

KAYNAŞTIRMAMA: ÖZEL EĞİTİME BİR ALTERNATİF OLARAK ÖNLEME VE ERKEN MÜDAHELE*

✍ ** Çev. Ar. Gör. Ö. Hakan ERSEVER

Yirmi yılı aşkın bir süredir, özel eğitim politikasında ve yapılan araştırmalarda en önemli tartışmalar kaynaştırma uygulamaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle öğrenme güçlüğü tanısı konmuş, orta düzeyde akademik başarısızlığı olan öğrencilerin kaynaştırılmasını içeren uygulamalar tartışma konusu olmaktadır. Özel eğitim ilkelerini belirleyenlerin ve araştırmacıların çoğu, akademik başarısızlığı olan öğrencilerin kaynaştırılmasını kuvvetle desteklemektedir (örn., Leinhardt ve Pally, 1982; Madden ve Slavin, 1983). Buna ek olarak, 1975 yılında çıkarılan P.L. 94-142 sayılı yasa, federal hükümeti kaynaştırma çabalarını destekler duruma koymuştur. O günden beri akademik engelli öğrenciler, normal eğitim veren sınıflarda çok daha fazla zaman harcamaktadırlar. Ancak, özel eğitime gereksinim duyduğu belirtilen çocukların sayısında önemli bir artış olmuştur. 1975 yılından günümüze, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenci sayısı %250 artarken, eğitilebilir zihinsel özürlü olarak sınıflandırılan öğrenci sayısında çok az azalma görülmektedir (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Bürosu, 1989).

Kaynaştırma programlarının yay-

gınlaşmasına rağmen, genel ve özel eğitimde görev alan öğretmenlerin hiçbiri bu uygulamada rahat olmamıştır. (örn., Gickling ve Theobald, 1975). Okul düzeyinde, kaynaştırma programını yerinde tutmak, iki artı uçlu mıknatısı birlikte tutmaya benzemektedir. Bu uygulama, yalnızca sürekli bir dış baskı uygulandığında yapılabilmektedir. Doğal olarak, genel eğitimde görev alan öğretmenler heterojen sınıflarda öğretim yapmanın güçlüğüne belirtmektedirler. Özel eğitimde görev alan öğretmenler ise kendilerini akademik başarısızlığı olan çocuklarla çalışmada daha eğitimli olarak gördüklerinden ve özürlü çocuklara daha yakın olduklarından, uygun olmayan bir çevre olarak nitelendirdikleri kaynaştırma ortamına çocukları göndermeye genellikle karşı çıkmaktadırlar.

Akademik alanda başarısız olan çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara çözüm getirmek, genellikle, genel sınıf öğretmenlerinin kapasitelerini, heterojen sınıfın gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde artırma çabaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Örneğin, bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri (örn., Slavin, 1984; Wang ve Birch, 1984), işbirlikçi ve akran merkezli öğretim (örn.,

* Slavin, R.E. Madden, N.A., Karweit, N. L., Dolan, L., Wasik, B.A., Shaw, A., Mainzer, K.L. ve Haxby, B. (1991). *Neverstreaming: Prevention and early intervention as an alternative to special education. Journal of Learning Disabilities, 24, (6), 373-378.*

** A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü,

Jenkins, Jewell, Leicester, Jenkins ve Troutner, 1990; Slavin, Stevens ve Madden, 1988) ve öğretmen konsultasyon modelleri (örn., Idol-Maestas, 1981) akademik alanda başarısız öğrencilerin, normallerle birleştirilmesi fikrine dayanmak. Artık, öğretmenlerin yeni eğitim programlarına ve yeni beceriler kazanmaya gereksinimleri vardır.

Akademik engelli öğrencilere yönelik olan kapsamlı bir stratejinin en temel ögesi, genel eğitim verilen sınıfın kapasitesini, farklı gereksinimleri karşılayabilecek şekilde arttırmaktır. Ancak, bu, kendi başına yetersiz kalmaktadır. Çocuk bir kez akademik engelli olduğunda ya da herhangi bir nedenden ötürü yaşlılarından belirgin düzeyde geri kaldığında, ne kaynaştırma programı ne de özel eğitim ya da düzeltici eğitim, çocuğu, yaşına uygun başarı normlarına ulaştırılmamaktadır. Kurumsal açıdan, akademik engelli çocukların düşük olan başarıları, okul (ve çocuk) üzerinde çocuğun tüm okul yaşamınca sürebilecek bir baskı yaratmaktadır. Akademik engelli çocukların pek çoğu için en iyi seçenek olarak görülse de, kaynaştırma, pek çok itici seçenektен en az itici olanıdır.

Bu makalede, akademik engelli olma olasılığı yüksek olan öğrencilerin eğitimine yönelik oldukça değişik bir yaklaşım sunulmaktadır. Bu yaklaşımın özünü, öğrencinin performansını normal sınırlarda tutabilmek için, önleme ve sürekli ve yoğun erken eğitim uygulaması oluşturmaktadır. Bu yaklaşım kaynaştırmama (neverstreaming) olarak adlandırılmıştır. Bunun nedeni, bu yaklaşımın, özel eğitime gönderilecek,

akademik zorlukları olan bütün çocuklara müdahalede bulunup, bu zorlukları önleyerek, onların büyük grup içinde kalmalarını sağlama amacından kaynaklanmaktadır.

Yıl Yıl Başarı

Kaynaştırmamanın ana fikirlerinden birisi, öğretim programlarının, öğrencilerin gelişimlerinin her kritik dönemine başarıyla başlamalarına ve bu başarıyı sürdürmelerine yardımcı olmak zorunda olmasıdır. Öncelikle, bütün öğrenciler ana okuluna uygun zihinsel ve fiziksel gelişimle gelmelidirler. Bu durum, doğum öncesi, bebeklik ve erken çocukluk sağlık hizmetlerine, ana baba eğitimine, risk durumundaki bebekler için erken uyarı programlarına ve etkili okul öncesi programlara yatırımlarda bulunulmasını gerekli kılmaktadır. Bundan sonraki önemli nokta, okuma ve diğer kritik becerilerde başarılı olabilmek için, bütün öğrencilerin ilkökul birinci sınıfı başarı ile geçmelerini sağlamaktır. Bu durum, etkili ana okulu ve ilkökul birinci sınıf eğitimini ve ders programını, okulun amaçlarının ana-babalar tarafından desteklenmesini sağlamaya yönelik aile destek programlarını, okuma gücünü çeken öğrencilere yönelik bire-bir öğretimi (one-to-one tutoring) ve diğer yoğun eğitim programlarını gerekli kılmaktadır. Kısacası, bir sınıftan diğerine geçmede gösterilen başarı, kaynaştırmamanın tüm düzeylerinde, kritik bir gereklilik olarak değerlendirilebilir. Yapılacak olan programlar ve uygulamalar, bütün çocukların her yıl başarılı olabilmeleri için ne gerekiyorsa onu yerine getirmeye yönlendirilmelidir. Bu, öğrenciler

ikinci üçüncü ve daha ileri sınıflara ulaştıkça, normal sınıf öğretiminin geliştirilmesi, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi ve öğrencilere, risk grubunda olmayan öğrencilere verilen öğretimden olabildiğince yararlanabilmeleri için, gerekli sayıda yoğun müdahalelerde bulunulması anlamına gelmektedir.

Buradaki ana fikir, öğrencilerin akademik engelli olmalarını önleyebilmek için okulun (ya da daha erken) ilk gününden son gününe (ya da daha ileriye) yönelik olarak okul ve okul dışı kaynakları ve eğitim programlarını, kararlı ve sistematik bir şekilde bir araya getirmektir. Kaynaştırmama programında heterojen öğrenci grubuna öğretim uyarlamak yerine, soruna kaynağında müdahale edilmektedir. Bu yaklaşımda, önlenilecek eksiklikler giderilerek performansı düşük olanların başarısını arttırmak amaçlanmakta, kalan yetersizlikleri belirlemede ve düzeltmede yoğun müdahalelerde bulunmakta ve risk grubundaki öğrenciler üst sınıflara geçtikçe, onların geri kalmalarını önleyici müdahaleler kullanılmaktadır.

Kaynaştırmama Kullanışlı mıdır?

Kaynaştırmamanın uygulanabilir bir olgu olabilmesi için, önleme ve erken eğitim çalışmalarının, riskli öğrencilerin büyük çoğunluğunu, kabul edilebilir akademik performans düzeyine getirebileceğine ve öğrencilerin özel eğitime gereksiz yere gönderilmesini önleyebileceğine inanmak gerekmektedir. Akademik zorlukları nedeni ile riskli öğrenci grubunda bulunanlara yönelik olarak hazırlanan prog-

ramlarla ilgili araştırma bulguları, önleme ve erken eğitim programlarının, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin geri kalmalarını önlediğini ve dolayısıyla da bu öğrencilerin özel eğitim servislerine gereksiz yere gönderilmelerini engelleyici bir potansiyeli olduğunu göstermektedir. Bu makalede özetlenen, gititkçe artan sayıdaki bulgular, risk grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu için, okuma başarısızlığının temel olarak önlenilebileceğini göstermektedir. Öğrenme güclüğü tanısı alan öğrencilerin çoğu için, okuma başarısızlığı belirleyici bir etmendir (Norman ve Zigmond, 1980). Aşağıda, önleme ve yoğun erken eğitim çalışmalarında, kaynaştırmama stratejisinin kullanımını gösteren yaklaşımlar tanıtılmaktadır.

Herkes İçin Başarı

Kaynaştırmama politikasının nasıl uygulamaya konulacağını gösteren, belki de en iyi işleyen model, Herkes İçin Başarı (Success for All) programıdır (Slavin, Madden, Krewit, Livermon ve Dolan, 1990). Bu programın amacı, özellikle çok alt sosyo ekonomik düzeydeki çocuklara hizmet veren okullarda, bütün öğrencilerin temel becerileri (özellikle de okumayı) uygun bir şekilde başararak, ilkokul üçüncü sınıfa zamanında ulaşmalarını sağlamaktır. Program, pek çok ögenin bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Okul öncesinde, ana okulunda ve başlangıç düzeyinde ve orta düzeyde okuma, yazma/dil bilgisi ve matematikte, araştırmalara dayalı bir ders programı kullanılmaktadır. Birinci sınıfın başında, risk grubundaki öğrencilere, özel olarak eğitilmiş sertifikalı öğretmenler tarafından bire-bir öğretim verilmektedir. Bu öğretim, nor-

mal okuma sınıfındaki okumaya başlama öğretimi ile yakından ilişkilidir. Ancak, normal okuma süresine ek olarak, öğrencilere her gün 20 dakikalık ek bir süre verilmektedir. Öğrencilerin okuma başarıları, sekiz haftada bir değerlendirilmektedir. Daha ileri düzeyde okuma yetersizliği olan öğrencilere hizmet verilebilmesi için, değerlendirme sonuçlarına göre, bazı öğrenciler gruptan çıkartılmaktadır. Bu öğretimi alan bir öğrenci, yaklaşık olarak bir sémestir bu hizmetten yararlanmaktadır. İlke olarak, bir öğrenci üç yıl boyunca her gün bire-bir öğretim alabilmektedir.

Eğitsel öğelere ek olarak, Herkes İçin Başarı programında, olumlu ana baba-okul ilişkisini oluşturmayı ve öğrencinin okul başarısını engelleyebilecek, akademik olmayan sorunları çözümlenmeyi amaçlayan aile destek hizmetleri de sağlanmaktadır. Akademik olmayan sorunlar okuldan kaçma, davranış problemleri, sağlık, görme ya da işitme ile ilgili sorunları ve benzer sorunları kapsamaktadır. Aile destek ekibi, doğrudan çocuklara ve ailelere yönelik hizmetleri sağlamakta ya da diğer ekipler tarafından sunulan bu tür hizmetleri düzenlemektedir. Her okulda, kurum yöneticisi ile birlikte çalışan bir proje yardımcısı bulunmaktadır. Proje yardımcısının görevi, kurumda çalışanların gelişimlerini sürdürmelerine yardımcı olmak ve ilgili öğeleri bir araya getirmektir. Yardımcı, sekiz haftalık değerlendirmeler yapmakta, öğretmenlerle görüşerek onlara uygulamaları ile ilgili geribildirim vermekte, etkili stratejileri tartışmakta, servisler arasındaki etkileşimi kuvvetlendirmek amacıyla okulda çalışanlarla toplantılar düzenlemekte ve tüm çocukların

gerçekten ilgiyi görmelerini sağlamaya çalışmaktadır.

Herkes İçin Başarı, öğrencilerin akademik sorunlarını önlemek amacıyla oluşturulmuştur. Bunu başarabilmek için, etkili okul öncesi ve ana okulu programları sağlayarak, öğretmenlere temel becerilerde etkili olacak ders programlarını ve eğitsel yaklaşımları hazırlayarak ve ana babaların, çocuklarının başarılarına destek olmalarını sağlayarak girişimde bulunulmaktadır. Bu program, bilinen en etkili öğretim ortamı (bkn. Wasik ve Slavin, 1990) olan bire-bir öğretim yolunu kullanarak, ilkokul birinci sınıfta, okumada geri kalmaya başlayan öğrencilere yoğun bir şekilde müdahalede bulunmak amacı ile geliştirilmiştir. Erken eğitim, akademik olmayan herhangi bir sorun ortaya çıktığında, aile destek ekibi tarafından da yapılabilmektedir. Programın ek görevlilere yatırımı temel olarak ilk sınıflarda odaklaşmıştır. Bununla beraber, Herkes İçin Başarı, ana okulunda ve ilkokul birinci sınıfta oluşturulan temelin ne ölçüde sürdürüldüğünü belirlemek amacıyla, 2-5, sınıflarda, araştırmaya dayalı programları da içermektedir. Okuma, yazma /dil bilgisi ve matematik programları, temelde, daha önce geliştirilen ve üzerinde araştırmalar yapılan işbirlikçi öğrenme programlarıdır (bkn. Slavin, Madden ve Ieavey, 1984; Stevens, Madden, Slavin ve Farnish, 1987).

Bireysel okuma testlerinden elde edilen bulgular, Herkes İçin Başarı programının, programa okul öncesinde, ana okulunda ya da ilkokul birinci sınıfta başlayan öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu olduğunu göstermektedir. Tablo

1.'de (ortalama not eşdeğerleri ile), neredeyse bütün öğrencilerin Afrika kökenli Amerika'lı olduğu ve öğrencilerin %75'inin yemek yardımı aldığı Abbottston İlkokulu ve Baltimore İlkokulundaki üç yıllık Herkes İçin Başarı programının sonuçları gösterilmektedir. Etki derecesi de (deney ve kontrol gruplarını ayıran standart sapma bölümü) tabloda sunulmaktadır. Genelde, Herkes İçin Başarı programı öğrencilerinin, kontrol grubundaki öğrencilerden, daha iyi performans göstermelerine ek olarak, ön test sonuçlarına göre, örneklemin en düşük % 25'lik gru-

bunda programa başlayan çocuklar üzerindeki etkiler özellikle dikkat çekicidir. Birinci sınıftan beri programda bulunan Abbottston İlkokulu üçüncü sınıf öğrencilerinden hiç biri, öğrenme güçlüğü'nün okumadaki geleneksel göstergesi olan, sınıf düzeyinin iki yıl gerisinde performans göstermemektedir. Buna karşın, kontrol grubundaki öğrencilerin % 10'u sınıf düzeyinin iki ya da daha fazla yıl gerisindedir (araştırma deseni ve bulgular için bkn., Slavin, Karweit, Dolan ve Wasik, 1990; Madden ve ark., 1991; Slavin ve ark., 1990).

Tablo 1. Herkes İçin Başarı (HİB) Programının Not Eşdeğerleri ve Etki Derecesinde Okuma Başarısı Üzerindeki Etkileri

	(HİB)	Kontrol Grubu	Etki Derecesi
Abbottston İlkokulu (Üç Yıl)			
1. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	2.2	1.6	+ .89
Alt %25	1.5	1.2	+ .84
2. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	2.9	2.1	+ .70
Alt %25	2.0	1.3	+ .88
3. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	3.8	3.0	+ .45
Alt %25	3.5	2.3	+ 1.13
City Springs İlkokulu (İki Yıl)			
1. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	1.7	1.5	+ .22
Alt %25	1.5	1.1	+ .87
2. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	2.0	1.7	+ .42
Alt %25	1.7	1.5	+ .35
Buckingham İlkokulu (Bir Yıl)			
1. Sınıf			
Tüm Öğrenciler	1.9	1.6	+ .50
Alt %25	1.8	1.2	+ 2.04

Herkes için Başarı programının uygulandığı diğer iki okuldan elde edilen bulgular da Tablo I.'de gösterilmektedir. Bu okullardan birisi olan City Springs ilkokulu, Baltimore'daki en yoksul öğrencilere ve en düşük öğrenci başarısına sahip okullardan biridir. Bu okuldaki öğrencilerin % 96'sı yemek yardımı almaktadır. City Springs İlkokulu iki yıldır Herkes İçin Başarı programındadır. İkinci okul olan Buckingham İlkokulu, bir Maryland köy okuludur. Bu okulun öğrencilerinin % 50'si Afrika kökenli Amerikalı, % 50'si beyazdır ve öğrencilerin % 42'si yemek yardımı almaktadır. Bu okul bir yıldır programda bulunmaktadır. Her üç okulda da aynı örüntü kendini göstermektedir: öğrencilerin genelinde programın etkileri görülmektedir ama en önemli etkiler, bireysel eğitim (tutoring) alan ve aile destek hizmetlerinden yararlanan, düşük başarılı öğrenciler üzerinde kendini göstermiştir.

Özel eğitim servislerine göndermeler ve öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenci sayısı, iki Baltimore okulunda da, yaklaşık yarı yarıya düşüş göstermiştir. Programın ana noktasının özel eğitime alternatifler sağlamak olduğu, Buckingham İlkokulunda, Herkes İçin Başarı'nın ilk yılında özel eğitim servislerine göndermeler 22 den 6 ya, özel eğitim için değerlendirmeler ise 12 den 3 e düşmüştür (bkn., Madden ve ark., 1991).

Başarının artmasının ve özel eğitim servislerine göndermelerin azalmasının yanı sıra, her üç okulda da sınıfta kalma sınıfa yakın düzeye indirilmiştir. İki Baltimore okulunda, bu azalma, program öncesi ortalaması olarak, anaokulundan ilkokul üçüncü sınıfa kadar her yıl ortalama

% 12'dir. (bkn. Madden ve ark., 1991).

Herkes İçin Başarı programı ile ilgili değerlendirmelerde günümüze kadar elde edilen bulgular, öğrencilerin akranlarından geri kalmalarının, sınıfta kalmalarının ve öğrenme güçlüğü tanısı alarak özel eğitime gönderilmelerinin engellenmesine yönelik önleme ve erken müdahale potansiyelinin varlığını göstermektedir. Bu makalede adı geçen üç okul da sosyal yoksunluğu olan öğrenci gruplarına hizmet vermektedir. Özellikle, iki Baltimore okulu, okuldan kaçma, yetersiz sağlık hizmetleri, ana-baba yoksulluğu ve uyuşturucu kullanımı gibi, şehir okullarında bile normal kabul edilmeyen çeşitli sorunlarla karşı karşıyadır. Buna rağmen, bu okullardaki öğrenciler, ulusal normlara yakın performans göstermiş, en düşük başarıya sahip olan öğrenciler bile okuma konusunda ilerleme göstermiş ve özel eğitime gereksinim göstermemiştir. Bu olumsuzlukların çoğuna sahip olmayan daha tipik okullar, zihinsel geriliği olmayan bütün öğrencilerin okuma ve diğer temel becerilerde başarılı olmalarını sağlayabilir ve öğrencileri ayrı özel eğitim sınıflarının dışında tutabilir.

Okumanın İyileştirilmesi

Okumanın iyileştirilmesi (Reading Recovery), Yeni Zelanda'da Clay (1985) tarafından geliştirilen ve günümüzde Ohio Eyalet Üniversitesinde (Pinell, 1989) üzerinde araştırmalar yapılan, kullanımı gittikçe yaygınlaşan, ilkokul birinci sınıflara yönelik bir bireysel öğretim (tutoring) programıdır. Bu programda sertifikalı öğretmenler kullanılmakta ve teşhis

aracında düşük puan alan ilkokul birinci sınıf öğrencilerine günde 30 dakika bire-bir öğretim sağlanmaktadır. Öğretmenler, bir yıllık bir kurs süresinde, yaklaşık 75 saatlik bir eğitim almaktadırlar. Öğrenciler, normal okuma sınıflarının orta okuma grubuna eşdeğer düzeyde performans gösterdikleri zaman programı bırakılmaktadır. Genelde, sınıflarının alt % 20'sinde bulunan öğrenciler bu programa alınmakta ve bunların %80-90'ı başarılı olmaktadır.

Tablo 2.'de, programı hazırlayan araştırmacıların geliştirmiş oldukları, bireysel olarak uygulanan, sözel okuma ölçümü olan Test Okuma Düzeyi'nde (Clay, 1985), Okumanın İyileştirilmesi programının etkileri ile ilgili iki uzunlamasına çalışmanın sonuçları özetlenmektedir. Her iki çalışmada da, birinci sınıfın sonunda programa katılan öğrenciler, kontrol gruplarındaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır. Bu öğrenciler, 1. ve 2. yıl izleme çalışmalarında, hem puanlar bakımından bu avantajlarını sürdürmüşlerdir. Ancak, standart sapma değerlerinin yükselmesi sonucu, etki derecesindeki farklılıklar yok olmuştur.

Herkes İçin Başarı'da olduğu gibi, Okumanın İyileştirilmesi bulguları da, birinci sınıfın sonunda yaklaşık bütün öğrencilerin okuma başarıları yolunda ilerleyebileceklerini göstermektedir. Okumanın İyileştirilmesi programı, Herkes İçin Başarı'dan farklı olarak, gereksinim gösteren öğrenciler için, bireysel öğretimi birinci sınıfın ötesine götürmemekte, ikinci ve üçüncü sınıflardaki öğrencilere yönelik bir müdahaleyi kapsamamaktadır. Okumanın iyileştirilmesi'nin amacı, özel

eğitime göndermeleri azaltmak değildir. Ancak, programla ilgili araştırmalar, bu çıktıyı değerlendirebilmek için yeterli değildir. Yine de bu programın, birinci sınıf öğrencileri üzerindeki olumlu etkileri, bire-bir öğretimin, yaklaşık tüm öğrencilerin okuma başarılarını artırabileceğini ve programın, risk grubundaki çocukların başarılarını güvenceye almak için hazırlanan daha kapsamlı bir yaklaşımın parçası olabileceği fikrini pekiştirmektedir (bkn.,Clay, 1987; Lyons, 1989).

Öğrenme Güçlüklerinin Önlenmesi

Öğrenme Güçlüklerinin Önlenmesi, okul başarısızlığı risk grubunda olan ilkokul birinci sınıf öğrencilerini belirleyerek, temel becerilerde geri kalmamaları için onlara iki yıllık bir hizmet veren bir programdır. New York Üniversitesi, Tıp Merkezi, Öğrenme Bozuklukları Ünitesi tarafından geliştirilmiştir (Silver ve Hagin, 1990). Programın uygulamasında, araştırmacıların geliştirdiği SEARCH isimli bir teşhis aracı da kullanılmaktadır. Bu araç, öğrenme güçlüğünün algılama ve genel olgunluk ile ilgili nörolojik göstergelerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Araçta düşük puan alan öğrencilere TEACH isimli bir program uygulanmaktadır. TEACH, Herkes İçin Başarı'da ve Okumanın İyileştirilmesi'nde olduğu gibi, özel olarak eğitilmiş öğretmenlerle birebir öğretimi içermektedir. Ancak, diğer programlardan farklı olarak, TEACH, okuma güçlükleri yerine, algisal beceriler üzerinde odaklaşmıştır. Öğrenme Güçlüklerinin

Tablo 2. Okumanın İyileştirilmesi Programının Uzunlamasına Değerlendirilmesi

	Etki Derecesi (ham farklılıklar)	
	Pilot Grup	İkinci Grup
Uygulama Yılı Sonu	+ .72 (1.6)	+ .78 (2.8)
Bir Yıl İzleme Çalışması (2. Sınıf)	+ .29 (2.0)	+ .46 (3.0)
İki Yıl İzleme Çalışması (3. Sınıf)	+ .14 (1.8)	+ .25 (2.8)

Tablo 3. Öğrenme Güçlüklerini Önleme Programının Riski Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğüm	Etki Derecesi			
	1. Sınıfın Sonu	2. Sınıfın Sonu	3. Sınıfın Sonu İzleme	
Silver ve Hagin, 1990				
SEARCH (Algı)	+ .99	—	—	
Geniş Kapsamlı Başarı Testi Sözel (Jastak ve Jastak, 1984) (Okuma)	+ .85	+ 1.06	+ .95	
Woodcock (1984) Kelime Tanıma	+ .94	+ .91	+ 1.38	
Woodcock Kelime Yakalama	+ 1.39	+ 1.67	+ 1.26	
SRA Anlama	—	+ .95	—	
Gates - Mac Ginitie (1968) Anlama	—	—	+ .30	
Gates-Mac Ginitie Sözcük Dağarcığı	—	—	+ .15	
Arnold ve ark. (1977)	TEACH x Kontrol Bireysel Öğretimx Kontrol			
	1. Sınıfın Sonu	2. Sınıfın Sonu	1. Sınıfın Sonu	2. Sınıfın Sonu
Geniş Kapsamlı Başarı Testi	+ .33	+ 1.09	+ .16	+ .11
Mantzicopoulos ve ark. (1990)	TEACH x Kontrol		Fonetilo x Kontrol	
	1. Sınıfın Sonu	2. Sınıfın Sonu	1. Sınıfın Sonu	2. Sınıfın Sonu
Toplam Okuma Başarısı	+ .16	+ .21	+ .28	+ .13

Önlenmesi ile ilgili, yapılan iki araştırmada, programın, öğrencilerin okuma başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Arnold ve ark., 1977; Hagin, Silver ve Beecher, 1978). Ancak, yapılan üçüncü bir araştırmada,

programın etkilerinin düşük ve anlamlı olmadığı saptanmıştır (Mantzicopoulos, Morrison, Stone ve Setrakian, 1990). Bu bulgular Tablo 3.'de özetlenmiştir.

Eğer, Hagin ve arkadaşlarının (1978) ve Arnold ve arkadaşlarının (1977)

yaptıkları araştırmalar, bu yaklaşımın etkilerinin doğru bir göstergesi olarak kabul edilirse, Öğrenme Güçlüklerini Önleme programının kaynaştırmama stratejisi için temel olabilecek bir öğeyi sunduğu söylenebilir. Okumanın iyileştirilmesi, Herkes İçin Başarı ve diğer bire-bir öğretim stratejileri, nörolojik eksikliklere değil, okuma bozukluklarına odaklanmışlardır. Bazı öğrencilerin akademik sorunları onların nörolojik bozuklukları ile ilişkili olsa da, hiç bir nörolojik bozukluk göstermediği halde okuma bozukluğu olan öğrenciler de vardır. Nörolojik bozukluğu olan öğrenciler için bire-bir öğretim tek başına yeterli olmayabilir. Öğrenme Güçlüklerini Önleme programı, yalnızca, sözü edilen tanı profiline uyan öğrenciler için bir alternatif yaklaşım sunabilir.

Diğer Programlar

Değişik programlar, kaynaştırmama stratejisinin öğeleri olabilecek modelleri sağlayabilmektedir. Doğum öncesi bakımı, bebeklerin erken uyarılmasını, ebeveyn eğitimini, kaliteli, bakımı ve okul öncesi deneyimleri ve benzeri diğer öğeleri içeren, geniş kapsamlı, erken müdahale programları, riskli gruplarda öğrenme ile ilgili sorunları önlemede genellikle etkili olmuşlardır (örn., Casto ve Mastropieri, 1986; Romcy, Bryant ve Suarez, 1985). Comer (1988), yoksul çocuklara yönelik olarak eğitim, ruh sağlığı ve diğer sağlık hizmetlerini birleştiren çeşitli yöntemler geliştirmiş ve bunlar üzerinde çeşitli araştırmalar yapmıştır. Bunlar ve diğer pek çok yaklaşım, öğrenme bozukluklarının ortaya

çıkışını önlemek için kapsamlı modeller için alınabilirler.

Kaynaştırmamadan Kaç Öğrenci Yararlanabilir?

Günümüzde, akademik engelli olarak tanımlanan öğrencilerden ne kadarının kaynaştırmama stratejisinden yararlanacağını söylemek için çok erkendir. Bu konudaki bilgiler ve deneyimler arttıkça, öğrenme gücüğü tanısı alan öğrencilerin [yaklaşık 3-21 yaşları arasındaki öğrencilerin % 4.8'i (Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Bürosu, 1989)] büyük çoğunluğunun ve buna ek olarak, orta düzeyde zihin özürü ve davranış bozukluğu tanısı konmuş öğrencilerin bir bölümünün, ayrı olarak verilen özel eğitime katılmasını engellemek mümkün olabilecektir. Abbottston İlkokulu'nda Herkes İçin Başarı programının üç yıllık uygulama verilerine bakıldığında, en düşük başarıya sahip olan üçüncü sınıf öğrencilerinin bile, normal sınıf öğretimine başarıyla katılabilecekleri okuma düzeyine ulaştıkları görülmektedir. Daha önce belirtildiği gibi, Abbottston'da okuyan üçüncü sınıf öğrencilerinden hiç biri sınıf düzeyinden iki yıl geride performans göstermemektedir. Bu öğrencilerin yalnızca % 26'sı bir yıl geridedir. Kontrol grubunda ise, öğrencilerin % 10'u iki yıl, % 45'i ise bir yıl geridedir. Beşinci sınıfa doğru, ders programında ve öğretimde yapılacak olan sürekli geliştirme çabaları ile, bu üçüncü sınıf öğrencilerinin hepsi, okumada mükemmel bir temel kazanarak ilkokul yıllarını tamamlayacaklar ve bu durum, onların daha sonraki öğrenimlerinde başarılı olma şanslarını büyük ölçüde artıracaktır. Benzer uygulamaların,

matematik, yazma, heceleme ve diğer konularda da (bu alanlardaki başarının bir derece okuma becerilerine dayandığı göz önüne alınırsa,) benzer etkileri olabileceğine inanmamak için hiç bir neden yoktur.

Kaynaştırmamaya alınacak öğrencilerin sayısı yalnızca önleme ve erken müdahale çalışmalarının etkisine bağlı değildir. Bu durum, genel eğitimin, öğrenciler arasındaki farklılıkları göz önüne alabilecek şekilde geliştirilmesi ile de yakından ilişkilidir. İşbirlikçi öğrenme, bireyselleştirilmiş öğretim ve diğer stratejiler de, öğretmenlerin, bireysel gereksinimlere cevap verebilme kapasitelerini arttıracaktır. Kaynaştırmama fikri iki uç ile aynı anda çalışmaktadır; sınıf ortamının bireysel farklılıkları daha iyi karşılayabilmesini sağlamak ve farklılıkların karşılanmasını kolaylaştırırken, öncelikle yetersizliklerin derecesini azaltmaya çalışmak.

Kaynaştırmama Dünyasında Özel Eğitimin Yeri

Hiç şüphesiz, zihinsel özürü ya da aşırı derecede duygusal bozukluk gösteren, fiziksel, konuşma ve dil bozukluğu olan ve ileri derecede öğrenme bozukluğu olan çocuklar, her zaman kaliteli özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyacaklardır. Kaynaştırmamanın uygulandığı okulda, bu öğrenciler için, geleneksel anlamda özel eğitim hizmetleri sağlanacaktır. Bu uygulamada, en az sınırlayıcı çevrede hizmet verme, önleme ve erken müdahale çalışmaları vurgulanmaktadır. Kaynaştırmamanın bir etkisi de, özel eğitimin, özel

hizmetlere gerçekten gereksinimi olan, ileri derecede bozukluk gösteren öğrenciler üzerinde odaklaşmasını sağlamak olacaktır. Özel eğitim, aynı zamanda, öğretim programlarını farklı gereksinimlere ve farklı öğretim yöntemlerine uyarlamak, sınıf içi düzeni geliştirme ve öğrencileri değerlendirme gibi konularda, öğretmenlere tartışma olanağı sağlamada bir anahtar rolü de görecektir. İyi okuyabilen öğrencilerin bile, öğretmenlerin zaman zaman yardım gereksinimi duyabilecekleri, öğrenme ve davranış sorunları olabilmektedir. Özel eğitim otoriteleri, sorumlulukları arasına, öğrencilerle, onların başarılı olabilmeleri için, bireysel olarak kısa süreli dönemlerde çalışmayı ve öğrencileri daha sonra sınıflarına göndermeyi katabilirler.

Eğer kaynaştırmama kurumlaştırılacaksa, "profesyonel öğreticiler" isimli yeni bir öğretmen kategorisine olan gereksinim ortaya çıkacaktır. Etkili bir öğretim, yalnızca, bir öğrenci ile bir öğretmeni karşı karşıya getirmek kadar basit değildir. Bu konuda yapılmış bazı araştırmalarda, sistematik olmayan öğretim formlarının öğrenciler üzerinde hiç bir olumlu etkisi olmadığı görülmüştür (bkn. Wasik ve Slavin, 1990). Öğretmenlerin eğitimi ve süpervizyonu, özel eğitimin kapsamı altına alınabilir. Özellikle eyaletler ve bölgeler, özel eğitimde görev alanların, öğrencilere hizmet vermenin yanı sıra, önleme çalışmalarında da kullanılabilmelerini sağlayıcı bazı formülleri araştırma girişimindedir.

Çözümlememiş Konular

Risk grubundaki öğrencilerin, ba-

şarılı bir şekilde, kaynaştırmama uygulamasına katılabilmek derecelerini belirleyebilmek için, bilinmesi gereken daha çok şey vardır. Erken önleme, erken çocukluk eğitimi, okuma ve diğer temel beceri eğitimi, bireysel öğretim, aile destek hizmetleri, hizmet içi eğitim ve okul ortamını geliştirme modelleri ile, bu alanların her birinde, çok daha etkili stratejiler bulabilmek ve bu öğelerin en uygun karışımını sağlayabilmek için deneysel araştırmalar yapılması gerekmektedir. Özellikle önemli olan bir konu, okuma ve diğer temel becerilerde zeka geriliği olmayan öğrencilerin geri kalmalarını önlemede, bireysel öğretimin yeterli olup olmadığının ya da önleme çalışmalarında ve ilerki sınıflarda, nörolojik bozukluk gösteren öğrencilerin gereksinmelerine uygun öğretimin bu öğrenciler için sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesidir.

İlke düzeyinde, pek çok diğer konunun çözümlenmesi gerekmektedir. Öncelikle, erken eğitime yapılan yatırımların, uzun vadede kendini geri ödeyeceği konusunda fikir birliğine varılması gerekmektedir. İkincisi, önleme çalışmaları için maddi destek bulma çabaları artmalıdır. İlke düzeyinde, belirli bir zaman için erken eğitime yönelik maddi destek bulmada bir isteklilik olmalıdır. Halen öğrencilerin devam ettikleri düzeltici servislerden paranın geri alınarak erken önleme çabalarına aktarılması sorumsuzluk olacaktır. Bunlara ek olarak, özel eğitimin daha esnek olmasına izin veren düzenleyici yasal değişiklikler gereklidir. Herkes için Başarı programı böyle bir düzenlemedeki esneklikten kazanç sağlamıştır. Ancak bu esneklik, çok dezavantajlı öğrenci gruplarına

hizmet veren okullarla sınırlı kalmıştır.

Kaynaştırmama, bu haliyle, iyi geliştirilmiş bir eğitim politikası olarak değil, eğitimin bir amacı olarak görülmemelidir. Bu amacın anlaşılması için araştırma, geliştirme, değerlendirme ve bu çalışmalarını ortaya koyma çabaları gereklidir. Böylelikle, öğrenme güçlüğü ve diğer akademik sorunları olan çocuklara, kaynaştırma ve özel eğitimin onlara garanti edemediğini; yalnızca hizmeti değil aynı zamanda başarıyı da sağlayabiliriz.

KAYNAKÇA

Arnold, L.E., Barneby, N., McManus, J., Smeltzer, D.L., Conrad, A., Winer, G., & Desgranges, S. (1977). Prevention by specific perceptual remediation for vulnerable first graders. *Archives of General Psychiatry*, 34, 1279-1294.

Casto, G., & Mastropieri, M. A. (1986). The efficacy of early intervention programs: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 52, 417-424.

Clay, M. M. (1985). The early detection of reading difficulties. *Exeter, NH: Heinemann*.

Clay, M. M. (1987). Learning to be learning disabled. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 22, 155-173.

Comer, J. (1988). Educating poor minority children. *Scientific American*, 259, 42 - 48

De Ford, D.E., Pinnell, G.S., Lyons, C.A., young, P.(1988) *Ohio's Reading Recovery Program: Vol. 9, Report of the follow-up studies*. Columbus: The Ohio State University.

- Garber, H.L. (1988) **The Milwaukee Project: Preventing mental retardation in children at risk.** Washington, DC: American Association of Mental Retardation.
- Gates, A.I., & Mac Ginitie, W. (1968). **Gates Mac Ginitie reading- readiness tests.** New York: Teachers College Press.
- Gickling, E., & Theobald, J. (1975). **Mainstreaming: Affect or effect.** *The Journal of Special Education*, 9, 317-328
- Hagin, R.A., Silver, A. A., & Beecher, R. (1978). Scanning, diagnosis, and intervention in the prevention of reading disabilities: II. **TEACH: Learning tasks for the prevention of learning disabilities.** *Journal of Learning Disabilities*, 11, 54-57
- Idol-Maestas, L. (1981). A teacher training model: The resource consulting teacher. *Behavioral Disorders*, 6, 108-121.
- Jastak, J., & Jastak, S. (1984). **Wide range achievement test.** Wilmington, DE: Jastak Associates.
- Jenkins, J.R., Jewell, M., Leicester, N., Jenkins, L., & Troutner, N. (1990, April). **Development of a school building model for educating handicapped and at risk students in general education classes.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Leinhardt, G., & Pally, A. (1982). **Restrictive educational settings: Exile or haven? Review of Educational Research.**, 52, 557-578.
- Lyons, C.A. (1989). **Reading Recovery: A preventative for mislabeling young "at-risk" learners.** *Urban Education*, 24, 125-139.
- Madden, N.A., & Slavin, R.E. (1983). **Mainstreaming students with mild academic handicaps: Academic and social outcomes.** *Review of Educational Research*, 53, 519-569.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit, N.L., Dolan, L., & Wasik, B.A. (1990, April). **Success for All: Effects of variations in duration and resources of a schoolwide elementary restructuring program.** Paper presented at the annual convention of the American Educational Research Association, Boston.
- Madden, N.A., Slavin, R.E., Karweit N.L., Wasik, B., Shaw, A., Leighton, M., & Mainzer, K.L. (1991, April). **Success for All: Third year results.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Mantzicopoulos, P., Morrison, D., Stone, E., & Setrakian, W. (1990, April). **Academic effects of perceptually and phonetically based intervention for vulnerable readers.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Norman, C., & Zigmond, N. (1980). **Characteristics of children labeled and served as learning disabled in school systems affiliated with child Service and Demonstration Centers.** *Journal of Learning Disabilities*, 13, 542-547.
- Office of Special Education and Rehabilitative Services. (1989). **Annual report to Congress on the implementation of the Handicapped Act.** Washington, DC: U.S. Department of Education. Pinnell, G.S. (1988, April). **Sustained effects of a strategy-centered early intervention program in reading.** Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Pinnell, G.S. (1989). **Reading Recovery: Helping at-risk children learn to read.** *Elementary School Journal*, 90, 161-182.

- Ramey, C.T., Bryant, D., & Suarez, T. (1985). Preschool compensatory education and the modifiability of intelligence: A critical review. In D. Deternan (Ed.), *Current topics in human intelligence* (pp. 247-296).
- Norwood, NJ: Ablex. Silver, A.A., & Hagin, R.A. (1990). *Disorders of learning in childhood*. New York: Wiley.
- Slavin, R.E. (1984). Team Assisted Individualization: Cooperative learning and individualized instruction in the mainstreamed classroom. *Remedial and Special Education*, 5(6), 33-42.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N.L., Livermon, B.J., & Dolan, L. (1990). Success for All: first-year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27, 255-278.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., & Leavey, M.B. (1984). Effects of cooperative learning and individualized instruction on mainstreamed students. *Exceptional Children*, 84, 409-422.
- Slavin, R.E., Stevens, R.J., & Madden, N.A. (1988). Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach. *Remedial and Special Education*, 9 (1), 60-66
- Stevens, R.J., Madden, N.A., Slavin, R.E., & Farnish, A.M. (1987). Cooperative Integrated Reading and Composition: Two field experiments. *Reading Research Quarterly*, 22, 433-454.
- Wang, M.C., & Birch, J.W. (1984). Comparison of a full-time mainstreaming program and a resource room approach. *Exceptional Children*, 51, 33-40
- Wasik, B.A., & Slavin, R.E. (1990, April). Preventing early reading failure with one-to-one tutoring: A best-evidence synthesis. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Woodcock, R.W. (1984). *Woodcock language proficiency battery*. Allen, TX: DLM.