlendirme ve Yerleştirme Süreçleri**

Yapılan değerlendirme sonucunda öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenir. Gelişmesi için gereken tüm alanlar belirlenir ve destek için nelere ihtiyacı olduğu belirlenir. Bütün bu değerlendirmeler sonucunda öğrencinin özel eğitime uygunluğuna da karar verilmektedir ve gerekli olan yönlendirme yapılmaktadır.

Yönlendirme, özel eğitim ihtiyacı olan çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetiyle ilgili karar verilip, eğitim planının ve kurul raporunun hazırlanması aşamalarını kapsayan bir süreçtir. Yönlendirme kararlarında öğrencinin hiçbir özel eğitim desteğine ihtiyacı olmadığı ve kendi sınıfında eğitime devam etmesi, kendi sınıfında kaynaştırma eğitimi alması ya da özel eğitim okulunda veya sınıfında eğitimine devam etmesi gibi kararlar verilebilmektedir (Dalgın-Eyiip, 2014).

Yerleştirme öncesinde bireyle ilgili bilginin toplanması, problemin tanınması, tanılanan problem ile ilgili verilerin toplanması, beyin fırtınası görüşmeleri, müdahale yöntemine karar verilmesi ve uygulanması, müdahale yönteminin izlenmesi ve değerlendirilmesi bölümleri yer almaktadır. Bireyin özel eğitim hizmetine uygunluğu açısından üç değişik yerleştirme yapılmaktadır. Bunlar, herhangi bir özel eğitim desteği almadan sınıfta eğitim görmesi, genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitimi alması ve özel eğitim okulunda ya da sınıfında ayrı eğitim ortamında eğitim alması şeklindedir (Yılmaz, 2016).

Çocuğun değerlendirilmesinin sonucunda yetersizlik olduğu düşünülenlerin yeterliliğinin ve yetersizliklerinin ortaya çıkarılmasından sonra kişisel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak en uygun eğitim ortamına karar verilmekte ve ailesinin de onayı alınarak öğrenci bu ortama yerleştirilmektedir. Bu sayede özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ilgi alanları, istekleri, yeterlilik seviyeleri ve



yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetleri alabilmektedirler. Yerleştirme kararında önemli olan özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciye en uygun olan programı tespit etmektir. Bunun için sadece öğrencinin yeteneklerinin bilinmesi değil, karar verme aşamasına yer alanların yeterlilik ve yeteneklerinin de dikkate alınması gereklidir (Avcıoğlu, 2012).

Özel eğitime ihtiyacı olan ve ayrı eğitim ortamında destek alması istenen bireylerin, sınıf içi gerekli olan önlemlerin alındığı, temel eğitimin özel eğitim öğretmeni tarafından verildiği, bireyin bireysel özelliklerine göre hazırlanmış programla ve eğitim süresince ihtiyaç duyulan araç gereçlerin hazır bulunduğu özel eğitim okulu sınıfları ya da özel eğitim merkezleridir (Özyürek, 2006).

Yerleştirme, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılmaktadır. Yerleştirme kararı bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Yerleştirme kararı alınan öğrenci için özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından eğitim planı da hazırlanır. Eğitim planına göre öğrenciye devam ettiği okulunda ya da kurumunda BEP hazırlanır ve uygulanır. Bu uygulamada amaç bireydeki gelişimin takibinin yapılmasıdır. Eğitim planı her yıl özel eğitim değerlendirme kurulunca yenilenir (Dalgın-Eyiip, 2014).

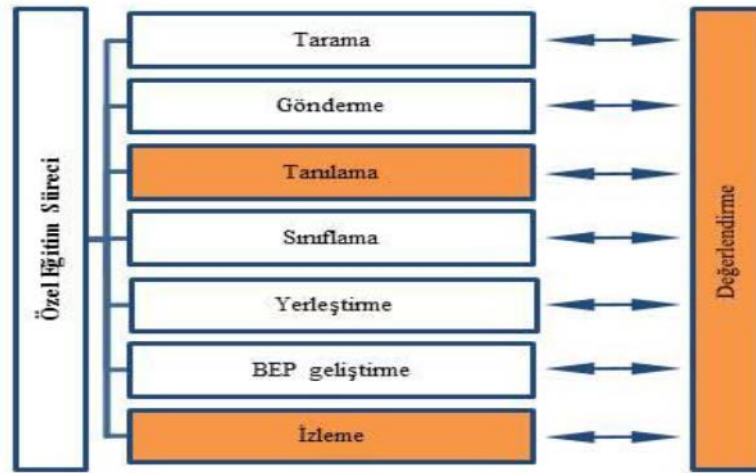
## 2.22. İzleme Süreci

Özel eğitim hizmetine yönlendirilen çocukların takibindeki son aşama izleme sürecidir. İzleme süreci özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde “*Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin izlenmesi esastır. Bireylerin gelişimlerinin izlenmesi; önerilen özel eğitim hizmetlerinin uygunluğunun ve BEP’lerde yer alan amaçların gerçekleşme düzeyi bakımından değerlendirilerek her yıl eğitim planlarının yenilenmesi yoluyla yürütülür.*” şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012: m.13).

İzleme süreci özel eğitime ihtiyacı olan çocukların takibini sağlayan, bireyin gelişiminin hangi noktada olduğunu veya gelişmesi gereken hangi noktalarda eksik kaldığının düzenli olarak takibinin yapılmasını sağlayan sistemdir. Böylece aile ve öğretmen öğrenci hakkında düzenli bilgi sahibi olabilirler. Özellikle öğretmenlerin edineceği bilgiler önemlidir. Çünkü özel gereksinime ihtiyacı olan öğrenciye yönelik

yapılmakta olan uygulamalar ya da planlamadaki değişiklikler bu bilgiler ışığında gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla bireylerin yaşamını etkileyecek nitelikte kararlar alınmasında izleme sürecinin de etkisi olduğu görülür. İzleme, hazırlanan programlardaki amaçlar doğrultusunda öğrencilerdeki gelişmeleri takip etme sürecidir. Fakat bu süreçte öğrencilerde oluşabilecek değişiklikleri tespit edip kayıt altına almak çokta mümkün değildir. Bu zorluğu aşmak için amaca uygun izleme formu düzenlenerek öğrencinin gelişimi kayıt altına alınabilir. Ortaya çıkan veriler öğrencinin velisi ve öğretmeniyle paylaşılmalıdır (Yılmaz, 2016).

Süreçlere ilişkin bu bilgiler ışığında giriş bölümünde Çuhadar'ın ifade ettiği özel eğitim süreçleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Özel Eğitim Süreçleri

### 2.23. Dünyada Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin Yürütülüşü

Avrupa ülkelerindeki özel eğitim hizmetleri incelediğinde benzerlikler görülmekle beraber ortak bir uygulamanın olmadığı anlaşılmaktadır. Birçok ülkede erken tanılama ve erken müdahale öne çıkmaktadır. Risk grubunda bulunan çocuklar sürekli kontrol edilmektedir. Değerlendirme ve izleme süreçleri ise çocuk okul yaşına gelmeden çok önce başlatılmaktadır. Bu süreçlerde öğretmenler etkin rol oynamaktadırlar. Örneğin Avusturya'da değerlendirme ve izleme süreçleri çocuğun eğitim alacağı okuldaki öğretmenlerin sorumluluğundadır. İngiltere, Fransa, İtalya, İspanya, Portekiz gibi ülkelerde özel gereksinimli öğrencilerin büyük çoğunluğu yasal zorunlulukla kaynaştırma uygulamalarından yararlanmaktadır. Almanya,

Finlandiya ve Hollanda gibi ülkelerde ise kaynaştırma zorunlu olmayıp eğitim özel eğitim okullarında yürütülmektedir (Vural ve Yücesoy, 2003).

Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyaletin kendi tarama sistemi olduğu, tarama sonrası uzmanların değerlendirmeler yaptığı, değerlendirmeler sonrası uygun görülen programların uygulandığı ve izlendiği görülmektedir (Birkan, 2005). Amerika'da "*Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası*" (IDEA) ile tanılama, izleme, değerlendirme süreçleri ile kaynaştırma eğitimi uygulamalarının Avrupa ülkeleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Avrupa ve Amerika'daki uygulamalar genel hatlarıyla incelendiğinde tanılama, değerlendirme ve izleme süreçleri için farklı yapılarda kurumların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ülkemizde bu süreçleri üstlenen kurumun Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin olduğunu vurgulamak gerekir (Yılmaz, 2016).

#### **2.24. Türkiye'de RAM süreçleriyle ilgili araştırmalar**

Ülkemizde RAM'lara yönelik araştırmalar incelendiğinde karşımıza ilk olarak Yanık'ın (2016) Eskişehir ilinde yaptığı, işitme kayıplı çocukların kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerini incelediği çalışması çıkmaktadır. Bu çalışma sonucunda RAM'in kaynaştırmaya ilişkin olumlu bakış açısı olduğu ancak yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinde sorunlar yaşandığı bulguları elde edilmiştir. RAM boyutunda incelendiğinde yasal düzenlemeler ile özel eğitim hizmetlerinin işleyişinden kaynaklanan ve uygulamalar arasındaki farklılıklardan doğan sorunların olduğu belirlenmiştir. Aile boyutunda bakıldığında ise ailelerin RAM'lar hakkında bilgi yetersizliğinden kaynaklı işbirliği eksikliği görülmüştür.

Bozkurt ise (2009) yine Eskişehir ilindeki RAM'larda yaptığı çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların tanılama süreçlerini incelemiştir. Araştırmada 2006-2007 öğretim yılı içerisinde tanılanmış 103 öğrencinin dosyalarını incelenmiş ve RAM çalışanlarından bilgi edinmiştir. Bu incelemelerde öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, tanılama yapılırken hangi ölçeklerin kullanıldığı, öğrencilerin hangi kurumlara yönlendirildiğine ilişkin bulgulara rastlanmakla birlikte dosyalarda öğrencilerin sağlık durumlarına ve uyumsal davranışlarına ilişkin bilgilerin yer almadığı görülmüştür. Bu eksiklikler dolayısıyla yönetmeliklere yeterince uyulmadığı sonucu çıkarılmıştır.

RAM'lara yönelik bir diğer çalışma ise Avcioğlu'nun (2012) 116 RAM müdürünün katılımıyla çalışmasıdır. Katılımcılardan tanılama, yerleştirme, izleme, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, tanılama sürecindeki sorunlarda cinsiyetin, BEP geliştirme ve kaynaştırma uygulamalarında yaşın, yerleştirme-izleme ve BEP geliştirmedeki sorunlara ilişkin ise RAM müdürlüğünde geçirilen sürenin etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özak, Vural ve Avcioğlu (2008) tarafından yine RAM müdürleriyle benzer bir çalışma yapılmıştır. Katılımcılardan gönderme, tanılama, yerleştirme, izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Elde edilen bulguların incelenmesiyle; gönderme sürecinde öğrencilerin bilgi ve gözlemlerinin okullar tarafından yapıldığı, tanılama sürecinde öğrenci görüşlerinin her zaman alınmadığı, öğrencilere gerekli testlerin uygulandığı fakat tanılama aşamalarının yeterli olmadığı ile RAM'lardaki personel sayılarının yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Küçüker, Kargın ve Akçamete ise (2002) RAM'larda görevli personelin özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerini ve yeterlilik algılarını geliştirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırmaya katılan 57 RAM çalışanına “*Özel Eğitim Gerektiren Bireyleri Tanıma Formatörlük Kursu*” adı altında hizmet içi eğitim verilmiştir. Kurs sonrası çalışanların BEP geliştirme, aile eğitimi, ekip çalışması, eğitsel tanı ve değerlendirme boyutları algılarında olumlu farklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitsel tanı ve değerlendirmeye sürecine yönelik çalışma grubunda olumlu yönde değişim gözlenmiştir.

Yine benzer bir çalışmada Kamen Akkoyun (2007) Batı Karadeniz bölgesindeki yedi il ve bir ilçedeki 35 katılımcıyla RAM personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre RAM personelinin kaynaştırmayla ilgili yeterli bilgiye sahip oldukları ancak uygulamada sorunlar yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında sınıf içi yardımın olmadığı ve kaynak oda uygulamasının yeterince yapılamadığı vurgulanmıştır. Ayrıca, RAM'ın kaynaştırma öğretmenlerine özel eğitim danışmanlığı hizmetinde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güven ve Balat da (2006) 138 rehber öğretmen ile 79 RAM çalışanının katıldığı, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini

belirlemeye yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda; Rehber öğretmen ve RAM çalışanlarının aileleri, öğretmenleri ve okul idarecilerini yeteri kadar bilgilendiremediklerini ifade ettikleri, çoğunluğunun kaynaştırmaya ilişkin doğru ölçme ve değerlendirme yapıldığını ve kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olup mevcut kaynaştırma uygulamalarının uygun bir sisteme sahip olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tiryakioğlu (2009) Türkiye genelinde 190 RAM müdürünün katılımıyla RAM müdürlerinin özel eğitim hizmetleri bölümünün sorunlarına ve bu sorunlarla ilişkili değişkenlere yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmada; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, kadro durumu ve hizmet içi eğitim alma durumunun özel eğitim bölümündeki sorunları algılamada etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Belirlenen değişkenlerin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü'nün genel özellikleri, tanılama, değerlendirme, yönlendirme, yerleştirme, izleme, BEP ve kaynaştırmaya ilişkin sorunları algılamada önemli bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yurtsever ise (2013) İstanbul ilindeki 24 RAM'da görev yapan 145 personelin katılımıyla yaptığı çalışmada; RAM'larda eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev yapan personelin karşılaştığı sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma incelendiğinde, kurumlara yapılan başvuruların çok yoğun olduğu ancak kurumların tüm yetersizlik gruplarının ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliğe sahip olmadığı, tarama çalışmalarının yetersiz olduğu bulguları göze çarpmaktadır. Ayrıca, değerlendirmede kullanılan formların yetersiz olduğu, öğrencilerin yerleştirileceği kurumların kapasitesinin dolu olduğu, ailelerin çocukları hakkında akademik, psiko-sosyal gelişimlerine ilişkin bilgilerin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bal (2011) Ankara ilinde 14 yönetici ile 50 uzmanın katılımıyla bir çalışma yapmış, çalışmada RAM'ların işleyişine, kuruluş amacına ve personel niteliğine yönelik görüşmeler yapmıştır. Elde edilen bulgulara göre; RAM'larda görevli personel sayısının yetersiz kaldığı ve dolayısıyla iş yükünün çok olduğu, üniversitelerle işbirliğinin yok denecek kadar az olduğu, tanılama ve değerlendirmede kullanılan testlerin yetersiz kaldığı, kurumların mali sorunlarının olduğu, bina ve odalarda fiziksel eksikliklerin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Son olarak Yılmaz (2016) RAM'larda işitme kayıplı çocukların tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine yönelik Eskişehir ili merkez

ilçelerine bağlı RAM'larda bir çalışma yapmıştır ve çalışmaya toplam 13 öğretmenle bir nitel veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Sonuçları incelendiğinde RAM süreçlerinin işleyişi incelenerek yaşanan sorunlar olduğunu tespit etmiş ve bu sorunların bazılarının hastane ve RAM arasındaki gerçeğleştirilemeyen işbirliği, işitme kayıplı çocukları değerlendirme formlarındaki yetersizlik, materyal eksikliği, değerlendirmeye uygun fiziksel şartların sağlanamaması, izleme sürecinin yıllık raporlarla yürütölmeye çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışılan grup, görüşme formunun geliştirilmesi ve uygulanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, Rehberlik ve Araştırma Merkezinde görev yapan personelin merkezin işleyişi hakkındaki görüş ve önerileri incelenerek, işleyişle ilgili bakış açılarının saptanıp derinlemesine veri toplanması amaçlanmıştır. Amacı gerçekleştirmek için nitel araştırma yaklaşımlarından nitel-betimsel desen kullanılmıştır.

Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.19). Nitel araştırmada en yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama tekniği vardır: Bunlar görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelemesi' dir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.56). Bu tekniklerden görüşme (mülakat), araştırma amacına uygun olarak hazırlanan soruların, görüşüne ihtiyaç duyulan kişiye/kişilere araştırmacı tarafından sorularak cevap alınması sürecidir (Ural ve Kılıç, 2006: s.200) şeklinde ifade edilebilir. Görüşme tekniği yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış olarak üç grupta toplanabilir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacının önemli bir avantajı, karşılaştırmalı veriler elde edebilmektir. Ancak, bu şekilde araştırmacı tarafından görüşülen kişilerin belli bir konuyu nasıl yapılandırdıklarını görme şansı söz konusu olabilmektedir (Balaban Sarı, 2014: s.144). Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir. Bazı konuların ayrıntısına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: s.122).

### 3.2. Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama tekniği olarak gözlem, doküman, sesli veya görsel materyal ve görüşme sayılabilir (Creswell, 2013; McMillan, 2004; Yıldırım, 1999). Bu araştırmada katılımcılarla görüşmeler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### 3.2.1. Görüşme Sorularının Hazırlanması

Araştırmada, bir nitel veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşme sorularının tespit edilmesi aşamasında araştırmacı önce alanyazında konuyla ilgili tarama ve derlemeler yapmıştır. Daha sonra yine alanyazından hareketle ana ve alt sorular olarak gruplandırma yapmıştır.

Hazırlanan sorular ile ilgili olarak 3 uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzmanlardan görüş alınmasının sebebi yapılan çalışmanın konusuna ve öğrenme glđđü olan çocukların eğitimine hâkim olmalarıdır. Uzmanlardan yapılan geri bildirimlere göre sorular yeniden düzenlenmiştir.

#### 3.2.2. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Görüşmeler 7 ana 17 alt soru üzerinden gerçekleştirilmiştir. Alt sorular katılımcının ana soruyu daha geniş kapsamlı açıklamasını sağlamak amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler kurum yöneticilerinden izin alınarak 25 kişiyle yapılmıştır. Görüşmede kullanılan sorular Ek-1’de verilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevapların çalışmanın muhtelif yerlerde anılacak olması nedeniyle her katılımcı için ayrı bir kod belirlenmiştir. Bu kodlama aşağda belirtildiği şekilde yapılmıştır.

Tablo 1. Katılımcı Kod Listesi

| Görev Yeri   | Kod  | Görüşme Formu Numarası | Görüşme Sresi |
|--------------|------|------------------------|----------------|
|              | Ö1.  | 1.                     | 25 Dk.         |
|              | Ö2.  | 2.                     | 27 Dk.         |
|              | Ö3.  | 3.                     | 25 Dk.         |
| Karatay      | Ö4.  | 4.                     | 30 Dk.         |
| Rehberlik ve | Ö5.  | 5.                     | 28 Dk.         |
| Araştırma    | Ö6.  | 6.                     | 25 Dk.         |
| Merkezi      | Ö7.  | 7.                     | 30 Dk.         |
|              | Ö8.  | 8.                     | 33 Dk.         |
|              | Ö9.  | 9.                     | 27 Dk.         |
|              | Ö10. | 10.                    | 23 Dk.         |



Tablo 1 Devam

|  |      |     |        |
|--|------|-----|--------|
| Meram<br>Rehberlik ve<br>Araştırma<br>Merkezi    | Ö11. | 11. | 20 Dk. |
|  | Ö12. | 12. | 27 Dk. |
|  | Ö13. | 13. | 25 Dk. |
|  | Ö14. | 14. | 20 Dk. |
|  | Ö15. | 15. | 28 Dk. |
|  | Ö16. | 16. | 25 Dk. |
|  | Ö17. | 17. | 20 Dk. |
| Selçuklu<br>Rehberlik ve<br>Araştırma<br>Merkezi | Ö18. | 18. | 25 Dk. |
|  | Ö19. | 19. | 28 Dk. |
|  | Ö20. | 20. | 20 Dk. |
|  | Ö21. | 21. | 30 Dk. |
|  | Ö22. | 22. | 30 Dk. |
|  | Ö23. | 23. | 28 Dk. |
|  | Ö24. | 24. | 27 Dk. |
|  | Ö25. | 25. | 20 Dk. |

### 3.3. Katılımcılar

Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan üç RAM'da görevli olan ve tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinde yer alan toplam 25 RAM personeli çalışmaya katılmayı kabul etmişlerdir. Çalışmaya ilişkin örneklem Konya ili merkez Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki RAM'ları kapsamaktadır. Araştırmaya dâhil olan RAM'lar ve katılımcı sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Sayıları

| İlçeler  | Çalışmaya Katılan RAM'lar | Katılımcı Sayısı |
|----------|---------------------------|------------------|
| Karatay  | Karatay RAM               | 10               |
| Meram    | Meram RAM                 | 7                |
| Selçuklu | Selçuklu RAM              | 8                |
| Toplam   |                           | 25               |

Araştırmaya katılan RAM personelinin cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu lisans programı, mesleki çalışma süresi, öğrenim durumu, özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim alıp almadığı ile ilgili durumları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmada Yer Alan Katılımcı Bilgileri

|                                  |                                       |    |
|----------------------------------|---------------------------------------|----|
| Cinsiyet                         | Kadın                                 | 4  |
|                                  | Erkek                                 | 21 |
| Yaş                              | 20-25                                 | 1  |
|                                  | 26-30                                 | 2  |
|                                  | 31-35                                 | 5  |
|                                  | 36-40                                 | 8  |
|                                  | 41-45                                 | 3  |
|                                  | 46 +                                  | 6  |
| Öğrenim Durumu                   | Lisans                                | 21 |
|                                  | Lisans Üstü                           | 4  |
| Mezun Olunan Bölüm               | Özel Eğitim                           | 2  |
|                                  | (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) PDR | 15 |
|                                  | Psikoloji                             | 2  |
|                                  | Diğer                                 | 6  |
| Mesleki Kıdem (Yıl)              | 1-3                                   | 1  |
|                                  | 4-6                                   | 3  |
|                                  | 7-9                                   | 2  |
|                                  | 10 +                                  | 19 |
| Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu | Katıldı                               | 21 |
|                                  | Katılmadı                             | 4  |

Araştırmaya katılanlardan 21'inin erkek ve 4'ünün kadın olduğu belirlenirken bu katılımcıların 1 tanesinin 20-25 yaş grubu, 2 tanesinin 26-30 yaş grubu, 5 tanesinin 31-35 yaş grubu, 8 tanesinin 36-40 yaş grubu, 3 tanesinin 41-45 yaş grubu ve 6 tanesinin 46 ve üstü yaş grubunda olduğu görülmektedir. Mezun oldukları lisans programlarına bakıldığında ise 2'sinin Özel Eğitim, 15'inin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR), 2 tanesinin Psikoloji, 6 tanesinin ise Diğer Lisans mezunu olduğu ve mesleki kıdemlerine bakıldığında ise, 1'inin 1-3 yıl arası, 3'ünün 4-6 yıl arası, 2'sinin 7-9 yıl arası, 19'unun ise 10 yıl ve üstü bir mesleki kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir.

Ayrıca öğrenim durumları incelendiğinde ise 21 tanesinin lisans mezunu olduğu, 4 tanesinin lisansüstü (Yüksek Lisans, Doktora) mezunu olduğu ve 21 tanesinin daha önce özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitime katıldığı, 4 tanesinin ise katılmadığı ortaya çıkmıştır.

### 3.4. Araştırma Süreci

Katılımcılar bu çalışmanın neden yapıldığına, nerede kullanılacağına, bilgilerin nerede ve nasıl paylaşılacağı konularında bilgilendirilmişlerdir. Sırasıyla Karatay RAM, Meram RAM ve Selçuklu RAM'da görevli katılımcılarla araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın temel aşamalarının yürütülüşüne ait süreçler aşağıda belirtilmiştir.

1. Alanyazın taraması
2. Görüşme formunun hazırlanması
3. Görüşme formu hakkında uzman görüşünün alınması
4. Görüşme planlanması
5. Karatay RAM'da görüşmelerin yapılması
6. Meram RAM'da görüşmelerin yapılması
7. Selçuklu RAM'da görüşmelerin yapılması
8. Görüşme dökümlerinin yapılması
9. Görüşmeler için betimsel indekslerin hazırlanması
10. Tema ve alt temaların oluşturulması
11. Verilerin tümevarım yaklaşımıyla betimsel analizi
12. Raporlaştırma

### 3.5. Veri Analizi

Veriler analiz edilirken temalar oluşturmak, temalar arası ilişkileri incelemek, ayrıntılara girmek ve çarpıcı sentezlere ulaşmak amacıyla analiz stratejilerinden tümevarımsal betimsel analiz kullanılmıştır. Tümevarım analizi birçok benzer veriyi bir araya toplayarak temalar oluşturma yoluyla yolla okunurluğu ve anlaşılabilirliği arttırmayı sağlayan bir analiz türüdür (Frankel ve Devers, 2000).

Görüşme dökümleri yarı-yapılandırılmış görüşme formuna aktarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulguları desteklemek amacıyla nitel araştırmalarda diğer bir veri toplama yöntemi olan doküman incelemesi de yapılmıştır. Farklı nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen verileri desteklemek amacıyla kullanılan dokümanlarda karmaşık analizlere gerek duyulmayabilir ve araştırmacı belirlediği problemleri doğrultusunda dokümanları nasıl analiz edeceğini belirleyebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### 3.6. Geçerlik-Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik denince genellikle beklenen inandırıcı, mantıklı, güvenilir olmasıdır. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, bütün bunların yanında araştırmanın savunulabilir olmasını da sağlayan kavramlar olarak görölmektedir (Johnson ve Christensen, 2014: 264).

Nitel bir araştırmada geçerliğin sağlanması için çalışmanın alan çalışmalarıyla örtüşmesi, veri çeşitliliği, katılımcı geri bildirim, dış denetim gibi yöntemler de kullanılmaktadır (Johnson ve Christensen, 2014: 266; Creswell, 1998: 201-203). Bu bağlamda veri çeşitlemesini sağlayabilmek için RAM'lerden ve özel bir rehabilitasyon merkezinden dokümanlar sağlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmaya başlanmasından itibaren tüm bu yöntem ve teknikler bir arada kullanılarak araştırmanın güvenilirlik ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır.

#### 3.6.1. Pilot Uygulama

Araştırma sorularına son halini verebilmek için Rehberlik Araştırma Merkezinde görev yapanlarla bireysel görüşmelerde kullanılmak üzere toplam yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu form hazırlanırken RAM'larda sunulan hizmetlerle ilgili araştırma bulguları ve RAM'la ilgili yönetmelik temel alınmıştır ve bunlar dikkate alınarak genel ve özel amaçlı sorular hazırlanmıştır. Öncelikle araştırmanın ilgili alt problemlerine yönelik olarak açık uçlu, anlaşılır, doğrudan ve yönlendirme içermeyen sorulardan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bununla beraber söz konusu soruların katılımcı tarafından anlaşılmama olasılığına karşı alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Söz konusu soru havuzundan yola çıkarak, sorular tasarlanıp uygun sıraya konulmuş ve görüşme formu hazırlanmıştır.

Hazırlanan bu form Özel Eğitim alanından iki ve Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından iki uzman olmak üzere dört uzmana sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğinin test edilmesi ve görüşmeler için ortalama olarak ayrılacak sürenin belirlenmesi amacıyla iki öğretmenle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme yapılan bu iki öğretmen araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda bazı soruların düzeltilmesine karar verilmiştir. Son olarak görüşmelerin amacına uygun ve planlı yürütülebilmesi için

görüşmeler organize edilmiş ve gerçekleştirilmiştir. Formun şekillenen son hali RAM'larda çalışan personelle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan çocukların RAM’larda yaşadıkları tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesidir. Bu amaçla nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılarak süreçler incelenmiştir.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla Konya il merkezinde bulunan RAM’larda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan 25 personelle görüşülmüştür. Karatay, Meram ve Selçuklu RAM personelinden elde edilen verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Analiz sonucu yedi ana tema oluşmuştur. Ana temalara ilişkin bilgiler Tablo 4’tedir.

Tablo 4. Ana Temalar

| Tema No | Tema Adı   |
|---------|--|
| 1       | Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler |
| 2       | Değerlendirmeye İlişkin Görüşler   |
| 3       | Yönlendirme ve Yerleştirmeye İlişkin Görüşler                              |
| 4       | İzleme Sürecine İlişkin Görüşler   |
| 5       | BEP ve Rapor Yenilemeye İlişkin Görüşler                                   |
| 6       | RAM Süreçlerinde Yaşanan Sorunlar  |
| 7       | RAM Süreçlerine İlişkin Öneriler   |

Tablo 4’te verilen temalar RAM’da öğrencinin tanılanma süreciyle uyumlu olması açısından sıralanmaya çalışılmış, sorunlar ve önerilerle bitirilmiştir.

Bulguların rapor edilmesi esnasında katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilen bölümlere odaklanılmıştır. Doğrudan alıntı yapılan bölümlerde parantez içinde gösterilen ilk rakam sayfa numarası ikinci rakam ise satır numarasıdır. Örneğin, (10/12) ifadesinde 10. sayfa, 12. satır gösterilmektedir.

#### 4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler

“Sizin için özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun değerlendirilmesi ne anlama geliyor?” sorusuna ait 2 alt tema belirlenmiştir.

Bu ana temaya ilişkin alt temalara ulaşılarak RAM personelinin bakış açısıyla tanılama sürecinin işleyişi incelenmiştir. Tanılamaya ilişkin görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Tanılamaya İlişkin Görüşler

| Alt Tema         | Frekans |
|------------------|---------|
| Eğitsel Tanılama | 18      |
| Tıbbi Tanılama   | 7       |

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların 18’i eğitsel tanılamaya 7’si ise tıbbi tanılamaya ilişkin görüş bildirmişlerdir

#### 4.1.1. Eğitsel Tanılama

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin RAM süreçlerinde görev yapan personele göre tanılama tıbbi ve eğitsel olarak iki aşamadan meydana gelmektedir. Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu RAM’da eğitsel tanılamanın yapıldığını belirtmişlerdir. Örnek olarak, Ö3’ün ifadesi “*Akademik olarak yetersiz görülen alanlarda değerlendirilmeli.*” (5/1) ya da Ö11’in ifadesi “*Yazılı veya sözlü dili anlamlı kullanma için gerekli olan algılama, süreçlerin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan performans yetersizliği.*” (21/1) şeklindedir. Yine Ö13’ün ifadesi “*Dinleme, düşünme, konuşma, yazma süreçlerinin akranlarına göre yetersizliği olan çocukların tespiti.*” (25/1) şeklindedir.

#### 4.1.2. Tıbbi Tanılama

Tanılama sürecinin geneline ilişkin verilerden de anlaşılacağı gibi tıbbi tanılamaya ilişkin görüşler daha az kapsamlıdır. Bulgular göz önüne alındığında tanılamaya ilişkin 7 katılımcı tıbbi tanılamaya yönelik görüş belirtmeyi tercih etmiştir. Ö15’in ifadesi “*Tüm çabalara rağmen akademik olarak geri kalmasının zihinsel gerilik veya psikolojik sorunla açıklanamadığı durum.*” (29/1) şeklinde ve Ö16’nın ifadesi “*Beyin zedelenmesi sonucu oluşan, fizyolojik, biyolojik, kimyasal bozukluklardan dolayı öğrenme güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesi.*” şeklindedir.

## 4.2. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

RAM’larda yapılan görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bir diğer bulgu kümesi de değerlendirmeye ilişkindir. Analizler sonrası değerlendirme sürecine ilişkin görüşler temasına ulaşılmış ve bu ana temaya ilişkin alt temalar belirlenmiştir. Değerlendirmeye ilişkin görüşlere ait alt temalar ve frekans bilgileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Değerlendirmeye İlişkin Görüşler

| Alt Tema  | Frekans |
|---|---------|
| Değerlendirmenin Tanımı   |         |
| 1. Tıbbi tanım  | 11      |
| 2. Eğitsel tanım  | 14      |
| Değerlendirmenin işleyişi   |         |
| 1. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Tanılama Süreci  | 25      |
| 2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Yerleştirme Süreci   | 25      |
| 3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun İzleme Süreci  | 25      |
| 4. Özel Öğrenme ve Değerlendirme Raporu Biten Bir Çocuğun Raporunu Yenileme Süreci                                      | 23      |
| 5. Resmi Tedbir Raporu Süreci   | 25      |
| 6. Rehabilitasyon Raporu Süreci   | 24      |
| 7. Değerlendirme Sürecinde Yararlandığımız, Size Yol Gösteren Yönetmelik, Kılavuz, Form veya Modüllere İlişkin Görüşler | 25      |
| 8. Bu Kriterler Doğrultusunda Ulaştığımız Sonuçları Nasıl Kullanıyorsunuz İle İlgili Düşünceler                         | 25      |
| a. Özel Öğrenme-Ortopedik   | 25      |
| b. Özel Öğrenme-İşitme  | 25      |
| c. Özel Öğrenme-Görme   | 25      |
| d. Diğer  | 15      |

### 4.2.1. Değerlendirmenin Tanımı

RAM’daki süreçlerin incelenmesine ilişkin yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulardan biri değerlendirme tanımıdır. Çalışanların bakış açısıyla tanımlanmasıdır. Tüm katılımcılar kendi değerlendirme tanımlarını yapmışlardır. Çalışmaya katılan RAM personeli değerlendirme tanımını ‘tıbbi tanım ve eğitsel tanım’ olarak 2 alt temada değerlendirmişlerdir.



Bu tanımlar içerisinde çalışmaya katılan Ö9'un ifadesine göre “*Böyle bir öğrencinin sağlık raporunda yola çıkacak bir tanılama sürecine gidiyor ve daha öncesinde ise ‘b, d, ş’ gibi harfleri karıştırıp karıştırmadığına ve zekâ durumuna bakıyoruz.*” (17/2) şeklinde belirtmiştir. Ö10 ise “*Öncelikle tam teşekküllü hastaneye özel öğrenme ile ilgili şüphesi bulunan öğrenciler yönlendirilir. Tıbbi raporu olan öğrenciler RAM tarafından eğitsel olarak tanınır.*” (19/2) şeklinde düşüncelerini aktarmıştır.

Eğitsel tanım olarak düşüncelerini belirten Ö1. “*Performans belirleme modülü ile öğrenmeye hazırlık, okuma-yazma, matematik becerilerini tespit etme süreci.*” (1/2) olarak ifade etmiştir ve Ö8 ise “*Çocuğun zekâ puanı testlerle belirlenir. Okuma-yazma, anlama, matematiksel hangi alanlarda güçlük yaşadığı belirlenir.*” (15/2) şeklinde belirtmiştir.

Görüşmeye katılan RAM personeli, kurumlarında özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanılama çalışmalarını yaparken uzmanlar tarafından zekâ testleri ve akademik anlamda çocukların hangi seviyede olduğunu belirleyebilmek için eğitsel tanılama yapılmakta olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan değerlendirme tanımlarında tıbbi ve eğitsel tanılama ifadelerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

#### **4.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun Yerleştirme Süreci**

Çalışmaya katılan ve Ö3 “*Değerlendirme yapılır, Değerlendirme Kurulu hangi sınıf seviyesinde okuyacağına kara verir. Yerleştirme Kurulu yerleştirme işlemini yapar.*” (5/3) şeklinde ifade etmiştir. Ö4'ün görüşlerine baktığımızda “*Değerlendirilmesi yapılan birey Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından okuyacağı sınıf seviyesi ve alacağı dersler belirlenir. Özel Eğitim Yerleştirme Kurulu yerleştirmesini yapar.*” (7/3) şeklinde belirtmiştir.

Bu soru ile ilgili Ö7'nin görüşleri “*Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi veriliyor. Sınıfında BEP hazırlanıp, uygulanıyor.*” (13/3) şeklindedir ve Ö9 ise “*Yerleştirme sürecinde tek seçeneğimiz olan tam zamanlı kaynaştırma ile devam ettiği okula yerleştiriyoruz.*” (17/3) şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Ayrıca Ö11 ise “*Tıbbi tanılama sonucu Sağlık Kurulu raporu alındıktan sonra eğitsel tanı evresi başlar, randevu alınır, gerekli belgeleri hazırlanır, danışmanlarca performansı alınır.*” (21/3) şeklinde belirtmiştir.

### 4.2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Çocuğun İzleme Süreci

Çalışmaya katılan 25 RAM personelinin tamamı bu soruyu yanıtlamışlardır ve verilen cevapların üç görüş etrafında birleştiği görülmüştür.

Verilen yanıtlar incelendiğinde Ö4'ün verdiği yanıtta bakıldığında “İzleme, okullarımızdaki BEP Kurulu tarafından takip edilir. Ayrıca RAM'a gönderildiğinde bir önceki değerlendirme ile karşılaştırılır.” (7/4) şeklindedir. Ö14'ün görüşleri “Yapılan yerleştirme sonucunda okullarda BEP hazırlanır. Çocuğun gelişimi kendi içinde takip edilir. Rapor yenilemek için RAM'a tekrar gelince çocuğun daha önceki yıllardaki performansı da gözden geçirilir.” (27/4) şeklinde ifade etmiştir. Ö3 ise “İzleme, RAM'ın yeni bir incelemesiyle yapılır. Sınıf ortamında ziyaretiyle yapılır. Okulun BEP Kurulu tarafından yapılır.” (5/4) şeklindedir. Ö17'nin ise “Okul rehberlik birimi, sınıf öğretmeni ve RAM personeli tarafından yapılır.” (33/4) şeklindedir. Ö1'in görüşü ise “Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren her kademedeki bireyin ihtiyaçları için BEP yapılır ve BEP amaçlarının ne kadarı gerçekleşmiş bakılır.” (1/4) şeklinde ifade etmiştir.

### 4.2.4. Özel Öğrenme ve Değerlendirme Raporu Biten Bir Çocuğun Raporunu Yenileme Süreci

Çalışmaya katılan RAM personelinden 23'ü soruyu yanıtlamıştır. Yanıtlar incelendiğinde farklı görüşlerin olduğu görülmüştür. Ö2'nin görüşüne baktığımızda “2 adet fotoğraf, geçerli Sağlık Kurulu raporu, nüfus cüzdanı, eğitsel değerlendirme istek formu, belgeleriyle müracaat edecek.” (3/5) şeklindedir. Ö4'ün “Öncelikli olarak, geçerli bir Doktor (Heyet) raporu yok ise tıbbi tanılama istenir.” (7/5) olarak ifade etmiştir. Ö6'nın ifadesi ise “Randevu alan birey inceleme için RAM'a gelir. Burada incelemesi yapılır. Performans belirleme formundaki kriterleri yapıp yapamadığına bakılır.” (11/5) şeklindedir. Ö8 ise “Okulunun dolduracağı Bireysel Gelişim Raporu, ailesinin yazılı başvurusu ile RAM'a yönlendirilen çocuk.” (15/5) olarak ifade etmiştir. Ö14'ün görüşleri ise “Raporunun bitmesine 45 gün kala yeni randevu alarak inceleme süreci başlatılır. Gerekli evraklarla beraber RAM'a öğrenci gelir. Çocuğun gelişimi, performansı incelenir. Uygun görülen karar kurul tarafından verilir.” (27/5) şeklinde ifade etmiştir.

#### 4.2.5. Resmi Tedbir Raporu Süreci

Görüşme formları incelendiğinde çalışmaya katılanların tamamının bu soruya yanıt verdiği görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Ö7 “Sağlık kurulu raporu olmayan öğrenciler için ve okul çağı çocukları için hazırlanıyor.” (13/6) şeklindedir. Ö9 ise “Resmi tedbir raporu daha öncesinde var ise sadece kademe değişiminde yenileniyor.” (17/6) olarak belirtmiştir. Ö10 ise “Devam ettiği okulda tam olarak verim alabilmesi için kaynaştırma eğitimine tabi olur.” (19/6) şeklinde ifade etmiştir.

Ö3 “Değerlendirme Kurulu, hangi sınıf seviyesinde eğitim alacağını; Yerleştirme Kurulu, okulunu ve sınıfını belirler.” (5/6) şeklinde ifade etmiştir. Ö11’in düşünceleri “Yapılan değerlendirme sonucu Kaynaştırma, Özel Eğitim Sınıfı, Özel Eğitim Uygulama Merkezi, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim İş Uygulama Merkezleri için rapor çıkar.” (21/6) şeklindedir. Ö12’nin düşünceleri “Tıbbi tanılama yapıldıktan sonra, Özel Eğitim öğretmeni değerlendirme yapar. Değerlendirme Kurulunda durum görüşülür. Yerleştirme Kurulu, yerleştirme işlemi yapar.” (23/6) şeklindedir.

#### 4.2.6. Rehabilitasyon Raporu Süreci

Görüşmelere katılan öğretmenlerin 1 tanesi hariç bütün öğretmenlerin cevapladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin ihtiyacı olan destek eğitiminin hangi modüle uygun olduğu noktasında birleştikleri ifade edilebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Ö1’in görüşü “Eğitim planı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri tarafından verilen bireysel ya da grup destek eğitimi raporudur.” (1/7) şeklindedir. Ö3’ün görüşleri incelendiğinde “RAM değerlendirmesinden sonra, öğrencinin ihtiyaç olduğu alanlarda yönlendirme yapılır.” (5/7) olduğu görülmüştür. Ö4 ise “RAM değerlendirmesi sonucunda akranlarından bariz farklılık gösterdiği alanlarda, Rehabilitasyondan destek eğitimi işlenir. Destek olacağı modül içeriği Değerlendirme Kurulu tarafından belirlenir.” (7/7) şeklinde ifade etmiştir. Ö8’in ise görüşleri “Destek Eğitim (Rehabilitasyon) alıyorsa kurumun dolduracağı Performans Kayıt Tabloları incelenerek gerekli görülürse tekrar Destek Eğitim Raporu düzenlenir.” (15/7) şeklindedir. Ö12 “Değerlendirme Kurulunda, akranlarından bariz farklılık gördüğü (yetersizlik alanında) modül içeriği önerir.” (23/7) olarak ifade etmiştir. Ö16 ise “Haftada 2 saat Ayda 8 saat bireysel eğitim alman gerekirse

*haftada 1 saat ayda 4 saat grupla toplam 12 saat özel kurum için verilen rapor.” (31/7) şeklinde belirtmiştir.*

#### **4.3. “Değerlendirme Sürecinde Yararlandığımız, Size Yol Gösteren Yönetmelik, Kılavuz, Form veya Modüller”e İlişkin Görüşler**

Tüm katılımcıların görüş belirttiği diğer bir bulgu ise değerlendirmede kullanılan formlardır. Özel öğrenme gücü olan çocukların değerlendirilmesinde kullanılan tüm formların benzer olduğu öğretmenlerin belirttikleri görüşlerden anlaşılmaktadır. Görüşmeye katılan 16 öğretmenin ortak görüşleri “2509 sayılı *Tebliğler Dergisi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, MEBBİS RAM Modülü, Performans Kayıt Tablosu, Değerlendirme Ölçekleri, Genel Müdürlüğün internet sitesinde yayınladığı kılavuz ve formlar.*” şeklindedir. Ö8’in görüşüne baktığımızda “*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün Hazırladığı kılavuz kitaplar, Okulların doldurduğu formlar, Rehabilitasyon Merkezlerinin doldurduğu formlar, Destek Eğitimi Program Modülleri.*” (15/8) şeklinde öğretmenlerin ortak görüşlerini yansıttığını görmekteyiz.

Bu görüşlerin dışında Ö9’un ifadesine baktığımızda “*Bunun için sadece kendi lisans bilgimi kullanıyorum.*” (17/8) şeklinde olduğunu görmekteyiz.

#### **4.3.1. “Bu Kriterler Doğrultusunda Ulaştığımız Sonuçları Nasıl Kullanıyorsunuz” İle İlgili Düşünceler**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonrası elde edilen sonuçlarda çalışmaya katılan öğretmenlerin çok farklı görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Ö1 “*Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunda verilerin karşılıklı paylaşılıp konsültasyon ile karar alma sürecinde kullanıyoruz.*”(1/9) şeklinde ifade etmiştir. Ö6 “*Özgül öğrenmenin özelliklerini taşıyıp taşımadığına bakıyorum.*” (11/9) şeklinde belirtmiştir. Ö8 “*Sonuçlara göre çocuğun en az kısıtlanmış eğitim ortamına yerleştirmesi yapılıyor, gerekli görülürse destek eğitim veriliyor.*” (15/9) şeklinde ifade etmiştir. Ö9 “*Lisans eğitiminde özel öğrenme gücününün tanınması adına oluşturduğumuz check-list’ten yardım alıyorum.*” (17/9) şeklindedir. Ö10’un görüşlerine baktığımızda “*Öncelikle öğrencinin ihtiyaçları göz önüne alınarak mümkün olduğunca öğrenciyi akranlarından ayırmadan sonuçlar yorumlanır.*” (19/9) olarak ifade etmiştir. Ö12’nin ifadesine baktığımızda “*Yerleştirme kararları okula bildirilir. Destek Eğitim Kararları aileye imza karşılığı verilir.*” (23/9) şeklindedir. Ö13 ise “*Yerleştirme sürecinde doğru karar vermek için kullanılır.*”

olarak belirtmiştir. Ö14 “*Öğrencinin inceleme sonucu raporlaştırılır. Resmi tedbir raporu ile okul işlemleri, rehabilitasyon raporu ile de destek eğitimi alması sağlanır.*” (27/9) şeklindedir. Ö15’in görüşlerine baktığımızda “*Bilimsellik temel alınarak en doğru ve yararlı eğitsel tanı.*” (29/9) olarak belirtmiştir. Ö16’nın görüşleri incelendiğinde “*Kurulda bireyle iletişime geçen performansını çıkarmaya yarayan tüm uzman ekiple sonuca ulaşır.*” (31/9) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere elde edilen sonuçların çalışmaya katılan öğretmenlerin çok farklı yorumladığı özel öğrenme güçlüğü’nün geniş bir alana yayıldığını ve çok çeşitli noktalarının olduğu ifade edilebilir

#### **4.4. Özel Öğrenme Güçlüğüne Ek Problemi (Engeli) Olan Çocukların Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşler**

Özel Öğrenme güçlüğüne ek problemi (engeli) olan öğrenciler 4 alt temada incelenecektir. Analizler sonucu tüm katılımcıların görüş belirttiği ek engelli bireylerin değerlendirilmesine ilişkindir. Katılımcılar ek engelli çocuklara rapor çıkarma kriterleri, destek eğitim hizmetleri hakkında görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler işitme, görme, ortopedik ve diğer yetersizliklerin biri ya da bir kaçına sahip bireyler hakkındadır.

##### **4.4.1. Özel Öğrenme-Ortopedik**

Özel öğrenme güçlüğü’nün yanında ortopedik engeli olan bireylerin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, Ö8 “*Özel öğrenme güçlüğü yanında bedensel açıdan da değerlendiriliyor. Yerleştirme yapılırken bedensel engeli dikkate alınıyor. Destek eğitim önerilirken bedensel engeline göre değerlendiriliyor.*” (15/10) şeklindedir. Ö9’un ifadesine baktığımızda “*İki engelin ayrı ayrı performansı alınır ve birbirini etkileyebilecek süreçler göz önünde bulundurulur.*” (17/10) şeklindedir. Ö12’nin görüşleri incelendiğinde “*Özel öğrenme süreci değerlendirilmesi yanında, bedensel yetersizliği olan bireyler için hazırlanmış değerlendirme kriteri uygulanır.*” (23/10) olarak ifade etmiştir. Ö13 ise “*Bedensel engelli performans formu ile FTR görüşü ve özel öğrenme performans formu ile kazanımlar tespit edilerek yerleştirme kararı alınır.*” (25/10) şeklinde ifade etmiştir. Ö16 ise “*Ortopedik engeli ayrı, özel öğrenme performansı ayrı ayrı yapılarda ayrı modüllere işlenir.*” olarak ifade etmiştir.

#### 4.4.2. Özel Öğrenme-İşitme

Özel öğrenme güçlüğünün yanında işitme engeli olan bireylerin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, Ö14 görüşünü “*Özel öğrenme güçlüğü ile birlikte işitme engelliler içinde kullanılan performans kayıt tablosu kullanılır. Ayrıca ihtiyaç duyulursa ODYO test sonucuna bakılır.*” (28/11) şeklinde aktarmıştır. Ö8 ise “*İşitme engelinin oranına göre okul yerleştirmesi yapılır. Destek eğitim önerilirken her iki özrü de değerlendirilir.*” (16/11) şeklinde ifade etmiştir. Ö2 “*İşitmede dikte çalışmalarında zorluk yaşanıyor.*” (4/11) olarak ifade etmiştir. Ö9 “*Bu iki engele sahip bir öğrenci ile karşılaşmadım fakat yine özel bir süreç geçmiyor. Her iki engelinde durumu ve birbirini etkileme ihtimaller değerlendirilir.*” (18/11) şeklinde belirtmiştir.

#### 4.4.3. Özel Öğrenme-Görme

Özel öğrenme güçlüğünün yanında görme engeli olan bireylerin değerlendirme sürecinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Ö14’ün görüşü “*Özel öğrenme ile birlikte görme engelliler için kullanılan performans kayıt formu da kullanılır.*” (28/12) şeklindedir. Ö8 “*Yine görme engelinin oranına göre okul yerleştirilmesi yapılır ve destek eğitim önerilir.*” (16/12) şeklinde ifade etmiştir. Ö9 ise “*Her iki engelin yine ayrı ayrı performansı alınırken çocuğun görme yeteneği ile oluşan beceri eksiklikleri göz önüne alınır.*” (18/12) olarak belirtmiştir. Ö16’nın görüşlerine bakıldığında “*Bazen görme problemi yoğun olan çocukların özel öğrenme güçlüğü sebebi olduğu, buna göre inceleme daha titiz yapılmalıdır.*” (32/12) şeklindedir. Ö1’in görüşlerine bakıldığında “*Harf ve rakamları görmeden mi yoksa özgül öğrenmeden mi kaynaklandığı bilinmemekte olduğu için değerlendirmede problem yaşanmaktadır.*” (2/12) olduğu görülmüştür.

#### 4.4.4. Diğer ?

Özel öğrenme güçlüğünün yanında diğer engeli olan bireylerin değerlendirme sürecinde 15 öğretmen görüş bildirirken 10 öğretmenin de soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Ö4 “*Tıbbi tanısında zihin ile ilgili bir ibare varsa (Örn: Sınırlı Zekâ) tedbir amaçlı bir test uygulanır. Yerleştirme ve Destek eğitimi, Özel öğrenme üzerinden yapılır.*” (8/13) şeklinde ifade etmiştir. Ö12 “*Sınır Zekâ teşhisi olanlara (Özel öğrenme ile birlikte)*

*bilgi amaçlı zekâ testi uygulanır. Değerlendirmede özel öğrenme esas alınır.”* (24/13) olarak ifade etmiştir. Ö8’in görüşlerine bakıldığında *“Özel öğrenme güçlüğü ile birlikte Hiperaktivite, otizm gibi engeller de olabilir. Yerleştirme ve destek eğitim engel türlerine göre yapılır.”* (16/13) olarak görüş bildirmiştir. Ö9 ise *“Özel öğrenme ve DEHB’u birlikte görüldüğü süreçte ise çocuğun akademik başarısızlığının hangi engelden kaynaklandığı iyi ayrıştırılmalıdır.”* ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında, Hiperaktivite, otizm ve sınır zekâ eksikliğinin özel öğrenme güçlüğü ile birlikte karşılaştıkları diğer engeller olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

#### **4.5. Değerlendirme Sürecinin Başarılı Bulduğunuz Yönleri Nelerdir?**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonrası elde edilen sonuçlarda çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında Ö6 *“Form sadece özgül öğrenmeye okuma-yazma olarak bakmıyor.”* (12/14) şeklinde belirtmiştir. Ö17 ise *“Öğrenilen konularda gereksiz tekrarı önüyor.”* (34/14) olarak ifade etmiştir. Ö9 *“Sadece beğendiğim yönü bireysel farklılıkların kimi zaman göz önünde bulundurulması.”* (18/14) şeklinde belirtmiştir. Ö18 *“Tıbbi tanılama sürecinin değerlendirmenin içinde olması. Uzmanlar tarafından hazırlanmış formların kullanılması. Özel Eğitim öğretmenlerinin sürece dâhil olması.”* (36/14) olarak belirtmiştir. Ö15 ise *“Bilimselliğe dayalı olması”* (30/14) olarak görüş bildirmiştir. Ö22 *“Soru ve yönergeler verilerek performansın ortaya çıkarılması sürecinin zaman açısından ekonomik olması.”* (44/14) görüşlerini ifade etmiştir. Ö25 *“Değerlendirme sürecinin modüllerinin (öğrenmeye hazırlık okuma yazma-matematik) kazanımlarının iyi tespit edilmiş olması.”* şeklinde belirtmiştir. Ö21 ise *“Disleksi, Disyografi ve Diskalkuli alanlarının modüllerdeki kazanımlarının iyi tespit edilmiş olması.”* (42/14) olarak ifade etmiştir.

#### **4.6. Değerlendirme Sürecinde Ne Gibi Sorunlar Yaşıyorsunuz?**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi hariç bütün öğretmenlerin cevapladıkları görülmüştür. Ö14 *“Velinin öğrencinin durumunu kabullenmesi. Özgül öğrenmeyi zihinsel bir sorun gibi düşünmeleri. Okullardan gelen Bireysel Gelişim Formlarının içeriklerinin yeterli olmaması.”* (28/15) olarak belirtmiştir. Ö20 de *“Ailenin durumu kabullenmemesi, dolayısıyla yeterli desteği vermemesi, öğretmenin BEP hazırlamada isteksiz davranması.”* (40/15) olarak belirtmiştir. Ö19 *“Değerlendirme sürecinde testlere uygun tepkilerin ve iletişimin sağlanması.”*

(38/15) olarak ifade etmiştir. Ö24 “*Form ve kaynakları yetersiz buluyorum. Daha fazla ölçeğin olması taraftarıyım.*” olarak belirtmiştir. Ö7 ise “*Tanılama sürecinde kurumlardan yeterince destek alınmıyor.*” (14/15) olarak belirtmiştir. Ö2 “*Okul çağı çocuklarının geç fark edilmesi ve destek eğitiminin geç başlaması.*” (4/15) olarak görüşlerini ifade etmiştir. Ö5’in görüşü ise “*Okuma, yazma ve matematikte sorunlar tam yeterli yansıtılmadığını düşünüyorum.*” (10/15) şeklindedir. Ö16 ise “*Değerlendirme yapılan ortamın bireyin uygun şekilde uygulama gerektiren kazanımların değerlendirilmesinde.*” (32/15) olarak belirtmiştir. Çalışmaya katılanların verdikleri cevaplar incelendiğinde ailenin öğrencinin durumunu kabul etmemesinin ön plana çıktığını ayrıca form ve modüllerdeki eksikliklerinde sorun yaşadıkları görüşlerinde olduğu anlaşılmaktadır.

#### **4.6.1. Yaşadığınızı Söylediğiniz Sorunların Sizce Nedenleri Nelerdir?**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 1 tanesi hariç bütün öğretmenlerin cevapladıkları görülmüştür. Elde edilen görüşme sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılanların büyük bir çoğunluğu ailelerin bilgi eksikliği yaşadıklarını ve bu durumun kendilerine sorun olarak döndüğünü ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılanların görüşlerine bakıldığında Ö22 “*Aile eğitiminin yetersizliği. Ailelerde okuma-yazma düzeyinin istenilen seviyeden düşük olması.*” (44/16) şeklindedir. Ö18 ise “*Aile ve öğrenci ön görüşme sürecinde yetersiz bilgilendirme yapılması.*” olarak ifade etmiştir. Ö13 “*Gelişim özelliklerinin yaş takvimine göre dikkate alınarak performans belirlemesinin yapılmaması.*” (26/16) olarak belirtmiştir. Ö23 “*Tanılama sürecinden sonra çocuğa gerekli eğitsel destek verilmiyor.*” (46/16) olarak görüşünü belirtmiştir. Ö21 “*Personelin eğitim eksiklikleri, işine gerekli özeni göstermemesi.*” (42/16) olarak düşüncelerini ifade etmiştir. Ö2 “*Öğretmenlerin Özel Öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgilerinin olması.*” (4/16) olarak belirtmiştir.

#### **4.7. Sizden Değerlendirme Sürecinin Niteliğini Arttırmaya İlişkin Öneriler İstense Neler Söylersiniz?**

Özel Öğrenme güçlüğü olan çocukların değerlendirilmesinde yaşanan sürecin niteliği artırılmasına yönelik öneriler 5 alt temada incelenecektir. Analizler sonucu 1 katılımcı hariç tüm katılımcıların görüş belirttiği belirlenmiştir.



#### 4.7.1. Tanılama Sürecine İlişkin

Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelenmiş, aile, öğretmen ve etkileşim halindeki diğer kurumlar ile etkili iletişimin önemli olduğu verilen yanıtlardan anlaşılmıştır. Ö5 görüşünü “*Anne, baba, öğretmenin işbirliği ve katılımının artırılması, durumu kabullenmelerinin sağlanması.*” (10/17) olarak belirtmiştir. Ö25 “*Kurumlar arası (Hastane, okul, aile, RAM) işlevsel bir iletişim kurulması, formların güncellenmesi, eğitim kurumlarındaki personelin eğitimlerinin geliştirilmesi.*” (50/17) şeklinde belirtmiştir. Ö23 “*Sağlık Kurulu Raporlarının temel alınarak yetersizliği olan çocukların eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri için uzman hekimlere, FTR gibi ayrıntılı formlar hazırlanmalı.*” (47/17) şeklinde ifade etmiştir. Ö1 ise “*Tanılanın uzun bir süre takip edilerek sonuca ulaşılması gerekir.*” (2/17) şeklinde ifade etmiştir. Ö9 da “*Tanılama sürecinde var olan kayıt tabloları ve formlar geliştirilebilir ve yeni ölçekler kullanılabilir.*” (18/17) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö20 “*Bireyin tüm tepkilerine uygulayıcının tepkisiz kalması gerekir.*” (40/17) olarak ifade etmiştir.

#### 4.7.2. Yerleştirme Sürecine İlişkin

Çalışmaya katılanların yerleştirme sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında Ö1 “*Uygun sınıf ortamlarının ayarlandıktan sonra yerleştirmelerin yapılması.*” (2/18) şeklinde ifade etmiştir. Ö11 “*Eğitimin her aşamasında bireyin gelişimini eğitim performansı doğrultusunda durumuna uygun yeni bir okul ve kuruma yerleşmede bilgi paylaşım ortak portalı olmalıdır.*” (22/18) şeklinde ifade etmiştir. Ö21’in görüşleri “*Özel öğrenme içinde ayrı bir özel sınıfın olması ağır özgüller için iyi olabilir.*” (42/18) şeklindedir. Ö19 ise “*Engelli bireylerin yerleştirilebileceği eğitim kurumun seçeneklerinin artırılması fiziki ve materyal durumlarının geliştirilmesi, zenginleştirilmesi ve bakım merkezlerinin kurulması.*” olarak ifade etmiştir.

#### 4.7.3. RAM Personeli Olarak BEP’e İlişkin Önerileriniz Neler Olabilir?

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu elde edilen bulgular ise RAM süreçlerine ilişkin önerilerdir. Görüşmeler sonrası katılımcıların tamamından okullarda hazırlanan BEP’lere ilişkin öneriler elde edilmiştir.

Ö4 “*BEP hazırlanırken ilgili öğrencinin öğretmen ve ailesiyle birlikte gerçekçi kazanımların tespit edilmesi.*” (4/19) olarak belirtmiştir. Ö21 “*Okul BEP birimlerinin daha işlevsel hale getirilmesi BEP hazırlanırken ailenin mutlaka sürece dâhil*

*edilmesi.*” (42/19) olarak ifade etmiştir. Ö25 “*Okulların yaptıkları BEP kararları RAM Mebbis modülüne işlenmeli.*” olarak ifade etmiştir. Ö24 “*BEP’lerde öğrencinin özellikleri, ilgileri ve yetersizlikleri daha çok göz önünde olmalı.*” (48/19) olarak belirtmiştir. Ö5 “*Planların, öğrencinin; ilgi, istek ve ihtiyaçları esas alınarak hazırlanıp, uygulama sürecine dikkat edilmesi.*” olarak belirtmiştir. Ö12 ise “*Planlar, öğrencinin ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı. Uygulama için daha fazla vakit ayrılmalı.*” (12/19) olarak görüş bildirmiştir.

#### **4.7.4. İzleme Sürecine İlişkin**

Tüm katılımcıların öneri sunduğu son tema izlemeye ilişkindir. İzleme sürecinin yürütülebilmesi için RAM’ların daha aktif olması, sağlık kuruluşları ve eğitim kurumları ile ilgili öneriler, MEB’in izleme için sunması beklenen imkânlar bu alt tema içerisinde görülmektedir. Ö1 “*İzlemenin sınıf ortamında, evde matbu formlarının oluşturularak değişikliği tespit etme.*” (2/20) olarak ifade etmiştir. Ö10 “*RAM’lara daha aktif yetki ve görevlerinin verilerek izlemenin işlevsel hale getirilmesi.*” (10/20) şeklinde belirtmiştir. Ö22 “*İzleme sürecinde sağlık kuruluşları ve eğitsel kurumlar veri paylaşımı daha esnek olmalıdır.*” (44/20) olarak ifade etmiştir. Ö23 “*Okulların izleme süreci bilgileri RAM, MEBBİS Raporuna otomatik olarak doldurulmalıdır.*” (46/20) şeklinde belirtmiştir. Ö6 “*BEP’lerde öğrencinin özellikleri, ilgileri ve yetersizlikleri daha çok göz önünde olmalı.*” (12/20) olarak görüş belirtmiştir. Ö9 ise “*Okul daha düzenli bir BEP tutar ve aylık gelişimi belirgin şekilde döküm haline getirilebilir.*” (18/20) olarak belirtmiştir. Ö4 “*Okullardaki BEP Kurullarının izleme sürecine daha aktif katılımı.*” (8/20) olarak belirtmiştir.

#### **4.7.5. Rapor Yenileme Sürecine İlişkin (Resmi Tedbir Raporu, Rehabilitasyon Raporu)**

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 3 tanesi hariç bütün öğretmenlerin cevapladıkları görülmüştür. Elde edilen görüşme sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılanların iki noktada görüş bildirdikleri görülmüştür. Katılımcılar kendilerine gelen raporların daha ayrıntılı ve titizlikle doldurulması gerektiğini ve gerekli uzmanların RAM’larda yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Ö1’in görüşü “*Kurumlardan gelen performans kayıt tablolarının elektronik ortama girilerek programın devamının olup olmayacağını tespit edilmesi.*” (2/21) şeklindedir. Ö18 “*Rapor yenileme sürecinde destek eğitim raporu ve resmi raporun yenilenmesinde kazanımları ortak paylaşım ortamında kurumlar görebilmeli.*” (36/21) olarak

belirtmiştir. Ö20 “*Rapor yenilemenin daha kısa aralıklarla yapılması.*” (40/21) olarak ifade etmiştir. Ö13 “*Dönem sonu performans raporları RAM, MEBBİS RAM modülüne otomatik olarak yansımalıdır.*” (26/21) şeklinde ifade etmiştir. Ö25 ise “*Rapor yenilenmeye gelen bireylerin eğitim kurumları tarafından doldurulan formlarının ayrıntılı doldurulması.*” (50/21) şeklinde ifade etmiştir. Ö21 de “*Kurullara; Çocuk Gelişim Uzmanı ve Fizyoterapistlerin Katılmaları.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların RAM'larda tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesidir. Bu çerçevede Konya ilinde çalışmakta olan ve değerlendirme sürecinde aktif olarak görev alan RAM personelleriyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin işleyişine ilişkin RAM personelinin bakış açısı belirlenirken, süreçlerde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bilgilerde elde edilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucu 7 ana ve 17 alt sorudan oluşmuştur. Bu bölümde elde edilen bulgular tanılama, değerlendirme, izleme ve süreçlerin karşılaştırılması şeklinde dört başlık altında tartışılmıştır.

#### 5.1. Tanılama

Yarı yapılandırılmış çalışmada katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde tanılamaya yönelik bulgular elde edilmiştir. Tanılamaya ilişkin bulgular eğitsel ve tıbbi tanılama olduğu görülmüştür. Öğrencilerin öncelikle tıbbi tanılama için sağlık kuruluşlarına gittikleri daha sonra ise RAM'a yönlendirildikleri ve tıbbi raporla birlikte değerlendirme yapılarak eğitsel tanının yapıldığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılanların değindikleri bir önemli noktada RAM, okul ve sağlık kuruluşları arasındaki iletişim eksikliğidir. Bazı katılımcılar bu noktaya değinmişler ve iletişimin daha sağlıklı olması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Bu durum RAM'larda çalışan personelin aynı sorunla karşı karşıya olduklarını göstermektedir.

#### 5.2. Değerlendirme

Çalışmaya katılan tüm katılımcıların yanıt verdikleri görülmüştür. Verilen yanıtlar incelendiğinde değerlendirmenin tanılama, yönlendirme, yerleştirme ve izleme süreçlerini takip eden bir düzende yapıldığı anlaşılmaktadır. Gürsel'in (2013: 42) "*değerlendirme süreci tarama ile başlayan, öğrencinin değerlendirilmesine kadar süregelen ve her aşamasında yer alan en kapsamlı bir süreçtir.*" ifadesiyle paralellik göstermektedir. Değerlendirme süreci bireyin zihinsel gelişimine katkı sağlamak için önemli bir süreçtir. Değerlendirmenin en önemli noktası sonraki

basamaklar için yol gösterici olmasıdır. Değerlendirme yapılırken bireyin zihinsel ve davranışsal performanslarının belirlenmesinde MEB'in hazırlamış olduğu RAM modülündeki formlar kullanılmaktadır. Fakat katılımcıların çoğunluğu bu formların yetersiz olduğu, öğretmenler tarafından önem verilmeden doldurulduğunu belirtmişlerdir. Avcıoğlu (2012) yaptığı çalışmada eğitsel tanılama ve değerlendirmede kullanılan değerlendirme araçlarının güncel olmadığını ifade etmiştir. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada işitme kayıplı çocukların değerlendirmesinde kullanılan formların, zihin, bedensel, görme gibi yetersizliklerde kullanılanlara göre içerik olarak daha yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çalışmaya katılanların verilerinden elde edilen bir diğer görüş ise okul, aile ve sağlık kuruluşlarıyla işbirliği sürecidir. Çalışmaya katılanlar özellikle değerlendirme sürecinde ailenin ve sınıf öğretmenin mutlaka yer alması gerektiğini ve doktorlar, uzmanlar ve fizyoterapistlerinde bu süreçte yer almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Alan yazına baktığımızda Yılmaz'ın (2016) yaptığı çalışmada benzer sonuca ulaştığı görülmektedir. Fakat Küçüker, Kargın ve Akçamete ise (2002) yaptıkları çalışmada RAM çalışanlarının sınıf öğretmenleriyle işbirliği yapmak istemedikleri sonucuna ulaşmışlardır ve bu durum bu çalışmayla elde edilen bulgularla örtüşmemektedir. Elde edilen bir diğer bulguda ek yetersizliği bulunan öğrenciler ile ilgilidir. Çalışmaya katılanların verdikleri cevaplar incelendiğinde ek yetersizliği olan öğrencilerin yetersizlik alanlarıyla ilgili performans formlarına göre değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise ek yetersizliği bulan öğrencilerin doktor, fizyoterapist ve rehabilitasyon uzmanıyla beraber değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yılmaz (2016) yaptığı çalışmada ise bazı öğretmenlerin tek başlarına değerlendirmeyi yaptıklarını bazı öğretmenlerin ise ek yetersizliğin türüne göre bir uzmanla birlikte yaptıkları sonucuna ulaşmıştır ve ortaya çıkan sonuç bu çalışmayla paralellik göstermektedir.

### **5.3. İzleme**

İzleme, tanılama, yerleştirme, BEP'lerin uygulanmasının öğrencide ortaya koyduğu değişikliğin belirlenmesindeki süreçtir. Çalışmaya katılanların verdikleri yanıtlar incelendiğinde elde edilen bulgulara bakıldığında izlemenin çok da düzenli olarak yapılmadığını, izleme işinin okul veya özel özel eğitim kurumlarından gelen değerlendirme raporları ile yapılmakta olduğudur. Yılmaz'a (2012) göre, izleme özel eğitimin kontrol mekanizması olarak ifade edilebilir. Süreçlerin niteliğini, işleyişini,

olumlu ya da olumsuz yönlerini kontrol etmeyi sağlayan bu sürecin amacına uygun şekilde yapılmadığı görülmektedir. Kamen Akkoyun (2007), yaptığı çalışmada, görüşmeye katılan rehber öğretmen ve yöneticilerden bir kısmı, kaynaştırma öğrencilerinin izleme çalışmalarının; gerek personel sıkıntısından gerekse izleme çalışmalarının yapılabilmesi için gerekli olan taşıt ihtiyacının karşılanmamasından ötürü yeteri kadar yapılamadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu da BEP'lerin hazırlanması ve uygulanması süreci ile ilgilidir. Çalışmaya katılan RAM çalışanları öğretmenlerin BEP hazırlamayı çok iyi bilmediklerini, önemsemediklerini ve tam olarak uygulamadıklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bu veri Eratay ve Öztürk (2010) ve Yılmaz (2016) yaptıkları çalışmayla benzerlik göstermektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ ve ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

1. Bu çalışmada Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmiştir. Konya ilindeki RAM'larda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik süreçlerde görev alan personellerden görüş alınarak süreçler analiz edilmiştir.

2. RAM personeli süreçte yer alan her aşamayı, tanılamadan izlemeye bütün süreci bir bütün olarak gördükleri tespit edilmiştir. Katılımcılar her basamağın değerlendirmenin bir parçası olduğunu ve bu değerlendirmelerle özel eğitim sürecinin devamlılığının sağlandığını belirtmişlerdir.

3. Çalışmaya katılanlar RAM'larda yaşanan bütün süreçlerle ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerin bazıları olumlu bazıları olumsuzdur. Olumsuz görüşlerin en başında değerlendirme formlarının yetersizliği, değerlendirmeye uygun ortamın olmaması, yönetmeliklere uygun izleme sürecinin yapılmaması gösterilebilir. Ayrıca aile, okul ve sağlık kuruluşlarıyla iletişimin eksik olması olarak ifade edilebilir.

4. Çalışmaya katılanların söyledikleri önerilere baktığımızda, aile ve okulun değerlendirme sürecine daha aktif katılmaları gerektiği, okul idarecilerinin bilgilendirilmesi ve aktif olarak katılımları, Öğrencilere daha fazla vakit ayırarak BEP planlarının eksiksiz uygulanması, BEP Kurullarının izleme sürecinde daha aktif olmaları şeklinde sıralanabilir.

#### 6.2. Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir:

##### 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. RAM çalışanları okullarla, ailelerle, sağlık kuruluşları ve özel eğitim kurumlarıyla işbirliğini yetersiz görmektedirler. İşbirliğinin geliştirilebilmesi için

özellikle elektronik haberleşme yöntemlerinin etkin kullanımı yoluyla iletişim daha geliştirilebilir.

2. Çalışmaya katılanların ortak olarak belirttikleri bir diğer öneri de değerlendirme formlarının içeriğinin zenginleştirilmesidir. Bakanlık, üniversiteler ve özel eğitim kurumlarının temsilcileriyle bir çalıştay düzenlenerek standart standart değerlendirme formları oluşturulabilir.

3. Değerlendirmenin yılda bir kez yapılması öğrenciyi tanılamada istenilen sonuca ulaşmada engel olabilmektedir. Değerlendirmenin yılda en az iki defa yapılabilir ve öğrencinin daha sağlıklı değerlendirilmesi yapılabilir.

4. BEP hazırlama konusunda öğretmenler isteksiz ve özensiz davranmaktadırlar. Öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla BEP hazırlamanın önemi ve nasıl hazırlanacağı ile ilgili eğitim verilebilir.

### **6.2.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma Konya ili RAM'larında nitel bir çalışma olarak yapıldı. Bu araştırma farklı illerdeki RAM'larda da nitel veya nicel çalışma yöntemleriyle de yapılabilir.

2. Bu çalışmada tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerine yönelik yapılmıştır. Bu süreçlere ek olarak yönlendirme ve yerleştirme süreçleri de ayrıntılı şekilde incelenebilir.

3. Betimsel bir çalışma olarak yapılan bu çalışma yerine eylem araştırması yapılarak konunun daha derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Akkoyun A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Akyol, H. (1997). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 16-19.
- Altinkurt, N. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Anderson, V. (1992). "Why do intelligent children have learning difficulties?" The neuropsychological perspective. *J. Paediafr. Child Health* (28), 278-280.
- APA (American Psychiatric Association). (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4. Baskı). Washington, DC: APA.
- Arnold, L. E. (1990). Learning Disorders. In Garfinkel, B., Carlson, G., Weller, E., (eds.): *Psychiatric Disorders in children and Adolescents*. WB Saunders com., Harcourt, Brace, Jovanovich Inc. USA, 237-256.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12(3), 2009-2031.
- Avcıoğlu, H. (2013). Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim (7. Baskı). İ. H. Diken (Ed.), *İşitme yetersizliği olan öğrenciler içinde* (s. 169-213). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi yönetici ve öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Balaban Sarı, J. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Barth, K. (2006). Öğrenme Güçlüklerini Erken Tespit Etmek (1. Baskı). (A. Kanat, Çev.). İzmir: İlyaz İzmir Yayınevi.
- Batu, E. S. ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N. ve Şahin, S. (2011). Özel gereksinimli çocuklarda tanı ve değerlendirme. N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s. 51-68). Ankara: Eğiten Kitap.
- Birkan, B. (2005). Erken özel eğitim hizmetleri ve özel gereksinimi olan çocukların farkına varılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde* (s. 13-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Bond, G., Tinker, M., Wasson, B., & Wasson, J. (1989). Reading disability diagnosis and correction. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersizlik tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication
- Creswell, J.W. (2013). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dalgın- Eyyip, Ö. (2014). <http://eyh.aile.gov.tr/data/549c100e369dc526905eb409/zihinsel%20engelli%20%C3%A7ocuklar.pdf> Erişim Tarihi: 10/05/2017
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar*. Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- Ekim, H.Ö. (2015). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde yürütülen hizmetlerin incelenmesi: (İzmir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Eratay, C.Ç. ve Öztürk, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10 (2), 145-159.
- Erden, G. (2005). *Özgül öğrenme güçlüğüünün eğitsel tedavisi: Klinik çalışma programı. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü*. (1.baskı içinde 165-171). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları no: 4.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ergin, T. (2007). *Öğrenme Problemlerine Yönelik Yeni Bir Sınıflama*, 9. Rehberlik Sempozyumu Bahçeşehir Koleji, 10 Mart 2007.
- Ergül, C. (2012). Okumada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma performanslarının öğrenme güçlüğü riski açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2033-2057.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İstanbul: Yapa Yayınları, 175-191.
- Flannery, K J., Liederman, J., Daly, L., & Schultz, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in large sample of Black and White children free from ascertainment. *Journal of the International Neuropsychological Society* 6, 433-442.
- Flowers, L., Meyer, M., Lovato, J., Felton, R., & Wood, F. (2001). Does third

- grade discrepancy status predict the course of reading development? *Annals of Dyslexia*, 50, 1-23
- Frankel, R.M. and Devers, K.J. (2000). Study design in qualitative research: Developing questions and assessing resource needs. *Education for health*, 13 (2), 251-261.
- Frostig, M. (1972). Visual Perception, Integrative Functions and Academic Learning. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 5-19.
- Gang, F. (1986). *Teaching Developmentally*. California: Academic Therapy Pub.
- Gearheart, B. (1986). *Learning Disabilities: Educational Strategies* (4. Baskı). Ohio: Merrill Pub. Com.
- Gürsel, O. (2008). Özel eğitimde değerlendirme. (Edt: İ. H. Diken). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 31-57). Ankara: Pegem.
- Güven, Y. ve Balat, G.U. (2006). Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Rehber Öğretmenler ve Rehberlik Araştırma Merkezi Çalışanlarının Görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Hallahan, D. P. and Kauffman, J. M. (1977). Labels, Categories, Behaviours: ED, LD and EMR Reconsidered, *Journal of Special Education*, 11(2), s. 139 – 149
- Hook, P. E., Macaruso, P., & Jones, S. (2001). E f  
on facilitating acquisition of reading skills by children with reading di f  
A longitudinal study. *Annals of Dyslexia*, 51, 75-96.
- İşeri, E. ve Sarı, B. A. (2008). Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Bozuklukları: Zekâ Geriliği ve Öğrenme Bozuklukları. Karakaş. S. (Ed.) *Kognitif Nörobilimler*. (sf. 489-506). İstanbul: Nobel Kitabevleri.
- Jansky, J.J. (1990). Developmental reading disorder: Specific developmental disorders of childhood and adolescence. *Comprehensive Textbook of Psychiatry, 1692-1699*.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (Çev. F. Zayimoğlu-Öztürk). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kamen Akkoyun, A. (2007). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri (Batı Karadeniz Bölgesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Bolu: T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-13.
- Kawanagh, J. F. (1988). *Learning Disabilities*. Proceedings of the National Conference. Pennsylvania. New York Pres.
- Kirk, S.A. (1963). Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. Proceedings of the conference on exploration into the problems of the perceptually handicapped child. Chicago, Perceptual Handicapped Children.
- Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik Davranış Nörolojisi*, İstanbul Üniversitesi Yayınları. No:4267, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu*

- ve Tanı Yöntemleri*. Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Korkmazlar, Ü. (1994). Özel Öğrenme Bozukluğu. İstanbul: Taç Ofset.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Özel öğrenme bozukluğu. Farklı Gelişen Çocuklar İçinde. (Edt: Adnan Kulaksızoğlu), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Korkmazlar, Ü. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü 1. 2. *Düzyer seminer notları*. İstanbul.
- Koroğlu, E. (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği DSM-5 tanı ölçütleri başvuru kitabı. Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Çocuk Psikolojisi ve Gelişimi. *Farklı Gelişen Çocuklar* (İçinde. Edt: Adnan Kulaksızoğlu). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kurdoğlu, F. (2005). Özel öğrenme bozukluğunda tanı ve değerlendirme. *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve öğrenme güçlüğü*. (1.baskı içinde 43-55). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk ve Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Yayınları no: 4.
- Küçüker, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve Yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (1), 101-113.
- Lerner, J. (2000). Learning disabilities: Teories, diagnosis, and teaching strategies. Boston, USA: Houghton Mifin
- Liederman, J., Kantrowitz, L., and Flannery, K. (2005). Male Vulnerability to Reading Disability Is Not Likely to Be a Myth A Call for New Data. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 109-129.
- Lyytinen, H., Aro, M., Eklund, K.,ve diğerleri. (2004). The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age annals of dyslexia, 54, 2. The International Dyslexia Association.
- Madi, B. (2006). *Öğrenme beyinde nasıl oluşur?*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- McMillan, J.H. (2004) *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4th ed.). USA: Pearson.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2007). Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi; Öğrenme Güçlüğü, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2009). Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2010). Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, İlköğretim Okullarındaki Kaynaştırma Uygulamalarının Değerlendirilmesi, Ankara.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2014). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi; Öğrenme

- Güçlüğü, Ankara.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı), (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- Miller, B. A. (1993). Rural distress and survival: The school and the importance of “community”. *Journal of Research in Rural Education*, 9, 84-103.
- Myers, P. I. ve Hammill, D. (1976). *Methods for Learning Disorders* (2. Baskı). New York: Wiley.
- Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu H. (2008). Rehberlik araştırma müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 189-206.
- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (1). 49-54.
- Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Razon, N. (1976). *Özel Bir Okuma Bozukluğu (Disleksi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, No: 2031.
- Richardson, O.S. (1992). Historical Perspectives on Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 40-47.
- Sarı, H. ve İlik, Ş.Ş. (2014). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (Geliştirme, Uygulama, Değerlendirme). İstanbul: Eğiten Kitap Yayınevi.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2014). Düşünme eğitimi programının impulsif özellikli öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel stillerine etkisi. *Eğitim ve Bilim* 39 (171), 26-36.
- Share, D. L. and Silva, P. A. (2003). Gender bias in IQ-Discrepancy and Postdiscrepancy Definitions of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*. 36(1) 4-14.
- Siegel, M. A. L. (2007). *Nolo's iep guide learning disabilities*. (3 rd ed.). USA: Delta Printing.
- Silver, L. B. (1988). *The Misunderstood Child. A Guide for Parents of Learning Disabled Children*. Mc Graw-Hill Book Com, USA.
- Silver, L.B. (1989a). Learning disabilities. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(3), 309–313.
- Silver, L.B. (1989b). Psychological and family problems associated with learning disabilities: Assessment and intervention. *Journal of American Academy of Child and Adolescence*, 28 (3), 319–325.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları:*

- Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler* (3. baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tayyar, C. (1996). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (GİSD-A TESTİ) ile incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi.
- Tekincan, A. (2009). İşitme engelli öğrencilerin anne ve babalarının işitme engelliler ilköğretim okullarındaki eğitim sürecini ve okul aile ilişkilerini değerlendirmeleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: T.C. Yeditepe Üniversitesi.
- Tike-Bafra, L. ve Kargın, T. (2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1933-1972.
- Tiryakioğlu, Ö. (2009). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tiryakioğlu, Ö. ve Avcıoğlu H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling* 2(1), 13-29.
- Ulusoy, M. A. (2013). Rehberlik servisleri tarafından uygulanan bireyi tanıma tekniklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: T.C. Atatürk Üniversitesi.
- Ural, A. ve Kılıç, O. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi (SPSS 10.00 - 12.0 For Windows)*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Ün, D. (2009). *Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Bilişsel Müdahale Programı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Van Daal, H.P.V. ve Reitsma, P. (1999). Effects of outpatient treatment of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (5), 447-456.
- Vassaf, H. (2003). *Öğrenme Yetersizliği* (2.Baskı). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Vellutino, F.K. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256 (3), 20-27.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği’ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 141-157.
- Whirter, J. ve Acar, N.V. (1985). *Çocukla İletişim. Öğrenme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı*. Ankara.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıkılmış A., Çiftçi İ. ve Akbaba Altun, S. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2 (2), 113-123.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), 7-17.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

## EKLER

### Ek-1 Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

#### Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

|          |   |
|----------|---|
| <b>1</b> | Sizin için özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun değerlendirilmesi ne anlama geliyor?   |
| <b>2</b> | <p>Değerlendirme sürecinde neler yapıyorsunuz?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun tanılama sürecini anlatır mısınız?</li> <li>• Özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun yerleştirme sürecini anlatır mısınız?</li> <li>• Özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun izleme sürecini anlatır mısınız?</li> <li>• Özel eğitim ve değerlendirme raporu biten bir çocuğun raporunu yenileme sürecini anlatır mısınız?</li> <li>• Resmi tedbir raporu</li> <li>• Rehabilitasyon raporu</li> </ul> |
| <b>3</b> | <p>Değerlendirme sürecinde yararlandığınız, size yol gösteren yönetmelik, kılavuz, form veya modüller nelerdir?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bu kriterler doğrultusunda ulaştığınız sonuçları nasıl kullanıyorsunuz?</li> </ul>   |
| <b>4</b> | <p>Özel öğrenme güçlüğüne ek problemi (engeli) olan çocukların değerlendirme sürecini anlatır mısınız?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel öğrenme-ortopedik</li> </ul>   |



|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Özel öğrenme-İşitme</li><li>• Özel öğrenme -görme</li><li>• Diğer?</li></ul>  |
| 5 | Değerlendirme sürecinin başarılı bulduğunuz yönleri nelerdir?   |
| 6 | Değerlendirme sürecinde ne gibi sorunlar yaşıyorsunuz? <ul style="list-style-type: none"><li>• Yaşadığınızı söylediğiniz sorunların sizce nedenleri nelerdir?</li></ul>   |
| 7 | Sizden değerlendirme sürecinin niteliğini arttırmaya ilişkin öneriler istense neler söylersiniz? <ul style="list-style-type: none"><li>• Tanılama sürecine ilişkin</li><li>• Yerleştirme sürecine ilişkin</li><li>• RAM personeli olarak BEP' e ilişkin önerileriniz neler olabilir?</li><li>• İzleme sürecine ilişkin</li><li>• Rapor yenileme sürecine ilişkin (Resmi tedbir raporu, Rehabilitasyon raporu)</li></ul> |

## tez son hali

### ORJINALLIK RAPORU

% **14**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **13**

İNTERNET  
KAYNAKLARI

% **5**

YAYINLAR

% **8**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

|   |  |      |
|---|--|------|
| 1 | <a href="http://mebk12.meb.gov.tr">mebk12.meb.gov.tr</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 2 | <a href="http://www.dysspeld.eu">www.dysspeld.eu</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 3 | <a href="http://www.iojpe.org">www.iojpe.org</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 4 | <a href="http://dyslang.eu">dyslang.eu</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 5 | <a href="http://illerbankasiegitimuygulamaokulu.meb.k12.tr">illerbankasiegitimuygulamaokulu.meb.k12.tr</a><br>İnternet Kaynağı | % 1  |
| 6 | <a href="http://docplayer.biz.tr">docplayer.biz.tr</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 7 | <a href="http://slideplayer.biz.tr">slideplayer.biz.tr</a><br>İnternet Kaynağı   | % 1  |
| 8 | <a href="http://www.neu.edu.tr">www.neu.edu.tr</a><br>İnternet Kaynağı   | <% 1 |
| 9 | <a href="http://disleksiegitim.com">disleksiegitim.com</a><br>İnternet Kaynağı   | <% 1 |

[acikerisim.selcuk.edu.tr:8080](http://acikerisim.selcuk.edu.tr:8080)

## ÖZGEÇMİŞ

|                |            |       |  |
|----------------|------------|-------|--|
| Adı Soyadı:    | Yaşar UÇAK | İmza: |  |
| Doğum Yeri:    | Erdemli    |       |  |
| Doğum Tarihi:  | 02.04.1965 |       |  |
| Medeni Durumu: | Evli       |       |  |

### Öğrenim Durumu

| Derece   | Okulun Adı   | Program               | Yer   | Yıl  |
|--|--|-----------------------|-------|------|
| İlköğretim   | Korubaşı İlkokulu                                    |                       |       |      |
| Ortaokul   | Gazipaşa Ortaokulu                                   |                       |       |      |
| Lise   | Gazipaşa Lisesi                                      |                       |       |      |
| Lisans   | Selçuk Üniversitesi                                  | Batı Dillleri ve Edb. | Konya | 1995 |
| Yüksek Lisans                                      | Necmettin Erbakan Üniv.                              | Tezsiz Yüksek Lisans  | Konya | 2014 |
| Becerileri:  |  |                       |       |      |
| İlgi Alanları:                                     |  |                       |       |      |
| İş Deneyimi:                                       |  |                       |       |      |
| Aldığı Ödüller:                                    |  |                       |       |      |
| Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar: |  |                       |       |      |
| Tel:   | 0 535 360 88 39                                      |                       |       |      |
| Adres  | Karatay Rehberlik ve Araştırma Merkezi Karatay/KONYA |                       |       |      |