

YIL/YEAR: 2020 | CİLT/VOLUME: 2 | SAYI/ISSUE: 1 | ISSN: 2687-6213

TRSPED

Turkish Journal of
Special Education
Research and Practice

www.trsped.com
info@trsped.com

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL TEAM

EDİTÖRLER/EDITORS

Salih Rakap, Ondokuz Mayıs University
Şerife Yücesoy-Özkan, Anadolu University
Dilek Erbaş, Marmara University
Binyamin Birkan, Biruni University

YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS

Veysel Aksoy, Anadolu University
Hasan Gürgür, Anadolu University
Macid Ayhan Melekoğlu, Osmangazi University
Pınar Şafak, Gazi University

DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS

Avşar Ardıç, Ege University
M. Bahadır Ayas, Anadolu University
Güliden Bozkuş-Genç, Anadolu University
Orhan Çakiroğlu, Karadeniz Technical University
Arzu Doğanay-Bilgi, Gazi University
Müzeyyen Eldeniz-Çetin, Abant İzzet Baysal University
Buket Ertürk, Ordu University
Derya Genç-Tosun, Eskişehir Osmangazi University
İsa Birkan Güldenoğlu, Ankara University
Ömür Gürel-Selimoğlu, Akdeniz University
Sinan Kalkan, Ondokuz Mayıs University
Güzin Karasu, Anadolu University
Özlem Kaya, Sakarya University
Nilay Kayhan, Hasan Kalyoncu University
Buket Kısaç, Bulent Ecevit University
Nuray Öncül, Anadolu University
Onur Özdemir, Marmara University
Pelin Piştav-Akmeşe, Ege University
Halis Sakız, Mardin Artuklu University
Adile Emel Sardohan-Yıldırım, Akdeniz University
Ayşe Dolunay Sarıca-Kesiktaş, Dokuz Eylül University
Canan Sola-Özgüç, Sakarya University
Özlem Toper-Korkmaz, Uludağ University
Gökhan Töret, Hacettepe University
Meryem Vural-Batık, Ondokuz Mayıs University
Pınar Yaşar, Karadeniz Technical University

ULUSLARARASI DANIŞMAN EDİTÖRLER/INTERNATIONAL CONSULTING EDITORS

Serra Acar, University of Massachusetts
Yusuf Akamoğlu, University of Alabama
Fahad Alnaim, King Faisal University
James Basham, University of Kansas

Peggy Gallagher, Georgia State University
Stephanie Gerow, Baylor University
Judith Hebron, University of Leeds
Susan Johnston, University of Utah
Louise Kaczmarek, University of Pittsburgh
Hedda Meadan-Kaplan, University of Illinois at Urbana-Champaign
Alicia Mrachko, Bowling Green State University
Robert E. O'Neill, University of Utah
Shireen Pavri, California State University
Maria Reraki, University of Birmingham
Yasemin Turan, San Diego State University
Stanley Zucker, Arizona State University

İSTATİSTİK/DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS OF STATISTICS

Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu University
Yavuz Akbulut, Anadolu University
Burak Aydın, Recep Tayyip Erdoğan University

EDİTÖR YARDIMCILARI/EDITORIAL ASSISTANTS

Ahmet Turan Acungil, Ankara University
Dilara Ecem Altun, Anadolu University
Kadir Ceng, Samsun University
Emrah Gülboy, Anadolu University
Feyat Kaya, Anadolu University
Sima Kırkgöz, Anadolu University
Esin Pektaş Karabekir, Anadolu University
Volkan Şahin, Anadolu University

Editörlerden/Editorial

Değerli Okurlarımız,

Turkish Journal of Special Education Research and Practice'in ikinci yıl sayısı ile karşınızda olmaktan mutluluk duymaktayız. Sizlerin de yakından takip ettiği gibi 2018 yılının ikinci yarısında kurulan dergimizin ilk sayısı 2019 yılı Aralık ayında yayınlanmıştır. Bu ilk sayı özel eğitim alanındaki araştırmacılardan ve uygulamacılardan büyük ilgi görmüş ve sadece DergiPark platformu üzerinden 2000'den fazla indirilmiştir. Dergimizin, 2020 yılındaki bu sayıdan sonra, 2021 yılı ile birlikte Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere iki sayı halinde yayınlanması planlanmaktadır. Amacı, akademisyenlere, klinisyenlere, eğitimcilere, ailelere, bakıcılara, yöneticilere ve politika belirleyicilere özel eğitim hakkında güncel bilgiler sunmak olan dergimizin bu sayısında bir araştırma makalesi, iki derleme çalışması ve bir kitap incelemesi olmak üzere dört makale yer almaktadır.

Bu sayıda yer alan ilk makale, Selcen Gündoğdu, Birkan Güldenoğlu veTevhide Kargın, tarafından kaleme alınan "*Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Dilbilimsel Açıdan Karşılaştırılması*" başlıklı araştırma makalesidir. Araştırmacılar, bu çalışmada, tüm çocukların ilkokulun ilk yıllarında kazanması gereken en önemli becerilerden biri olan okuma becerisine odaklanmışlar ve öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin ve her bir metne ilişkin beşer okuduğunu anlama sorusu kullanılmıştır. Elde edilen tüm veriler iki faktörlü varyans analizi kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğunu gösterirken; araştırmacılar ortaya çıkan bu farklılığı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri ile okuma sırasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri temelinde tartışmışlardır.

Bu sayıda yer alan ikinci makale, aynı zamanda dergimizin ilk uluslararası makalesi, Campbell McDerimid tarafından yazılan "*Educational Interpreters, Deaf Students and Inclusive Education?*" başlıklı derleme çalışmasıdır. Bu çalışmada, araştırmacı, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin işaret dili tercümanı desteği ile kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında eğitim almalarına ilişkin çalışmaları gözden geçirerek uygulamacılara önerilerde bulunmuştur. Bulgular, işaret dili tercümanlarının, işaret dilinde akıcılık, sınıf ve ders içeriklerine hâkim olma, doğru tercüme yapma ve mesleki yeterlikler gibi birçok alanda sınırlıklara sahip olduklarını göstermiştir. Bu bağlamda, araştırmacının önerileri arasında, işaret dili tercümanları için net iş tanımlarının geliştirilmesi, okuldaki herkes için zorunlu işaret dili derslerinin açılması ve net görüş sağlamak için sınıf ortamında ve pedagojik olarak değişiklikler yapılması yer almaktadır.

Bu sayıdaki "*573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz?*" başlıklı üçüncü makale, Veysel Aksoy ve Pınar Şafak tarafında kaleme alınmıştır. Derleme olarak hazırlanan makalede, 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin (KHK) yayınlandığı 1997'den günümüze yönetmelik değişiklikleri ve yasal düzenlemeler ışığında, özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme konusu ele alınmış; bu konuya ilişkin yasal düzenlemeler, bilimsel araştırmalar ve resmi istatistikler incelenmiş; elde edilen bulgular doğrultusunda eğitsel

tanılama ve değerlendirme bağlamında nerede olduğumuz ve sistemsel gelişim için neler yapmamız gerektiği tartışılmıştır. Bulgular, yasalar ve yönetmelikler konusunda ülkemizin sürekli bir değişim ve gelişim içerisinde olduğunu, ancak eğitsel tanılama ve değerlendirmede bağlamında halen birçok sorunun bulunduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, bulgular ışığında, özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme uygulamalarının niteliğini artırıcı öneriler sunmuşlardır.

Bu sayıda yer alan son makale ise, Sima Kırkgöz tarafından kaleme alınan kitap incelemesidir. Bu kitap incelemesinde, yazar, özel eğitim uygulamalarında etik ilkeleri kapsamlı bir şekilde ele alan 6 bölüm ve 144 sayfadan oluşan, Howe, Boelé ve Miramontes tarafından kaleme alınmış ve 2018 yılında Teachers College Press tarafından basılmış "*The Ethics of Special Education*" adlı kitabı eleştirel bir bakış açısı ile incelemiştir.

Siz çok değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize Turkish Journal of Special Education Research and Practice'e sunmuş olduğunuz katkılarınız için teşekkür ediyor, 2021 Haziran ayında yayımlanacak olan bir sonraki sayıda buluşma dileklerimiz ile sağlıklı bir yıl diliyor saygılarımızı sunuyoruz.

Editörler Kurulu adına,
Doç. Dr. Salih Rakap
Doç. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

İÇİNDEKİLER/CONTENT

<i>Sayfa/Page</i>	<i>Makale Türü, Başlığı, Yazarı / Article Type, Title, Author</i>
1-26	Araştırma Makalesi/Research Article - Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Dilbilimsel Açıdan Karşılaştırılması Selcen Gündoğdu, Birkan Güldenoğlu, Tevhide Kargın
27-46	Derleme/Review - Educational Interpreters, Deaf Students and Inclusive Education? Campbell McDermid
47-67	Derleme/Review - 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz? Veysel Aksoy, Pınar Şafak
68-72	Kitap İncelemesi/Book Review - Özel Eğitimde Etik Sima Kırkgöz

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Dilbilimsel Açıdan Karşılaştırılması

A Comparison of the Reading Comprehension Skills of Students with and without Learning Disabilities in a Linguistic Perspective

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2020, Volume 2, Number 1, p 1-26
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0106

Article History:

Received 07 December 2018
Revised 17 December 2020
Accepted 04 January 2021
Available online 13 January 2021

Selcen Gündoğdu ¹, Birkan Güldenoğlu ², Tevhide Kargın ³

Öz

Okuma becerisinin sürekli gelişen bir beceri olduğu düşünüldüğünde, normal gelişim gösteren öğrencilerin okul yaşamlarında göstermiş oldukları gelişmeyi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sergileyememeleri ve genel olarak düşük okuma ve okuduğunu anlama becerilerine sahip olmaları, oldukça önemli ve çözümlenmesi gereken bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve sözdizimsel olarak karmaşık metinler) ve her bir metne ilişkin beşer anlama sorusu (dört bilgi verici, bir çıkarım sorusu) kullanılmıştır. Yapılan değerlendirmelerden elde edilen tüm veriler iki faktörlü varyans analizi (GLM-ANOVA) kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılık öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sahip oldukları okuma becerileri ile okuma sırasında kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri temelinde tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, okuduğunu anlama, sözdizimi, öğrenme güçlüğü, okuduğunu anlama güçlüğü.

Abstract

This study's main purpose is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. This study included 240 elementary students, of which 120 were students with learning disabilities and 120 were normally developing students and attended 3rd and 4th grades. To assess students' reading comprehension skills, two different texts (simple and complicated texts according to syntactic) and five questions (four information and one inference questions) for each text were used. All assessments were applied in students' own schools about 15 to 20 minutes of individual sessions. The gathered data were analyzed through two factors ANOVA (GLM-ANOVA). The results showed that students with learning disabilities had poorer comprehension performance than their normally developing counterparts. Findings were discussed based on students' reading skills and the reading comprehension strategies they used.

Keywords: Reading, reading comprehension, syntax, learning disability, reading comprehension disability.

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T.. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0106>

^{1,2} Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

³ Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Gaziantep, Türkiye.

Sorumlu Yazar: Selcen Gündoğdu, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Cebeci Yerleşkesi, Ankara, Türkiye. E-posta: selcengundogdu@hotmail.com

Selcen Gündoğdu (<https://orcid.org/0000-0003-4632-9576>); Birkan Güldenoğlu (<https://orcid.org/0000-0002-9629-1505>); Tevhide Kargın (<https://orcid.org/0000-0002-1243-8486>)

Giriş

Eğitimin en büyük amaçlarından biri, bireyin topluma uyum sağlama sürecine destek olarak kendinde var olan yetenekleri açığa çıkarmasına yardımcı olmaktır. Akranlarının gelişim seviyesini bir ya da birden çok nedenden dolayı (örn., zekâ geriliği, duyuşal yetersizlik, sosyo-ekonomik düzey, kültürel yetersizlik, motivasyon eksikliği, öğretmen ve eğitim programı kaynaklı sorunlar) yakalayamayan; farklı özellik ve gereksinimleri olduğu için kendi eğitşel gelişim seviyesine uyum sağlayamayan bireyler etkili müdahale alamadıkları takdirde tüm yaşamları boyunca birtakım problemlerle karşılaşabilirler. Zihinsel, fiziksel ya da psikolojik yetersizlikleri olmadığı halde okul yaşamında problemle karşılaşan ve bazı akademik alanlarda (örn., okuma, yazma, matematik) öğrenme problemi olan öğrenciler “öğrenme güçlüğü” olan öğrenciler olarak karşımıza çıkmaktadır (Burns ve VanDerHeyden, 2006; Johnson, Mellard ve Byrd, 2006; Kavale, 2005; Swanson, 1999). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel akademik performansları incelendiğinde, bu öğrencilerin özellikle okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde önemli güçlükler yaşadıkları ve bu güçlüklerin de onların diğer alanlarda başarısız olmalarına neden olduğu açıktır (Graham ve Bellert, 2004; Lerner 2000; Miller 1993). Bu güçlüklerin nedenlerini çözümlerken öncelikle okumayı oluşturan bileşenlerin ve tam bir okumayı gerçekleştirecek etkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir.

Okuma, temelde iki bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; çözümleme ve anlamadır. Çözümleme; yazılı olan sembollerin hızlı bir şekilde seslerle eşleşmesi ya da yazı birimlerinin ses birimleriyle birleşerek hece/sözcük yapılarının farkına varılması ile yapılan dönüştürme işlemidir (Akyol, 2005). Yapılan çalışmalarda çözümlemenin her ne kadar okumanın tek başına yeterli bir göstergesi olmadığı belirtilse de yine de önemli bir basamağı olduğu vurgulanmıştır (Hecht, Torgesen, Wagner ve Rasotte, 2001; Krashen, 1989; Stromer ve Mackay, 1992; Varnhagen vd., 2010). Alanyazında başarılı bir çözümleme performansı için gerekli olan bazı temel beceriler olduğu belirtilmektedir. Bunlar; (a) harf bilgisi, (b) sesbilgisel farkındalık ve (c) akıcılıktır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003; Nakamoto, Lindsey ve Manis, 2007; Therrien, 2004).

Anlama ise okumanın nihai amacıdır. Okuma görevi söz konusu olduğunda okuyucuların önce yazılı metinde karşılaştıkları sözcükleri uygun hızda ve doğrulukta çözümlemeleri ardından da bunlarla iletilmek istenen mesajları doğru bir şekilde algılamaları yani okuduğunu anlamaya ulaşmaları gerekmektedir (Akyol, 2006; Başaran, 2013; Güldenoğlu, Kargın ve Ergül, 2016; Sideridis, Mouzaki, Simos ve Protopapas, 2006; Torgensen, 2002; Tunmer, 2008). Alanyazında başarılı bir okuduğunu anlama için okuyucuların sözel dili anlama (örn., sözcük dağarcığı, sözdizimi, morfo-sentaktik yapılar) performanslarının en az çözümleme becerileri kadar etkili olduğu belirtilmektedir (Gough ve Tunmer, 1986; Tunmer, 2008). Bu açıdan bakıldığında okuma ile dil becerileri arasında iç içe geçmiş karmaşık bir ilişkinin olduğu söylenebilir (Boudreau ve Hedberg, 1999; Catts, Fey, Zhang ve Tomblin, 1999; Walley, Metsala ve Garlock, 2003). Bu durum da başarılı bir okuduğunu anlama için gerekli olan önkoşul becerilerden bir bölümünün aslında sağlıklı bir dil gelişimi sürecinde kazanılması beklenen becerilerden oluştuğunu düşündürmektedir. Bu görüşle paralel olarak alanyazında dilin sesbilgisel, anlambilimsel (semantik), sözdizimsel, biçimbirimsel ve edimsel (pragmatik) yapısında ortaya çıkabilecek sınırlılıkların okuyucuların ileriki okuma ve okuduğunu anlama performanslarını olumsuz olarak etkileyebileceği belirtilmektedir (Otto, 2006).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama performansları üzerinde sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinin yanı sıra okuma sırasında

kullandıkları anlama stratejilerinin de önemli olduğu alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Gajria, Jitendra, Sood ve Sacks, 2007; Mastropieri, Scruggs ve Graetz, 2003; Taylor, Alber ve Walker, 2002). Çalışmalarda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin stratejik okuma davranışlarının esnek olmadığı, başka bir deyişle okudukları metne göre farklı strateji geliştirmekte sınırlılıkları olduğu, bu öğrencilerin anlamada yaşadıkları sınırlılıkların farkında oldukları, okuma sırasında kendilerince bazı stratejileri kullanmaya çalışsalar da gerektiğinde hangi farklı stratejileri kullanmaları gerektiğini belirleyemedikleri görülmüştür (Gersten, Fuchs, Williams ve Baker, 2001; Miller ve Yochum 1991; Short, 1992; Solis, Miciak, Vaughn ve Fletcher, 2014; Vaughn vd., 2010). Sonuç olarak yukarıda yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okumalarında ciddi bir sorun olduğu ve bu öğrencilerin okumada yaşadıkları problemlerin onların ileride karşılaşacakları akademik becerileri olumsuz etkileyeceği gösterilmektedir. Dilin karmaşık yapısı düşünüldüğünde, okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapılırken bahsedilen bütün bileşen ve hususların dikkatle incelenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Okuma becerilerinin akademik başarı için temel becerilerden biri olduğu dikkate alındığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik açıdan başarısızlıklar yaşamalarının başlıca nedenlerinden biri olarak onların okuma ve okuduğunu anlama becerisinde yaşadıkları sınırlılıklar gösterilmektedir. Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında, bu çalışmaların genellikle okumanın çözümleme aşamasına odaklandığı ve bu öğrencilerde oluşan okuma güçlüklerinin çoğunlukla onların sahip oldukları sınırlı alfabetik ve sesbilgisel bilgi ve beceriler ile açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir (Güldenöglü, Kargın ve Miller, 2015). Halbuki başarılı bir okuma performansı yalnızca yazılı metinde yer alan sözcüklerin doğru olarak çözümlenmesi değil, bunun yanında çözümlenenlerin de uygun şekilde anlamlandırılması ile sonlanan bir süreçtir. Bu durum ise okuma sürecinde anlama basamağının önemini bir kez daha gündeme getirmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları güçlüklerin tam olarak açıklanabilmesi için süreç içerisinde etkili olan tüm değişkenlerin ayrıntılı olarak incelenmesi önemlidir.

Bu nedenle çalışmanın genel amacı, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmaya dahil edilen öğrencilere basit ve karmaşık sözdizimsel yapıya sahip iki metin ve her bir metne ilişkin beş tane anlama sorusu sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda sunulan araştırma hipotezleri eşliğinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

- Hipotez 1. Toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir.
- Hipotez 2. Metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır.
- Hipotez 3. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır.

Yöntem

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, Konya il merkezindeki merkez ilçelerde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 40 ilkokulun 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 240 öğrenci (normal gelişim gösteren 120 öğrenci, öğrenme güçlüğü olan 120 öğrenci) oluşturmaktadır (Tablo 1). Okulların Konya ilinden seçilmesinin nedeni uygulayıcının okullara erişiminin kolay olmasından; veri toplama sürecinin eğitim-öğretim döneminin ikinci yarısında planlanmasının ve araştırma grubunun 3. ve 4. sınıflardan seçilmesinin nedeni de öğrencilerin ilkokulun ilk yıllarında çözümlene becerisine odaklanmaları 3. sınıftan sonra anlama becerilerinin daha ağırlık kazanmasıdır (Baydık, 2011). Araştırma grubu oluşturmak için örneklem alma yoluna gidilmeyip öğrencilerden birtakım ölçütleri karşılamaları beklenmiştir. Araştırma grubuna öğrenme güçlüğü tanısı olan ve Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilen Sesli Okuma Testi'ne göre kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, katılımcıların belirlenmesi ve belirlenen katılımcıların okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilebilmesi için iki farklı veri toplama aracı kullanılmış, ayrıca araştırmacı günlüğü tutulmuştur.

Sesli Okuma Testi. Bu çalışmada Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş olan Sesli Okuma Testi, çalışmaya dâhil edilen katılımcıların okuma doğruluklarının değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Testin içeriğine bakıldığında, içerisinde 1. sınıftan 5. sınıfa kadar tüm sınıf düzeyleri için ayrı okuma parçaları ve bu parçalarla ilgili beşer sorunun yer aldığı görülmektedir. Testin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Günayer-Şenel (1998) tarafından yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için testin A ve B formları oluşturulmuş ve bu formlar kullanılarak paralel form güvenirliliğine bakılmıştır. Bu süreçte 102 öğrenciye A ve B formlarının her ikisi birden uygulanmış ve öğrencilerin formlardan aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki ilişki hesaplanmıştır. Analiz sonucunda öğrencilerin her iki formdan elde ettikleri puanların anlamlı derecede ilişkili olduğu saptanmıştır. Testin geçerlik analizlerinde ise kapsam ve ölçüt geçerliği yöntemleri kullanılmıştır. Kapsam geçerliği için 1'den 5'e kadar her sınıf düzeyinde öğretmenlik yapmış 20 ilkokul öğretmeninden, Sesli Okuma Testini oluşturan parçaların sınıf düzeylerine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda hazırlanan parçaların kendi sınıf düzeyine uygun olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Testin ölçüt geçerliği için öğrencilerin, Türkçe ders notları ile okuma testinden aldıkları sesli okuma ve anlama puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve analiz sonucunda sırasıyla .32 ve .35 düzeyinde anlamlı sonuçlar olduğu görülmüştür (Günayer-Şenel, 1998). Bu sonuçlar doğrultusunda hazırlanan testin geçerli ve güvenilir olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımları

Katılımcılar	Sınıf Düzeyleri				Toplam
	3. Sınıf		4. Sınıf		
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
Normal gelişim gösteren	35	25	32	28	120
Öğrenme güçlüğü olan	24	36	22	38	120
Toplam (Cinsiyet)	59	61	54	66	240
Toplam	120		120		

Bu çalışmada 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuma doğruluklarının belirlenmesi amacıyla ilgili testin belirtilen sınıf düzeyleri için geliştirilmiş okuma parçaları kullanılmıştır. 3. sınıf düzeyi için kullandığımız okuma parçası öyküleyici metin türünde yazılmış, tek paragraf içerisinde 8 cümle ve 56 sözcükten oluşan bir metin; 4. sınıf düzeyi için kullandığımız okuma parçası bilgilendirici metin türünde yazılmış yine tek paragraf içerisinde 7 cümle ve 62 sözcükten oluşan bir metindir. Uygulama sonunda sadece kendi sınıf düzeylerinde %90 ve üzerinde okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler çalışmaya dahil edilmiştir.

Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı. Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla iki farklı metin ve bu metinlere ilişkin oluşturulmuş beşer anlama sorusu kullanılmıştır. Kullanılan metinler TÜBİTAK-114K643 (2017) okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta farklı özellikte olan öğrencilerin gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmeleri amacıyla geliştirilmiş metinlerden 3. ve 4. sınıf düzeyi için hazırlanmış olan iki metindir. Metinlerin bu araştırmada kullanılabilmesi için öncelikle ilgili projenin proje yürütücüsünden aracın kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır.

Projede metinlerin oluşturulması sırasında hem öyküleyici metin türünün kullanılmasına dikkat edilmiş hem de iki temel ölçütün göz önünde bulundurulduğu belirtilmiştir. Bunlar; (a) metinlerde yer alan konu ve içeriklerin 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olması, (b) metinlerde geçen sözcüklerin yine tüm öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olmasıdır. Proje içerisinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkili olan diğer bir değişkenin ise okunan metnin sözdizimsel yapısı olduğu belirtilmiş ve bu durumun kontrol altına alınabilmesi için de her metnin iki farklı versiyonu (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) hazırlanmıştır. Bu sürecin sonunda basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcük yer almıştır. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Farklı sınıf düzeyleri (3. ve 4. sınıf) ve farklı sözdizimsel yapıları (basit ve karmaşık) içeren 4 kitapçık hazırlanmıştır. Yapılan değerlendirmelerle öğrencilerin hem basit hem de karmaşık yapıdaki metinleri okumaları sağlanmış ve öğrencilerde ortaya çıkabilecek anlama performans farkları üzerindeki sözdizimi etkisi kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Ardından tüm metinler iki dil bilim ve üç özel eğitim alanında olmak üzere toplam beş öğretim üyesine gönderilmiş ve uzmanlardan metinlere ilişkin görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında kullanılan metinlerin çalışmanın yapılacağı sınıf düzeyine uygun olduğu ve her iki konuda hazırlanmış basit ve karmaşık olan metinlerin benzer dilbilimsel yapıya sahip oldukları görülmüştür.

Araştırmanın veri toplama aşamasında her bir öğrenciden kendi sınıf düzeyinde, iki farklı olayın anlatıldığı sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan iki metin okuması ve her bir metne ilişkin anlama sorularını cevaplaması istenmiştir. Oturumlarda sıra ve bilgiyi transfer etme etkisini ortadan kaldırmak için metinler öğrencilere karışık şekilde sunulmuştur. Başka bir ifadeyle, ilk öğrenci A konusunun anlatıldığı basit sözdizimsel yapıya sahip olan metni alırken, daha sonra aynı öğrenci B konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimsel yapıdaki metni almıştır. Ardından gelen bir sonraki öğrenci ise A konusunun anlatıldığı karmaşık sözdizimine sahip olan metni sonrasında ise B konusunun anlatıldığı basit düzeydeki metni almıştır. Bu şekilde tüm öğrenciler bir oturum içerisinde hem basit hem de karmaşık olan metni okumuş ve benzer uygulama deneyimi geçirmişlerdir. Okuma görevi tamamlandıktan sonra okuduğunu anlama performansının belirlenebilmesi için öğrencilerden okudukları metinlere ilişkin beşer

anlama sorusunu (dört bilgi sorusu, bir çıkarım sorusu) yanıtlamaları istenmiştir. Bilgi soruları; metin içerisinde doğrudan sunulan bilgilere yönelik sorulardan, sonuç çıkarma soruları ise öğrencilerin okuduğu metinden anladıklarını kendi yaşam deneyimleriyle bağdaştırarak genel bir sonuç çıkarmalarına yönelik sorulardan oluşmuştur. Tüm sorular çoktan seçmeli (dört seçenekli) olup her bir sorunun bir doğru yanıtı, üç de çeldiricisi vardır.

Araştırmacı günlüğü. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının yanında bulundurduğu bir not defteridir. Araştırmacının gözlem ve yorumlarını içeren bu defter; veri toplama sürecinde veri kaybı yaşamaması, her bir uygulama sonunda her öğrencinin kişisel bilgisini ve sesli okuma puanını bireysel olarak not edebilmesi ve uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kaydedebilmesi amacıyla tutulmuştur. Öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında yaptıkları gözlenebilen okuma davranışlarının tümü bu deftere not edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Pilot uygulama. Bu çalışmada asıl uygulama için veri toplama sürecine geçmeden önce asıl uygulamanın örnekleme ile benzer ölçütlere sahip bir grup öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama 2015-2016 eğitim-öğretim yılı mart ayında 10 erkek (öğrenme gücü olan beş öğrenci, normal gelişim gösteren beş öğrenci), 10 kadın (öğrenme gücü olan beş öğrenci, normal gelişim gösteren beş öğrenci) olmak üzere toplam 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamalardan beşi video kamera ile geri kalan 15'i ise ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Uygulama sonunda kayıtlar izlenmiş/dinlenmiş ve uygulamanın ortam, zaman, süre ve işlenişine yönelik bazı kararlar alınmıştır. Bunlar aşağıda belirtilmiştir:

1. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin ilk dersin çok erken saatte başlaması ve son derste de öğretmenlerinin ertesi güne yönelik açıklamaları yapması nedeniyle bu saatlerde uygulamaya katılımda isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bundan dolayı ilk ve son saatlerde uygulama yapılmaması bunun yerine bu zaman dilimlerinin rehber ve sınıf öğretmenlerinden katılımcılara ilişkin bilgi alma saati olarak kullanılmasına karar verilmiştir.
2. Pilot uygulama sırasında %90 ve üzerinde sözcük okuma doğruluğuna sahip olduğu belirlenen öğrencilerle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin daha hızlı yapılabilmesi için beş öğrenci ile aynı anda çalışma denenmiş fakat öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı ve birbirleri ile rekabete girip hızlı bitirme çabalarından dolayı soruları tam ve doğru okumadıkları görülmüştür. Bu nedenle okuduğunu anlama değerlendirmelerinin de aynı Sesli Okuma Testi'nde olduğu gibi bireysel olarak gerçekleştirilmesine karar verilmiştir.
3. Her bir öğrenci ile yapılan uygulama süresinin yaklaşık 15-20 dakikalık zaman dilimini aldığı görülmüş, bu nedenle asıl uygulama sırasında her bir oturum için sadece iki öğrencinin çağrılmasına karar verilmiştir.
4. Asıl uygulama sırasında öğrencilerin kendilerinden istenilenleri doğru bir şekilde anlayabilmeleri için verilen yönergelerin daha kısa ve net olması gerektiğine karar verilmiştir.
5. Uygulamacının asıl uygulama sonunda bir veri kaybı yaşamaması için her bir uygulama sonunda her öğrencinin kişisel bilgisini ve sesli okuma puanını bireysel olarak not etmesi ve uygulamalar sırasında öğrencilerde görülen farklı okuma davranışlarını kaydedebilmesi için uygulama sırasında yanında ayrı bir not

defteri/günlük bulundurması gerektiğine karar verilmiştir. Sıralanan tüm düzeltmeler göz önünde bulundurularak uygulama oturumlarına geçilmiştir.

Uygulama süreci. Araştırmanın uygulama evresinde öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile sonrasında ise öğrencilerin devam ettiği okulların okul müdürleriyle görüşülmüş ve okullarda uygulama yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. İzin süreci tamamlandıktan sonra uygulamanın yapılacağı ortam belirlenmiş ve uygulamaya dâhil edilecek öğrenciler sınıflarından tek tek alınarak uygulamaya geçilmiştir. Tüm uygulamalar öğrencilerin kendi okullarında 15-20 dakikalık bireysel oturumlar şeklinde yürütülmüştür.

Uygulama öncesinde öncelikle uygulamanın amacı ve içeriği öğrencilere kısaca anlatılmış ve bu görüşme sonrasında uygulamaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilerle uygulamaya geçilmiştir. Bu sırada öğrencilere sakin olmaları gerektiği, bunun bir sınav olmadığı hatırlatılmış ve onlardan gelen “hazırım” onayı ile aşağıda ayrıntılı olarak sunulan uygulama süreci başlatılmıştır.

Yapılan uygulamalar iki aşamadan oluşmuştur. Bunlardan ilki Sesli Okuma Testi'nin uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye okuyacağı metin gösterilmiş ve ardından da uygun yönerge (örn., “Şimdi bu metni sonuna kadar yüksek sesle ve dikkatlice oku”) sunulmuştur. Bu sırada öğrencinin okurken yaptığı hataları anında kaydedebilmek için uygulamacı da aynı metni eline almış ve okuma sırasında öğrencinin dikkatini dağıtmayacak şekilde yaptığı hataları kendi metni üzerinde işaretlemiştir. Okuma sırasında uygulamacı öğrenciye herhangi bir dönüt vermemiş fakat öğrencinin 10 saniyeden uzun bir süre bir sözcükte takılması durumunda öğrenciye “Devam et” diyerek okumaya devam etmesini sağlamıştır. Öğrencinin tüm metni okumasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür etmiş ve eğer %90 ve üzerinde doğru okumuşsa bir sonraki aşamaya geçmiştir.

İkinci aşama Okuduğunu Anlama Değerlendirme Aracı'nın uygulanmasıdır. Bu aşamada öncelikle öğrenciye uygulamanın içeriği ve uygulama sırasında ondan beklenen davranışlar açıklanmıştır (örn., “Burada iki tane daha okuma metni var, senden istediğim bu metinleri sesli bir şekilde, dikkatlice okuman ve her metnin altında yer alan soruları cevaplama”). Ardından öğrenciye “Hazır olduğun zaman başlayabilirsin” denilmiş ve öğrencinin “hazırım” onayı ile uygulama başlatılmıştır. Metinlerin okunması ve soruların yanıtlanması sırasında öğrenciye herhangi bir dönüt verilmemiştir. Öğrencinin her iki metni okuyup metinde yer alan soruları yanıtlamasının ardından öğrenciye katılımı için teşekkür edilmiş ve hediye kutusundan istediği hediyeyi alması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan tüm veriler uygun şekilde bilgisayar ortamında birleştirilmiş, ardından da SPSS paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin iki farklı metinden elde ettikleri puanlar iki faktörlü varyans analizi (GLM-ANOVA) ile karşılaştırılmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada metin düzeyi etkisini belirleyebilmek için öğrencilerin iki farklı (sözdizimsel olarak basit/sözdizimsel olarak karmaşık) düzeydeki metinlerden elde ettikleri anlama puanları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırmada öğrenci grupları (normal gelişim gösteren öğrenciler/öğrenme güçlüğü olan öğrenciler) deneklerarası faktör, metin düzeyi etkisi (basit/karmaşık cümlelerdeki işlemler) ise

denekleriçi faktör olarak belirlenmiş ve analizler iki faktörlü ANOVA kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerden elde edilen sonuçlar Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

İlk olarak araştırmaya katılan tüm öğrencilerin, sözdizimsel olarak basit ve karmaşık olan metinlerdeki okuduğunu anlama puan ortalamaları karşılaştırılmış ve normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan iki grubun puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(1, 236)=89.18, p<.05, n2=.27$). Tablo 2'ye bakıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre her iki türde de daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

İkinci olarak, öğrencilerin sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinlerdeki puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrencilerin puan ortalamalarının metin düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur ($F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$). Tablo 2'de görüldüğü gibi tüm öğrenciler her iki metin türünde de benzer performans göstermişlerdir.

Üçüncü olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile anlama performansları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ve öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür ($F(1, 236)=7.34, p>.05, n2=.030$). Tablo 2'de toplamda dördüncü sınıftakilerin üçüncü sınıftakilere göre daha iyi performans gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 2. Öğrenci gruplarının sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinlerdeki performanslarına ilişkin ANOVA sonuçları

Sözdizimsel Olarak Basit Metin				
Gruplar		Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren		3. sınıf	60	4.40 (.78)
		4. sınıf	60	4.68 (.67)
		Toplam	120	4.54 (.74)
Öğrenme Güçlüğü Olan		3. sınıf	60	3.38 (1.22)
		4. sınıf	60	3.71 (1.00)
		Toplam	120	3.55 (1.12)
Toplam		3. sınıf	120	3.89 (1.14)
		4. sınıf	120	4.20 (.98)
		Toplam	240	4.04 (1.07)
Sözdizimsel Olarak Karmaşık Metin				
Gruplar		Sınıf Düzeyi	n	X (ss)
Normal Gelişim Gösteren		3. sınıf	60	4.38 (.76)
		4. sınıf	60	4.70 (.59)
		Toplam	120	4.54 (.69)
Öğrenme Güçlüğü Olan		3. sınıf	60	3.38 (1.32)
		4. sınıf	60	3.61 (1.35)
		Toplam	120	3.50 (1.34)
Toplam		3. sınıf	120	3.88 (1.18)
		4. sınıf	120	4.15 (1.17)
		Toplam	240	4.02 (1.18)

Bu çalışmada Tablo 3'te de gösterildiği üzere metin düzeyi etkisinin öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından ayrı ayrı incelenebilmesi amacıyla öncelikle metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı görülmüştür ($F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$). Bu durum, her iki grupta yer alan öğrencilerin (öğrenme güçlüğü ve normal gelişim ayrı ayrı) sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinleri anlama performans farklarının benzer olduğunu, başka bir deyişle

metinlerin sözdizimsel özelliklerinin öğrenci gruplarının anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Metin düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ($F(1, 236)=.052, p>.05, n2=.00$) ise yine üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin anlama puan farklarının metinlerin sözdizimsel özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Son olarak analiz sonucunda öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak etkinin olmadığı ($F(1, 236)=.006, p>.05, n2=.00$) görülmüştür. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada Tablo 3'te de gösterildiği üzere metin düzeyi etkisinin öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından ayrı ayrı incelenebilmesi amacıyla öncelikle metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olup olmadığına bakılmış ve metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında anlamlı bir ortak etkinin olmadığı görülmüştür ($F(1, 236)=.117, p>.05, n2=.00$). Bu durum her iki grupta yer alan öğrencilerin (öğrenme güçlüğü ve normal gelişim ayrı ayrı) sözdizimsel olarak basit ve karmaşık metinleri anlama performans farklarının benzer olduğunu, başka bir deyişle metinlerin sözdizimsel özelliklerinin öğrenci gruplarının anlama puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Metin düzeyi ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir ortak etkinin olmaması ($F(1, 236)=.052, p>.05, n2=.00$) ise yine üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinden gelen öğrencilerin anlama puan farklarının metinlerin sözdizimsel özelliklerine göre farklılaşmadığını göstermiştir. Son olarak, analiz sonucunda öğrenci grupları ile sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir ortak etkinin olmadığı ($F(1, 236)=.006, p>.05, n2=.00$) görülmüştür. Bu durum ise her iki grupta yer alan öğrencilerin anlama puan farklarının tüm sınıf düzeylerinde benzer olduğunu göstermiştir.

Sonuç olarak çalışmanın ilk analizinden elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişim gösterenler arasında okuduğunu anlama becerisinde birtakım farklılıklar olduğu açıkça görülebilmektedir. Sonuçlar, okuduğunu anlama becerisinde iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların sınıf düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğini vurgulamaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarının dilbilimsel açıdan karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya ilkökul 3. ve 4. sınıfa devam eden normal gelişim gösteren 120 öğrenci ve öğrenme güçlüğü olan 120 öğrenci olmak üzere toplam 240 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, araştırma sorusu ve bu araştırma sorusu altında test edilen araştırma hipotezleri eşliğinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Metin düzeyi etkisini öğrenci grupları ve sınıf düzeyleri açısından incelenmesine ilişkin ANOVA sonuçları

	F	p	n ²
Metin Düzeyi	.117	.732	.000
Grup	89.185	.000	.274
Sınıf Düzeyi	7.340	.007	.030
Metin Düzeyi*Grup	.117	.732	.000
Metin Düzeyi*Sınıf Düzeyi	.052	.819	.000
Grup*Sınıf Düzeyi	.006	.938	.000
Metin Düzeyi*Grup*Sınıf Düzeyi	.209	.648	.001

Hipotez 1

Çalışmanın ilk hipotezi, *“toplam okuduğunu anlama puanlarında, öğrenme gücü olan öğrenciler, normal gelişim gösterenlere göre daha düşük performans göstereceklerdir”* şeklindedir. Çalışma içerisinde test edilen ilk hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulandığını göstermektedir. Sonuçlar incelendiğinde, öğrenme gücü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans gösterdikleri görülmüştür.

Okuma süreçlerini ayrıntılı olarak ele alan çoğu çalışmada başarılı bir okuma görevi için ilk bakışta iki becerinin oldukça ön planda olduğu vurgulanmıştır (Calfee, 1984; Hoover ve Gough, 1990; Perfetti, 2001; Samuels ve Kamil, 1988). Bunlar; sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerileridir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücü olan öğrencilerin toplam okuduğunu anlama puanlarında normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük performans göstermelerinde bu iki beceriden birinde ya da her ikisinde ortaya çıkan sınırlılıkların etkili olabileceği ve bunların ayrıntılı olarak irdelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öncelikle sözcük çözümleme becerisi ile başlayacak olursak; çalışmanın giriş bölümünde de değinildiği gibi, alanyazında öğrenme gücü olan öğrencilerin sözcük çözümleme için gerekli harf bilgisi, fonolojik farkındalık, akıcılık, hızlı isimlendirme, doğru sesletim gibi birtakım alt becerilerde sınırlılıkları olduğu belirtilmektedir (Lyon vd., 2003; Nakamoto vd., 2007; Wagner, Torgesen ve Rashotte, 1994). Başarılı bir okuma performansının ilk basamağı olarak sözcük çözümleme becerisi olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin bu beceriyi tam olarak gerçekleştirememeleri, okuduğunu anlama performanslarını da doğrudan etkileyecektir. Konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda, öğrencilerin ancak uygun hız ve doğrulukta çözümleyebildikleri zaman okuduğunu anlamada istenen düzeylere gelebilecekleri sıkça vurgulanmıştır (Bruck, 1992; Lyon vd., 2003; Olson, Wise, Connors ve Rack 1990; Torgesen, 2002). Bu açıdan düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrenme gücü olan öğrencilerin normal gelişim gösterenlere göre daha düşük okuduğunu anlama performansı göstermelerinde; ilk olarak bu öğrencilerin sınırlı sözcük çözümleme becerisine sahip oldukları düşüncesi akıllara gelebilir.

Bu çalışmada, sınırlı sözcük çözümleme becerisinin elde edilen bulgular üzerinde farklı etkiler yaratabileceği düşünüldüğünden, çalışmanın katılımcı seçim aşamasında bu durumun kontrol altına alınabilmesine yönelik birtakım uygulamalar yürütülmüştür. Bu süreçte öncelikle öğrencilere Günayer-Şenel (1998) tarafından geliştirilmiş bir Sesli Okuma Testi uygulanmış ve çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olması sağlanmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çalışmaya sadece kendi sınıf düzeyinde bağımsız (%90 ve üzerinde) sözcük okuma doğruluğuna sahip olan öğrenciler dahil edilmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasının temel nedeni ise ileride öğrenciler arasında ortaya çıkabilecek okuduğunu anlama performans farklarının onların sahip oldukları sözcük çözümleme becerilerinden kaynaklanmamasını sağlamaktır. Yapılan uygulama sonunda çalışmaya dahil edilen tüm öğrencilerin benzer düzeyde sözcük çözümleme becerisine sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise, öğrenci grupları arasında görülen okuduğunu anlama farklılıklarının okumanın bu basamağından kaynaklanmadığını düşündürmektedir.

Sözcük çözümleme becerisinin ardından okuma sürecinde etkili olduğu belirtilen diğer bir beceri ise sözel dili anlama becerisidir. Alanyazında sözel dili anlama becerisinin okuduğunu anlama ile doğrudan ilişkili olduğu ve bu becerideki yaşanacak sınırlılıkların okumanın anlama boyutunu olumsuz etkileyeceği belirtilmektedir (Baker,

Santono, Biancarrosa ve Baker, 2015; Carr ve Thompson, 2010; Garcia, Bustos, Sánchez, 2015; Oliveira, Silva, Dias, Seabra ve Macedo, 2014; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Vaughn ve Swanson, 2015). Her ne kadar sözel dili anlama becerisi çok geniş bir kavram olup ve içerisinde farklı birçok beceriyi barındırır da, okuduğunu anlama söz konusu olduğunda bu becerilerin genel olarak sözcük dağarcığı, önceki bilgi ve deneyimler ile sözdizimsel bilgi ve beceriler (morfo-sentaktik bilgi ve beceriler) olarak gruplanabileceği alanyazında belirtilmiştir (Güldenöğlü vd., 2015). Bu bilgiden yola çıkıldığında, çalışmada bahsedilen bu becerilerin okuduğunu anlamaya ilişkin elde edilen sonuçlar üzerinde etkili olmuş olabileceği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bunların herhangi birinde veya birkaçında sınırlılıklar yaşamaları sonucunda düşük performans göstermiş olabilecekleri düşünülebilir. Bu nedenle ilerleyen bölümlerde her bir beceri tek tek ele alınmış ve sonuçlar üzerindeki olası etkileri ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Öncelikle sözcük dağarcığına bakıldığında, bu becerinin okuyucuların okuduğunu anlama becerisini kazanabilmeleri için oldukça önemli bir beceri olduğu düşünülmektedir (Mezynski, 1983). Alanyazında okuyucuların metinde geçen sözcüklere ilişkin dağarcıkları ile okuduğunu anlama performansları arasında doğrusal bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Oliveira vd., 2014). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözcük dağarcıklarındaki sınırlılıkların onların okuduğunu anlamalarını olumsuz etkilediği yapılan farklı çalışmalarla belirtilmiştir (Adams ve Bruck, 1995; Baker vd., 2015; Bos ve Anders, 1990; Lenz ve Hughes, 1990; Seifert ve Espin, 2012; Vaughn ve Swanson, 2015). Bu çalışmada ise öğrencilerde görülebilecek sınırlı sözcük dağarcığının okuduğunu anlama puanları üzerindeki olumsuz etkisini kontrol etmek adına metin seçiminde birtakım özellikler dikkate alınmıştır. Kullanılan metinlerin genel özelliklerine bakıldığında; metinler, TÜBİTAK tarafından desteklenen bir okuma projesi kapsamında 3., 4., 6., 7., 9. ve 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini gelişimsel bakış açısıyla değerlendirilmek üzere geliştirilmiş okuma metinleridir. Çalışmada proje sırasında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla geliştirilmiş iki farklı okuma metni kullanılmıştır. Proje sırasında metinler oluşturulurken iki temel ölçüte dikkat edildiği belirtilmiştir. Bunlardan ilki “metinlerde geçen tüm sözcüklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören (3. ve 4. sınıfta) öğrenciler tarafından bilinen basit sözcükler olmasıdır.” Projede, metindeki sözcüklerin öğrencilerin sınıf düzeyi için uygunluğunun kontrol edilmesi amacıyla öncelikle alan uzmanları ve öğretmenlerden uzman görüşleri alınmış, sonrasında ise kontrol amaçlı metinler ve anlama soruları belirtilen sınıf düzeylerinde öğrenim gören bir grup öğrenciye uygulanmıştır. Tüm bu uygulamalar sonucunda uzmanların metinde yer alan bütün sözcüklerin 3. ve 4. sınıftaki öğrenciler için tanıdık ve çok basit sözcükler olduğunu belirttiği ve yapılan ön uygulamalarda da öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği veya okuma sırasında diğerlerine göre daha zorlandıkları herhangi bir sözcüğün olmadığı bilgisi elde edilmiştir. Her ne kadar aynı sınıf düzeyinden öğrenciler değerlendirilse de bu çalışma öncesinde kontrol amaçlı kullanılan metinlerin sınıf düzeylerine uygunluğuna ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı sınıflarda öğretmenlik görevlerini sürdüren bir grup öğretmenden görüş alınmış ve öğretmenlerin de yukarıda sunulan bilgilerle tutarlı dönütleri olduğu görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında, her ne kadar sözcük dağarcığına ilişkin öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olabileceği düşünülse de bu farkların kullanılan metinler açısından anlamlı etkileri olmayacağı ve öğrencilerin genelinin metinler temelinde yeterli bir sözcük dağarcığına sahip oldukları söylenebilir. Bu durum

ise bize yine öğrenciler arasında görülen okuduğunu anlama puan farklarının onların sahip olduğu sözcük dağarcıklarından kaynaklanmadığını işaret etmektedir.

Çalışmada dikkat edilen bir başka sözel dili anlama becerisi ise okunan metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerdir. Alanyazında öğrencilerin metindeki konuya ilişkin bilgi ve deneyimleri ne kadar fazlaysa okuduğunu anlamalarının da o kadar artacağı ve anlamının öğrenciler için daha kolay ve eğlenceli bir görev haline dönüşeceği farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Baumann, 1984; Carr ve Thompson, 2010; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985). Öğrenme gücü olan öğrencilerin önceki bilgi ve deneyimlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerinin araştırıldığı sınırlı sayıdaki çalışmada da bu öğrencilerin metne ilişkin bilgi ve deneyimlerinin artması ile okuduğunu anlama performanslarının da arttığı belirtilmiştir (Carr ve Thompson, 2010; Clark ve Kamhi, 2014; Garcia vd., 2015). Projede metinlerin geliştirilmesi aşamasında bu becerinin öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarını olumsuz etkilemesini önlemek için metinde geçen/anlatılan konuların öğrencilerin günlük hayatta kolaylıkla karşılaşılabileceği konulardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylelikle değerlendirilecek tüm öğrencilerin metinde geçen konulara tanıdık olması, başka bir deyişle deneyimlemiş olması sağlanmaya çalışılmıştır. Bu konuya ilişkin projenin metin oluşturma aşamasında dikkat edilen bir diğer ölçüt; “metinlerde yer alan konu ve içeriklerin en alt eğitim düzeyinde öğrenim gören tüm öğrenciler için tanıdık konu ve içerikler olmasıdır.” Proje içerisinde bu ölçütün metinlerle uygunluğu yine uzman görüşleriyle onaylanmış ve yine metinlerde yer alan konunun tüm öğrenciler tarafından bilinen/deneyimlenen basit konular olduğu yargısına varılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücü olan öğrencilerdeki düşük okuduğunu anlama performansının nedeninin bu beceriden kaynaklanamayacağı düşünülmektedir.

Sözcük dağarcığı ve metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimlerin yanı sıra sözel dili anlama becerisi üzerinde etkili olan bir diğer değişken ise sözdizimsel (morfo-sentaktik) bilgi ve becerilerdir. Sözdizimi cümlelerin oluşturulmasındaki ilke ve kuralları belirleyen sistem, sözdizimsel bilgi ve beceriler de okuma sırasında bu sistemin farkında olunması ve cümlelerin sahip oldukları sözdizimsel yapılarına göre analiz edilmesi olarak tanımlanabilir (Börekçi, 2015; Chomsky, 2001). Alanyazında bu becerinin okuduğunu anlama üzerinde oldukça önemli olduğu ve öğrencilerin sözdizimine ne kadar çok hâkim olurlarsa cümlelerdeki sözcüklerin, paragraflardaki cümlelerin ve metinlerdeki paragrafların öğrenciler için o kadar anlamlı hale gelebileceği vurgulanmıştır (Güldenöglü vd., 2015; Karahan, 2010; Miller, Kargin ve Güldenöglü, 2014; Stein, Cairns ve Zurif, 1984; Waltzman ve Cairns, 2000). Öğrenme gücü olan öğrencilerle yapılan sınırlı sayıdaki çalışmada da benzer bulguların yer aldığı ve öğrencilerin başarılı bir okuduğunu anlama performansı için mutlaka yeterli düzeyde sözdizimsel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Anderson, 1982; Byrne, 1981; Gottardo, Stanovich ve Siegel, 1996; Güldenöglü vd., 2015; Stein vd., 1984; Waltzman ve Cairns, 2000).

Bu çalışmada kullanılan metinlerdeki sözdiziminin kontrol edilmesi ve öğrencilerin okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkabilecek farklılığın onların sahip olduğu sözdizimsel bilgi ve becerilerden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenebilmesi için iki farklı yapıda metin uygulamasına gidilmiş ve öğrencilerin performansları iki farklı metin (sözdizimsel olarak basit ve karmaşık) üzerinden karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu şekilde bir uygulama yapılmasındaki temel amaç ise sözdizimsel bilgi ve becerilerin öğrencilerin okuduğunu anlama puanları üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bir başka deyişle, öğrencilerin karmaşık metinlerdeki performanslarının basit metinlere göre daha düşük olması, bize sözdiziminin

okuduğunu anlamayı olumsuz etkilediğini; basit metinlerdeki performanslarının karmaşık metinlere göre daha düşük olması ortada şans gibi farklı değişkenlerin olabileceğini; her iki yapıdaki metinlerde de benzer performansların görülmesi ise sözdiziminin bu metinlerdeki okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olmadığını gösterecektir. Çalışma içerisinde sözdizimine ilişkin belirtilen durumların açıklığa kavuşturulabilmesi ve sözdiziminin öğrencilerin anlama performansları üzerinde etkili olup olmadığını belirlenebilmesi için sözdizimsel yapıların analizini gerektiren ikinci bir hipoteze ihtiyaç duyulmuş ve bu sorunun yanıtı bir sonraki hipotez eşliğinde verilmeye çalışılmıştır.

Hipotez 2

Çalışmanın ikinci hipotezi, *“metinlerin sözdizimsel olarak karmaşıklık düzeyi etkisi, öğrenme gücü olan öğrencilerde, normal gelişim gösterenlere göre daha yüksek olacaktır”* şeklindedir. Çalışma içerisindeki ikinci hipoteze bakıldığında, elde edilen bulgular bu hipotezin doğrulanmadığını göstermektedir. Daha açık bir ifadeyle, sonuçlar sözdizimsel karmaşıklık etkisinin her iki grup için de benzer olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada sözdiziminin öğrencilerin var olan performanslarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için iki farklı yapıda (sözdizimsel olarak basit- sözdizimsel olarak karmaşık) metin kullanıldığı daha önce belirtilmişti. Metinlerin genel yapısına bakıldığında, basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde toplam 9 cümle ve 53 sözcük, karmaşık olanlarda ise toplam 6 cümle ve 73 sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Basit sözdizimsel yapıdaki metinlerde geçen cümlelerdeki sözcük sayısı 4-7 arasında değişirken karmaşık olanlarda ise 10-15 arasında değişmektedir. Örneğin; basit yapıdaki bir metinde bulunan bir cümle örneği; “Gamze sabah ödev yaptı. Sonra biraz kitap okudu.” İken, karmaşık yapıdaki metinlerde bulunan bir cümle örneği; “Gamze sabah ödevini yaptıktan sonra biraz kitap okudu.” şeklindedir. Bu açıdan bakıldığında, bu iki cümle aynı mesajı verdiği fakat birinin diğerine göre daha karmaşık sözdizimine sahip olduğu görülmektedir. Aynı zamanda karmaşık yapıda olan cümledeki sözcük sayısının arttığı ve bu durumun da cümlelerin uzamasına neden olduğu görülmektedir. Öğrencinin karmaşık olan ikinci bölümdeki cümlede verilen mesajı doğru anlayabilmesi için cümlede yer alan her bir sözcüğü çözümlemesi, çözümlediği sözcükleri uygun şekilde anlamlandırması ve bu sırada sözcüğün cümle içerisindeki yeri ve sırasında dikkat etmesi önemlidir. Bu durum da bize öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerini kullanmalarını gerektirdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle bu hipotezde öğrenme gücü olan öğrencilerin karmaşık olan yapıları anlamlandırırken daha çok zorlanacakları ve sonuçta basit ve karmaşık yapılar arasındaki farkın öğrenme gücü olan öğrencilerde daha yüksek olacağı düşünülmüştür.

Analiz sonuçları, öğrenci gruplarının metinlere ilişkin puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Sonuçlar ayrıntılı olarak incelendiğinde, metin düzeyi ile öğrenci grupları arasında ortak bir etkinin olmadığı, bir başka deyişle öğrenci gruplarının metinler arasındaki performans farklarının her iki grup için de benzer olduğu görülmektedir. Bu durum da bize metin düzeyi değişse de öğrenci gruplarının benzer anlama performanslarına sahip olduğunu göstermektedir. Daha önce de değinildiği gibi eğer öğrenme gücü olan öğrenciler karmaşık yapılarda daha düşük performans gösterip basit yapılarda normal gelişim gösteren öğrencilerle benzer veya daha yakın performans göstereselerdi; bu durum onların sözdizimsel bilgi ve becerilerde birtakım sınırlılıkları olduğunu ve bunun okuduğunu anlama performanslarında birtakım problemlere yol açmış olabileceğini düşündürebilirdi. Fakat her iki yapıda benzer performans sergilemeleri, var olan

okuduğunu anlama performansının öğrencilerin sözdizimsel bilgi ve becerilerinden kaynaklanamayacağını veya öğrenci grupları arasında elde edilen anlama performans farklarının sözdizimsel bilgi ve becerilerle açıklanamayacağını düşündürmektedir.

Çalışmanın ilk iki hipotezinden elde edilen bilgiler birlikte düşünüldüğünde, bu çalışmada öğrencilerin sözcük çözümlene ve sözel dili anlama (sözcük dağarcığı, metne ilişkin önceki bilgi ve deneyimler ve sözdizimsel bilgi ve beceriler) becerilerinin onların okuduğunu anlama performanslarında ortaya çıkan farklılığı açıklayamadığı söylenebilir. Bu durum ise bize sonuçlar üzerinde farklı bir değişkenin etkili olduğunu düşündürmektedir. Alanyazında okuyucuların okuduğunu anlama performansları üzerinde etkili olan diğer bir değişkenin de onların kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri olduğu belirtilmektedir (Gajria vd., 2007; Güzel-Özmen, 1998; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002). Bu nedenle her ne kadar çalışma içerisinde bu konuya ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamış olsa da öğrencilerin okuma görevi sırasında sergiledikleri stratejik okuma davranışlarının incelenmesi ve bunların sonuçlar üzerindeki etkilerinin ayrıntılı olarak tartışılması önemli görülmektedir.

Alanyazında başarılı bir okuma için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında okuyucuların birtakım stratejileri kullanmalarının metni bir bütün olarak anlamalarını kolaylaştırdığı sıkça vurgulanmaktadır (Akyol, 2005; Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002). Diğer taraftan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu öğrencilerin okuma sırasında okuduğunu anlamayı destekleyici strateji kullanımında sınırlılıkları olduğu, bu durumun da her ne kadar sözcük çözümlenmeyi kazanmış olsalar da okuduğunu anlamada başarılı olamamalarına neden olduğu görülmektedir (Baker vd., 2015; Carr ve Thompson, 2010; Gajria vd., 2007; Kuruyer ve Özsoy, 2016; Mastropieri vd., 2003; Miller ve Yochum 1991; Snider, 1989; Taft ve Leslie, 1985; Taylor vd., 2002; Vaughn ve Swanson, 2015). Alanyazında öğrencilerin öncelikle uygun çözümlene becerilerine, daha sonra yeterli sözel dili anlama becerilerine sahip olmaları gerektiği, bu becerilerde belli bir yetkinliğe geldiklerinde ise okuduğunu anlama stratejilerini kullanarak anlama performanslarını arttırabilecekleri farklı çalışmalarda vurgulanmıştır (Browski, Weyhing ve Carr, 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten vd., 2001; Idol, 1987; Kim, Linan-Thompson ve Misquitta, 2012; McNamara, 2007; Stevens, Slavin ve Farnish, 1991; Talbott, Lloyd ve Tankersley, 2014).

Daha önce de belirtildiği gibi, bu çalışmada öğrenci gruplarının okuduğunu anlama stratejilerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin doğrudan bir ölçüm yapılmamıştır. Fakat pilot uygulama başlığı altındaki önerilerden de görülebileceği gibi ana uygulamalar sırasında araştırmacının yanında not defteri/günlük bulundurması önerilmiş ve bu duruma uygulamalarda dikkat edilmiştir. Bu şekilde bir uygulamaya gidilmesindeki temel amaç ise araştırmacının uygulamalar sırasında öğrencilerde fark ettiği okuma davranışlarını ve kendi gözlemlerini not edip ileride analiz edebilmesini sağlamaktır. Günlüklerden ve gözlemlerden elde edilen bilgiler analiz edildiğinde, öğrenci gruplarının okuma stratejilerini kullanım davranışları hakkında önemli bilgilere ulaşılmıştır. Örneğin bu çalışmanın asıl uygulama aşamasında normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu metni okumadan önce metne ilişkin birtakım sorular sormuş (Örn., “Bu metni neden okuyoruz?”, “Metnin konusu ne?”, “Kaç tane soru var?”, “Metin kaç sayfa?”), öğrencilere “Hazır olduğun zaman metni okumaya başlayabilirsin” yönergesi verildiğinde önce 2-3 saniye durup metne genel bakmış ve ardından okuma eylemine geçmiştir. Yine normal gelişim gösteren öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okuma eylemine geçmeden izin isteyip metinlerin yer aldığı kitapçığa göz atmış, metni okurken vurgu ve tonlamalara dikkat ederek okumuş, metinle ilgili soruları okurken kendince

yorumlar yapmış ve birtakım hatırlatıcı ipuçlarını kullanmıştır (örn., “Gamze sabah ne yaptı? Arkadaşı öğleden sonra geldiğine göre kapıyı sabah açmış olamaz.”). Diğer taraftan öğrenme gücünü olan öğrenciler ise odaya geldiğinde sessizce oturmuş ve kendisine uygun yönerge gelene kadar herhangi bir soru sormamış ve uygun yönerge geldiğinde de doğrudan metni alıp okumaya başlamıştır. Öğrenme gücünü olan öğrencilerle yapılan oturumlarda öğrencilere “İstediğin zaman metni okumaya başlayabilirsin” yönergesi verildiğinde, öğrencilerin sorgulamadan direk okumaya başladıkları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeden hızlı bir şekilde doğru okumaya odaklandıkları, metin biter bitmez duraksamadan soru kısmına geçtikleri, soruları okurken de aynı şekilde soru ve cevaplar arasında yorumlama veya muhakeme yapmadan doğru olduğunu düşündükleri cevabı işaretleyip hızlıca diğer soruya geçtikleri görülmüştür. Bu bilgiler öğrenci grupları arasındaki okuma stratejileri kullanım davranış farklarını belirgin bir şekilde ortaya koymaktadır. Bilgilerden yola çıkıldığında, normal gelişim gösteren öğrencilerin doğal süreç içerisinde okuma öncesi, sırası ve sonrasına ilişkin birtakım stratejileri kullanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışları incelendiğinde, bunların genel olarak okumaya motive olma, amaç oluşturma, sesli düşünme gibi birtakım stratejik okuma davranışları olduğu da açıktır. Diğer taraftan öğrenme gücünü olan öğrenciler düşünüldüğünde, bu öğrencilerin okuma öncesi, sırası ve sonrasında kendilerini motive etmeden, ön bilgilerini hazır hale getirmeden, hedef oluşturmadan, yorumlama ve çıkarım yapmaya odaklanmadan, bir başka deyişle herhangi bir okuma stratejisi kullanmadan okuma yapmış olabilecekleri düşünülmektedir. Yine günlükler incelendiğinde, normal gelişim gösteren öğrencilerin bilgiyi hatırlamak için ipuçları kullandığı, birtakım organizasyonlar yaptıkları, çıkarımlar yaptıkları, sorulara geçmeden durup düşündükleri, her bir soruyu okuduktan sonra soru üzerinde birkaç saniye bekledikleri göz önüne alındığında, aslında bu öğrencilerin birtakım stratejilerden yararlandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğrenme gücünü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha düşük anlama performansına sahip olmaları üzerinde sınırlı okuduğunu anlama stratejisi kullanmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir (Gajria vd., 2007; Mastropieri vd., 2003; Taylor vd., 2002).

Çözümlemede belirli bir yetkinliğe ulaşan (en az kendi sınıf düzeyinde bağımsız çözümleme yapabilen) öğrencilere anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretildiğinde, bu öğrencilerin hem okuduğunu anlamalarını arttırabilecekleri hem de kendi anlamalarını izleyip değerlendirebilecekleri alanyazında vurgulanmaktadır (Akyol, 2006; Güler ve Güzel-Özmen, 2010). Konuya ilişkin yapılan çalışmalarda, öğrencilerin çözümleme becerisini kazandıktan sonra okuma deneyimlerinin artmasıyla anlama stratejilerine daha çok gereksinim duyacakları ve bu gereksinimden yola çıkarak okuma sırasında anlamaya odaklı kendilerince farklı birtakım yollar denemeye çalışacakları belirtilmiştir (Browski vd., 1998; Gardill ve Jitendra, 1999; Gersten vd., 2001; Idol, 1987; Kim vd., 2012; McNamara, 2007; Stevens vd., 1991; Talbott vd., 2014). Bu açıdan bakıldığında, bu çalışmada 4. sınıftaki öğrencilerin 3. sınıftakilere göre aradan geçen bir senede daha çok okuma yaptıkları ve bunun sonucunda da daha çok strateji kullanmaya eğilimli olabilecekleri düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma içerisinde sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin daha iyi anlama performanslarına sahip olacakları beklenmiştir. Hem bu durumun test edilmesi hem de öğrencilerin aradan geçen bir sene içerisinde anlama puanlarında beklenen değişikliklerin olup olmadığının belirlenebilmesi için çalışmada eğitim düzeyine odaklı üçüncü bir hipoteze gereksinim duyulmuştur.

Hipotez 3

Çalışmanın son hipotezi ise “öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama puanları da daha yüksek olacaktır” şeklindedir. Üçüncü hipoteze bakıldığında, elde edilen sonuçlar doğrultusunda bu hipotezin doğrulanmadığı görülmüştür. Her ne kadar çalışma öncesinde öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okuma deneyimlerinin artacağı, bunun da onların okuduğunu anlama puanlarını olumlu yönde etkileyeceği beklenmesine rağmen sonuçlar öğrenci performanslarının sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında iki önemli faktörün etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bunlardan ilki; normal gelişim gösteren öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de benzer seviyede yani en yüksek puana ulaşmaları, bir diğeri ise; iki farklı sınıf düzeyinden çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin her iki sınıf düzeyinde de okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin çok sınırlı ve benzer davranışları sergilemeleridir. Elde edilen bu bulgu öğrenme güçlüğü olan öğrenciler açısından değerlidir. Çünkü her ne kadar sözcük çözümleme ve sözel dili anlama becerilerinde yeterli olsalar da aradan bir yıl geçmesine ve bu sürede daha çok okuma deneyimine sahip olmalarına rağmen okuduğunu anlama puanlarında herhangi bir artış olmaması düşündürücüdür. Aynı zamanda bulgular bize okuduğunu anlama stratejilerinin sadece çok okumakla kazanılmayacağını, bir başka deyişle bu becerilerin okuma deneyimleriyle doğrudan kazanılabilecek bir takım bilgi ve beceriler olmadığını ve öğretmenlerin okullarda strateji öğretimlerine ayrı bir zaman ayırmaları gerektiğini de göstermektedir.

Sonuç olarak, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama sırasında bilgiyi işleme, yeniden kullanma, önceki bilgilerin üzerine yeni bilgiler koyma, bilgiyi gerektiğinde yeni durumlara adapte etme gibi birtakım becerilerde sorun yaşadıkları düşünüldüğünde (Güzel-Özmen, 2008) onların okuduğunu anlama stratejilerini kullanmadaki sınırlılıkları daha açık olarak görülebilir. Bu durum ise bilişsel strateji öğretimlerine yönelik etkili müdahalelerin önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bilişsel strateji öğretimi kapsamında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygun anlama stratejilerinin öğretimi yapılırsa, onların okuduğunu anlama puanlarının artacağı alanyazında sıkça vurgulanmaktadır (Güzel-Özmen, 2008; Swanson, 1999). Bu nedenle bu çalışma sonunda öncelikle öğretmenlerin strateji öğretimine ilişkin donanımlı bir hale getirilmesi ve bu öğretimleri özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencileriyle planlı oturumlar şeklinde yürütmeleri önemli görülmektedir.

Kaynakça

- Adams, M. J., & Bruck, M. (1995). Resolving the “great debate”. *American Educator*, 19(2), 10-20.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*, Ankara: PegemA. <https://doi.org/10.14527/9786050370171>
- Akyol, H. (2006). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Kök. <https://doi.org/10.14527/9786053640011>
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>
- Baker, D. L., Santono, L., Biancarrosa, G., & Baker, S. K. (2015, March 4-7). *Effects of quality of instruction on student vocabulary and comprehension during Read Alouds* [Conference session]. Society for Research on Educational Effectiveness, Spring 2015 Conference, 9, 17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562167.pdf>

- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamının bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baumann, J. F. (1984). The effectiveness of a direct instruction paradigm for teaching main idea comprehension. *Reading Research Quarterly*, 20(1), 93-115. <https://doi.org/10.2307/747654>
- Baydık, B. (2011). Okuma güclüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma süreçlerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bos, C. S., & Anders, P. L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning-disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 13(1), 31-42. <https://doi.org/10.2307/1510390>
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260. <https://doi.org/10.1044/1058-0360.0803.249>
- Börekcı, M. (2015). Söz dizim kuramları bağlamında Türkçe söz dizimi. *Turkish Studies*, 10(16), 355-370. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8986>
- Browski, J. B., Weyhing, R. S., & Carr, M. (1998). Effects of attributional retraining on strategy-based reading comprehension in learning-disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 46-53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.1.46>
- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental Psychology*, 28(5), 874-886. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.874>
- Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (2006). Using response to intervention to assess learning disabilities: Introduction to the special series. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/15345084060320010201>
- Byrne, B. (1981). Deficient syntactic control in poor readers: Is a weak phonetic memory code responsible?. *Applied Psycholinguistics*, 2(3), 201-212. <https://doi.org/10.1017/S0142716400006512>
- Calfee, R. (1984). Applying Cognitive psychology to educational practice: the mind of the reading teacher. *Annals of Dyslexia*, 34, 219-240. <https://doi.org/10.1007/BF02663622>
- Carr, S. C., & Thompson, B. (2010). The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly* 19(1), 48-61. <https://doi.org/10.2307/1511053>
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., & Tomblin, J. B. (1999). Language basis of reading and reading disabilities: evidence from longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3(4), 331-361. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0304_2
- Chomsky, N. (2001). Derivation by Phase. In M. Kenstowicz (Eds.), *Ken Hale: Life in Language*, (pp. 1-52). Cambridge: MIT. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4056.003.0004>

- Clark, M. K., & Kamhi, A. G. (2014). Influence of prior knowledge and interest on fourth- and fifth-grade passage comprehension on the qualitative reading inventory-4. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 45*(4), 291-301. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0074
- Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository text in students with LD: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 210-225. <https://doi.org/10.1177/00222194070400030301>
- Garcia, J. R., Bustos, A., & Sánchez, E. (2015). The contribution of knowledge about anaphors, organizational signals and refutations to reading comprehension. *Journal of Research in Reading, 38*(4), 405-427. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12021>
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education, 33*(1), 2-17. <https://doi.org/10.1177/002246699903300101>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Gottardo, A., Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1996). The relationships between phonological sensitivity, syntactic processing, and verbal working memory in the reading performance of third-grade children. *Journal of Experimental Child Psychology, 63*(3), 563-582. <https://doi.org/10.1006/jecp.1996.0062>
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). Difficulties in reading comprehension for students with learning disabilities. In B. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities* (3. ed., pp. 251-279). <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Ergül, C. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online, 15*(1), 251-272. <http://doi.org/10.17051/io.2016.25973>
- Güldenoğlu, B., Kargın, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 30*(76), 82-96.
- Güler, Ö., & Güzel-Özmen, R. (2010). Using the brief experimental analysis to determine the effective reading comprehension strategy in story comprehension of students with mental retardation. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(3), 930-954.
- Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (1998). *Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Güzel-Özmen, R. (2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 365-400). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786055885267>
- Hecht, S. A., Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rasotte, C. A. (2001). The relations between phonological processing abilities and emerging individual differences in mathematical computation skills: a longitudinal study from second to fifth grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(2), 192-227. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2586>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Idol, L. (1987). Group story mapping: a comprehension strategy for both skilled and unskilled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 20(4), 196-205. <https://doi.org/10.1177/002221948702000401>
- Johnson, E., Mellard, D. F., & Byrd, S. E. (2006). Challenges with SLD Identification: What is the SLD problem? *Teaching Exceptional Children Plus*, 3(1).
- Karahan, L. (2010). *Türkçede söz dizimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying specific learning disability: Is responsiveness to intervention the answer? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 553-562. <https://doi.org/10.1177/00222194050380061201>
- Kim, W., Linan-Thompson, S., & Misquitta, R. (2012). Critical factors in reading comprehension instruction for students with learning disabilities: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, 27(2), 66-78. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2012.00352.x>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440-464. <https://doi.org/10.2307/326879>
- Kuruyer, H. G., & Özsoy, G. (2016). İyi ve zayıf okuyucuların üstbilişsel okuma becerilerinin incelenmesi: Bir durum çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 771-778.
- Lenz, B. K., & Hughes, C. A. (1990). A word identification strategy for adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 149-158. <https://doi.org/10.1177/002221949002300304>
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Graetz, J. E. (2003). Reading comprehension instruction for secondary students: Challenges for struggling students and teachers. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 103-116. <https://doi.org/10.2307/1593593>
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Mezynski, K. (1983). Issues concerning the acquisition of knowledge: Effects of vocabulary training on reading comprehension. *Review of Educational Research*, 53(2), 253-279. <https://doi.org/10.3102/00346543053002253>
- Miller, B. A. (1993). Rural distress and survival: The school and the importance of "community". *Journal of Research in Rural Education*, 9(2), 84-103.
- Miller, P., Kargin T., & Güldenoğlu, B. (2014). Differences in the reading of shallow and deep orthography: developmental evidence from Hebrew and Turkish readers. *Journal of Research in Reading*, 37(4), 409-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01540.x>
- Miller, S. D., & Yochum, N. (1991). Asking students about the nature of their reading difficulties. *Journal of Reading Behavior*, 23(4), 465-485.
- Nakamoto, J., Lindsey, K. A., & Manis, F. R. (2007). A longitudinal analysis of English language learners word decoding and reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 20(7), 691-719. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9045-7>
- Oliveira, D. G., Silva, P. B., Dias, N. M., Seabra, A. G., & Macedo, E. C. (2014). Reading component skills in dyslexia: word recognition, comprehension and processing speed. *Frontiers in Psychology*, 5 (1339), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01339>
- Olson, R., Wise, B., Conners, F., & Rack, J. (1990). Organization, heritability, and remediation of component word recognition and language skills in disabled readers. In T. H. Carr & B. A. Levy (Eds.), *Reading and its development: Component skills approaches* (pp. 261-322). New York: Academic Press.
- Otto, B. (2006). *Language Development in Early Childhood* (2nd ed.). Pearson.
- Perfetti C. A. (2001). Reading Skills. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of The Social and Behavioral Sciences* (pp. 12800-12805). Oxford: Pergamon.
- Samuels S. J., & Kamil M.L. (1988). Models of the reading process. In P. L. Carrell, J. Devine & D. E. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (pp. 22-36). Cambridge University Press.
- Seifert, K., & Espin, C. (2012). Improving reading of science text for secondary students with learning disabilities: Effects of text reading, vocabulary learning, and combined approaches to instruction. *Learning Disability Quarterly*, 35(4), 236-247. <https://doi.org/10.1177/0731948712444275>
- Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning-disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(3), 229-239. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2103_4
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 159-180. <https://doi.org/10.2307/30035505>

- Snider, V. E. (1989). Reading comprehension performance of adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 87-96. <https://doi.org/10.2307/1510724>
- Solis, M., Miciak, J., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2014). Why intensive interventions matter longitudinal studies of adolescents with reading disabilities and poor reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 218-229. <https://doi.org/10.1177/0731948714528806>
- Stein, C. L., Cairns, H. S., & Zurif, E. B. (1984). Sentence comprehension limitations related to syntactic deficits in reading-disabled children. *Applied Psycholinguistics*, 5(4), 305-322. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005208>
- Stevens, R., Slavin, R., & Farnish, A. (1991). The effects of cooperative learning and directed instruction in reading comprehension strategies on main idea identification. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 8-16. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.1.8>
- Stromer, R., & Mackay, H. A. (1992). Spelling and emergent picture-printed word relations established with delayed identity matching to complex samples. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 25(4), 893-904. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-893>
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32(6), 504-532. <https://doi.org/10.1177/002221949903200605>
- Taft, M. L., & Leslie, L. (1985). The effects of prior knowledge and oral reading accuracy on miscues and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 17(2), 163-179. <https://doi.org/10.1080/10862968509547537>
- Talbott, E., Lloyd, J. W., & Tankersley, M. (2014). Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 223-232. <https://doi.org/10.2307/1511075>
- Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The comparative effects of a modified self-questioning strategy and story mapping on the reading comprehension of elementary students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11, 69-87. <https://doi.org/10.1023/A:1015409508939>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Torgensen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40(1), 7-26. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00092-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00092-9)
- Tunmer, W. E. (2008). Recent developments in reading intervention research: Introduction to special issue. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 299-316. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9108-4>
- TÜBİTAK-114K643. (2017). *İşitme engelli ve işiten öğrencilerin, morfolojik farkındalık bilgi ve becerilerinin okuma performansları üzerindeki rolünün incelenmesi*.
- Varnhagen, C. K., Mcfall, G. P., Pugh, N., Routledge, L., Sumida-MacDonald, H., & Kwong, T. E. (2010). Lol: new language and spelling in instant messaging. *Reading and Writing:*

An Interdisciplinary Journal, 23, 719–733. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9181-y>

- Vaughn S., Cirino P. T., Wanzek J., Wexler J., Fletcher J. M., Denton C. D., . . . Francis D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3–21. <https://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087786>
- Vaughn, S., & Swanson, E. A. (2015). Special education research advances knowledge in education. *Exceptional Children*, 82(1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/0014402915598781>
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (1994). The development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bi-directional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30(1), 73–87. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.1.73>
- Walley, A. C., Metsala, J. L., & Garlock, V. M. (2003). Spoken vocabulary growth: Its role in the development of phoneme awareness and early reading ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16(1), 5–20. <https://doi.org/10.1023/A:1021789804977>
- Waltzman, D., & Cairns, H. (2000). Grammatical knowledge of third grade good and poor readers. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 263–284. <https://doi.org/10.1017/S014271640000206X>

Extended Summary

A Comparison of the Reading Comprehension Skills of Students with and without Learning Disabilities in a Linguistic Perspective

Introduction

One of the main goals of education in school is developing individual abilities as support for the collective adjustment process. Individuals who cannot catch their level of development of their peers for one or more reasons (mental retardation, sensory, socio-economic or cultural inadequacy, lack of motivation, problems caused by the teacher, education program, etc.) or cannot adapt to their educational development level because of their different characteristics and needs; may face some problems throughout their lives if they do not get effective intervention. Students with learning problems in some academic fields (such as reading, writing, mathematics) who face problems in school life without mental, physical or psychological deficiencies are calling as students with “Learning Disability” (Burns & VanDerHeyden, 2006; Johnson, Mellard & Byrd, 2006; Kavale, 2005; Swanson, 1999). When examining students' general academic performance with learning disabilities, it is clear that these students have significant difficulties, especially in their reading and reading comprehension skills, and that these difficulties also cause them to fail in other areas. While analyzing the causes of these difficulties, firstly, the components that compose the reading and the factors that will lead to a complete reading should be examined in detail.

When reading skills are considered one of the basic skills for academic achievement, one of the main reasons students with learning disabilities' failure to live in academic terms is their ability to read and reading comprehension. When examining studies of the reading skills of students with learning disabilities in our country, it is seen that these studies are generally focused on the decoding phase of reading and mostly explained in these students' difficulties due to their limited alphabetic and phonological knowledge and skills (Güldenöglü, Kargin & Miller, 2015). However, successful reading performance is the correct decoding of words in the written text and a process that ends with comprehending. This situation once again brings the importance of comprehension to the reading process. This situation once again brings the importance of comprehension to the reading process. From this point of view, it is important to examine in detail all the variables that are effective in the process so that students with learning disabilities will be able to explain the difficulties they may have experienced fully. For this reason, the main purpose of this study is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. For this purpose, students who have included in the study, two texts with simple and complex syntactic structure and five comprehension questions for each text were presented. The findings were compared comparatively in the light of the research hypotheses presented below.

- Hypothesis 1: In the total of the comprehension scores, students with learning disabilities will be significantly below their peers with typical development.
- Hypothesis 2: The effect of syntactical complexity of texts on students with learning disabilities will be higher than that of their peers with typical development.
- Hypothesis 3: As the class level increases the reading comprehension scores will also be higher.

Method

Participants

Two hundred forty students (120 students with learning disabilities and 120 students with typical development) and randomly recruited from elementary schools (3rd-4th graders) participated in this study. The study group included the students who had an independent reading (at least 90%) at their class level according to the Oral Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998).

Data Collection

In this study, two different data collection tools and the researcher's diary were used to identify the participants and evaluate the participants' comprehension skills.

Oral Reading Test. In this study, the Auditory Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998) was used to evaluate the reading accuracy of the participants included in the study. At the end of the study, only students with a reading accuracy of 90% or more at their class level were included in the study.

Assessment of Reading Comprehensive Instrument. In this study, two different texts and five comprehension questions were used to evaluate the students' reading comprehension skills. Two texts prepared for 3rd and 4th grade texts developed for the

evaluation of students with different characteristics. During the data collection phase of the study, each student was asked to read two syntactically simple and complicated texts, describing two different events, and to answer questions of understanding for each context.

Diary. It is a notebook that the researcher holds nearby.

Results

In this study, the comprehension scores obtained from two different texts (syntactically simple/syntactically complex) were compared to determine the text level effect. To compare the participant groups' reading comprehension, ANOVA was conducted. In comparison, the interventional factor, the text level effect (simple/complex sentences) was determined as the student groups' experimental factor (students with normal development/learning difficulty).

Firstly, all the students who participated in the research were compared with the mean scores of the meanings read in syntactically simple and complicated texts, and the mean scores of the two groups were found to show a statistically significant difference ($F(1, 236) = 89.18, p < .05, n_2 = .27$). Second, it was determined whether there was a meaningful difference in the students' average scores in the syntactically simple and complex texts. It was found that the students did not show a statistically significant difference according to the text levels of the average scores ($F(1, 236) = 117, p > .05, n_2 = .00$). Third, it was observed that there was a meaningful difference between the class levels of the students and the comprehension performances, and it was seen that the student performances did not show any statistically significant difference according to the class level ($F(1, 236) = 7.34, p > .05, n_2 = .030$).

Discussion

This study's main purpose is to comparatively examine the reading comprehension skills of students with and without learning disabilities. 240 students (120 students with learning disabilities and 120 normally developing) recruited from elementary schools (3rd-4th graders) participated in this study. When we look at the first hypothesis tested in the study, the findings show that this hypothesis is validated. When the results were examined, it was seen that the students with learning disabilities performed less than the students with normal development in the total reading comprehension scores.

In many studies detailing the reading process, it was emphasized that the two fingers were quite front-line at first glance for a successful reading task. These; word decoding and verbal language comprehension skills. From this point of view, it is considered that the students with learning disabilities perform better than the students with normal development in the total reading comprehension scores and that the limitations that occur in one or both of these students can be effective and should be examined in detail. If we start with word decoding skills first; when a successful reading performance is seen as the first step in word-processing skills, the ability of students to perform this skill will directly affect their reading comprehension performance. However, a number of applications have been implemented to control this situation. Students were administered a Oral Reading Test developed by Günayer-Şenel (1998) and included only students who had independent reading (at 90% or more) of their own at the class level to work as an application result. The main reason for doing this is to ensure that the reading comprehension performance differences that may emerge among the students in the future do not arise from the word-processing skills they

possess. This means that reading differences among student groups suggest that differences do not stem from this step of reading.

Another skill that is said to be effective in the reading process following the word decoding skill is verbal language comprehension. Although verbal language comprehension is a broad concept and includes many different skills, these skills are generally used as vocabulary, previous knowledge and experience, and syntactic knowledge and skills (morpho-syntactic knowledge and skills; Güldenöglü et al., 2015). As students are considered to have the vocabulary and some limitations on previous knowledge and experience, several features have been considered in selecting texts to control these skills. It has been stated that two basic measures are taken into consideration in reading texts prepared within the scope of a reading project. The first is that all the words in the texts are simple words known by the students (3rd and 4th grade) studying at the lowest level of education. The other is that 'subjects and contents in texts are familiar subjects and contents for all students at the lowest level of education.

This indicates that the differences in reading comprehension scores among students are not due to their vocabulary and previous knowledge and experience. In addition to previous knowledge and experience about vocabulary and context, another variable effective in verbal language comprehension is syntactic knowledge and skills (morpho-syntactic knowledge and skills). To check the syntax of the texts used in this study and determine whether the differences that can occur in the students' comprehension performances are due to their syntactic knowledge and skills, two different texts were applied. The performances of the students were examined comparatively through two different texts (syntactically simple and complex). It is thought that students with learning difficulties in the hypothesis will be more difficult to understand complex structures. Consequently, the difference between simple and complex structures will be higher in students with learning difficulties. The analysis results showed that there was no statistically significant difference between the average scores of the groups of students.

When the information from the first two hypotheses of the study is considered together, it can be said that in this study, students do not explain the difference in the performance of word decoding and verbal language comprehension (vocabulary, prior knowledge and experience of the context and syntactic knowledge and skills). This suggests that a different variable is effective in the results. Another factor influencing readers' comprehensive reading comprehension is reading comprehensive strategies (Gajria, Jitendra, Sood & Sacks, 2007; Güzel-Özmen, 1998; Kuruyer & Özsoy, 2016; Mastropieri, Scruggs & Graetz, 2003; Taylor, Alber & Walker, 2002). It is often emphasized that readers use a number of strategies before reading, reading order and after reading for a successful reading facilitates their comprehension as a whole (Akyol, 2005; Güzel-Özmen, 1998; Mastropieri et al., 2003; Taylor et al., 2002).

When the information obtained from the notepad (diaries) and observations held by the practitioner during the application was analyzed, important information was obtained about the usage behaviors of the student groups' reading strategies. When the diaries are examined, it is seen that these students are actually benefiting from some strategies when they are considering that the students who have normal development use clues to remember information, they do some organizations, they make inferences, they stop before they ask questions, they wait for a few seconds after reading each question. From this point of view, it is considered that the use of the limited reading

strategy of students with learning disabilities to have lower comprehension performance than that of students with normal development may be effective.

As a result, it is clear that the limitations of using comprehension strategies that they read (Güzel-Özmen, 2008) are more obvious when students with learning disabilities are thought to have problems in processing skills, reusing information, putting new information on previous information and adapting knowledge to new situations when necessary. This once again reveals the importance of effective interventions in cognitive strategy teaching. Within the context of cognitive strategy teaching, if appropriate learning strategies are taught to students with learning disabilities, it is frequently emphasized that the reading comprehension scores will increase (Güzel-Özmen, 2008; Swanson, 1999). Therefore, at the end of this study, it is important that the teachers are equipped with strategy teaching and it is important to carry out these courses in the form of planned sessions especially with students with learning difficulties.

Educational Interpreters, Deaf Students and Inclusive Education?

İşaret Dili Tercümanları, Sağır Öğrenciler ve Kapsayıcı Eğitim?

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2020, Volume 1, Number 1, p 27–46
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0107

Article History:
Received 16 January 2020
Revised 6 January 2021
Accepted 7 January 2021
Available online 13 January 2021

Campbell McDermid ¹

Abstract

A review of the literature was conducted to consolidate the findings of numerous studies concerning the efficacy of including a Deaf student in a regular classroom environment with a sign language interpreter. Numerous challenges were identified including a lack of appropriate qualifications in many educational interpreters, such as fluency in sign language, class content, and ability to interpret accurately. A number of recommendations were noted in the literature like the need to shift paradigms from Deaf students as disabled to Deaf Gain, which includes respect for the culture, language and identity of Deaf people and recognition of how society benefits from their presence and diversity. Specific recommendations were clear job descriptions for educational interpreters, mandatory sign language classes for everyone in the school, and modifications to the class environment both physically, to ensure clear sight lines, and pedagogically, to include aspects of the discursive practices of Deaf teachers and students.

Keywords: *Deaf student, inclusion, interpreter, integration.*

Öz

Bu çalışma kapsamında, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin işaret dili tercümanı desteği ile kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında eğitim almalarına ilişkin çalışmalar gözden geçirilmiş ve uygulama için önerilerde bulunulmuştur. Bulgular, işaret dili tercümanlarının, işaret dilinde akıcılık, sınıf ve ders içeriklerine hâkim olma, doğru tercüme yapma ve mesleki yeterlikler gibi birçok alanda sınırlıklara sahip olduklarını göstermektedir. Alan yazında, sağır ya da işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin engelli olarak görülmemesine yönelik bir paradigma değişikliği ile bu öğrencilerin kültür, dil ve kimliğine saygı ve toplumun varlıklarından nasıl yarar sağladığının tanınması da dahil olmak üzere bir dizi öneri not edilmiştir. Öneriler arasında, ayrıca, işaret dili tercümanları için net iş tanımlarının geliştirilmesi, okuldaki herkes için zorunlu işaret dili derslerinin açılması ve net görüş sağlamak için sınıf ortamında ve pedagojik olarak değişiklikler yapılması da yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Sağır öğrenci, kapsayıcı eğitim, işaret dili tercümanı, kaynaştırma.*

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): McDermid, C. (2020). Educational interpreters, Deaf students and inclusive education? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 27-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>

¹ Gallaudet University, School of Education, Business and Human Services, Washington DC, USA.

Corresponding Author: Campbell McDermid, Ph.D., Gallaudet University, Department of Interpretation And Translation, Washington DC, USA. E-mail: campbellmcdermid@gmail.com

Campbell McDermid (<https://orcid.org/0000-0003-4135-2507>)

Educational Interpreters, Deaf Students and Inclusive Education?

Historically there have been several movements in the education of Deaf and hard of hearing children. In 1880, the International Congress of Educators of the Deaf (ICED) outlawed the use of signed languages in favor of the oral approach. Later in the United States (US), there was a renaissance of sorts of the assertion of American Sign Language (ASL) and Deaf educators in residential schools for the Deaf. The current trend in the US (Antia and Kreimeyer, 2001; Hopper, 2011; Jones, Clark and Soltz, 1997), and perhaps in many parts of the world such as the UK (Powers, 2002), Greece (Lampropoulou and Hadjikakou, 2010) and Austria (Schwab, Wimberger and Mamas, 2019), is to put a Deaf child in a regular classroom, historically referred to as mainstreaming or integration and more recently as inclusion (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013).

Many of the Deaf children who are put in inclusive settings, especially those who cannot access spoken language easily, rely on a signed language and work with an educational interpreter. While there is information about educational interpreters, there is still a lack of clarity concerning their role. The purpose of this paper, therefore, is to serve as a support to teachers who find themselves working with an interpreter providing services to Deaf students. It is not an exhaustive review of the literature, but instead highlights aspects of the inclusion process for teachers to consider and ends with recommendations that may enhance the experience of Deaf learners.

The Illusion of Inclusion

There has been a shift in Deaf education away from the terms mainstreaming or integration to the concept of inclusion (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013), and there is concern about a shared definition (Murray, Snoddon, De Meulder and Underwood, 2018). To be successful, an inclusive setting should provide “a continuum of placement options” as well as “appropriate adaptations to the curriculum, instructional materials, teaching strategies, and the classroom environment to accommodate and support included students” (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013, p. 64). However, several authors question if this is in fact occurring. Especially for Deaf students who rely on interpreters, they are not receiving the same educational experience as their hearing peers (Hopper, 2011; Winston, 2004).

Concerns from the literature about factors that may impede a student from feeling included range from large class sizes, a lack of teacher support, and the potential negative social and psychological impacts of inclusion on the Deaf students (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013). Authors have also pointed out that classroom teachers may lack a background in special education or Deaf education (Alasim, 2018; Eriks-Brophy and Whittingham, 2013; Hayes, 1992). In one study, for example, teachers reportedly felt their training programs left them unprepared to work with Deaf students, though they believed they had learned how to do so later on when asked to teach Deaf students (Eriks-Brophy and Whittingham, 2013).

Also, once a sign language interpreter is employed to work with the Deaf student, the literature suggests that no further modifications to the curriculum or instructional pedagogy are considered. Instead, the interpreter is expected to take on multiple duties and roles to try and make the environment more inclusive (Alasim, 2018; Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones et al., 1997; Wolbers, Dimling, Lawson and Golos, 2012). However, citing past research, Winston (2004) argued that “No activity was found to be completely accessible through interpretation.” (p. 138). In another study, Langer (2007) wrote, “This study makes it clear it is neither fair nor equal to place a deaf

student who relies on sign in a classroom with an interpreter – regardless of that interpreter’s skills -- and expect that he is receiving information and experience equivalent to that received by his hearing peers.” (p. 230). Not surprisingly, the way inclusion is practiced in a North American context has put Deaf students in the role of visitors or bystander in their own classrooms, lacking full participation (Hopper, 2011). Further, the way the process is currently being practiced has been referred to as the illusion of inclusion (Hopper, 2011; Russell, 2010; Winston, 2004).

On the other hand, national associations of the Deaf, such as the British Deaf Association or the National Association of the Deaf in the United States advocate for a bilingual education for Deaf children (Powers, 2002; Winston, 2004), using both the spoken and signed language of the community. Other authors would agree (Murray et al., 2018). Where this is not possible in an inclusive setting, then a school for the Deaf should be chosen (Powers, 2002). Other models suggested in the literature include the simultaneous enrolment of the Deaf student in a specialist school and in an inclusive classroom, or co-enrolment where a teacher of the Deaf and a regular classroom teacher work together with a mixed class of both Deaf and hearing students (Murray et al., 2018).

Working with an Interpreter

However, given that many Deaf students will be placed in a regular classroom with an interpreter, what does that process look like? Together with the Deaf student, the interpreter will arrive on the first day of class and there will probably be no in-service training for the teacher on how to work with this person (Langer, 2007; Powers, 2002). The interpreter and Deaf student may sit near the front of the classroom (Alasim, 2018), reasoning that this will give the student better visual access to the board. The interpreter is then expected to sign everything that is said by the teacher and hearing students and then put into spoken words the sign language used by the Deaf student.

Depth of Processing

Let’s first look at how the interpreting process works and why such a simplified definition is problematic. In many locations, educational interpreters have been told to interpret into an English-like form of sign language (Signed English, Pidgin Signed English, Manually Coded English), referred to as transliteration in the field of interpreting (Livingston, Singer and Abramson, 1995; Stauffer and Viera, 2000). This puts the focus on the surface or form of the language being spoken. It may be assumed by the teacher that this is how their lessons are being translated.

The process of transliteration is often seen as the act of just decoding spoken language, for example English, and re-encoding it into a signed language (Winston, 2004). Educators may advocate for it premised on what Winston (2004) called the unfounded assumption “that deaf children will learn any language through interpretation; that they will learn English through English signing; and that qualified interpreters can bridge a vast chasm of language deficit, academic disadvantage, and audistic teaching approaches,” where audism refers to teaching practices that privilege children who can hear and disadvantages those who cannot (p. 134). However, there are many ways to interpret a text and interpreters may work at different levels of meaning.

Transliteration. To begin with transliteration, the interpreter’s goal is to reproduce what is said, using the exact same grammar and words of the original utterance (for example English) but in the symbol system of the second language (such

as ASL), using the handshapes and signs associated with a signed language. Such a technique has been used in the field of music by singers who want to sing a song in French or German, but who only know English. They transliterate the sounds of the original song (in French) into the written symbols of their first language (English) so they can then sing the words in French. For example, take the sentence “Mon chat a une fourrure noire.” (My cat has black fur). If a singer did not know French, they could represent the French words using English words and sound combinations. However, it is questionable that an English speaker could actually learn French using a transliteration of French (in English) as outlined below in Table 1.

In the same manner, a sign language transliterator uses the handshapes from sign language to represent the words and grammar of the spoken language in the classroom. It is assumed that a Deaf student can then learn that language (Winston, 2004). However, it has yet to be proven that such a mode does lead to English fluency. In fact, there are several short comings of this approach.

To begin with, a signer’s hands are much larger articulators than their vocal cords, and so cannot produce the same number of symbols manually as one produces vocally. Bellugi and Fisher (1972), for example, found that when they asked a small group of signers to discuss a topic in both English and ASL, the signers conveyed the same number of propositions (ideas) but used approximately half the number of signs as spoken words to do so. What this means is that a transliterator cannot keep up with a speaker, and will no doubt drop aspects of the spoken text, perhaps more frequently function words, such as articles, prepositions, inflections for verb tenses, and maybe even conjunctive devices. So, the language a Deaf child is seeing, if done as a transliteration, is probably incomplete and inconsistent.

Literal Interpretation. There are at least two other levels of meaning that an interpreter can convey (McDermid, 2018) that a classroom teacher should be aware of. These include the literal or dynamically equivalent levels. Interpreters may utilize a literal interpretation process, where he or she conveys the teacher’s spoken message with a focus on producing a text in the grammar of the signed language. But the interpreter will not alter the details conveyed by the teacher by adding, subtracting or substituting information. Therefore, little to no clarification occurs and the focus is on conveying the literal meaning but not the implied meanings of the teacher (see Table 2 and the literal interpretation of a teacher’s response to a student’s request).

Dynamic Equivalence. Interpreters can also produce a dynamically equivalent interpretation (McDermid, 2018). Here he or she again follows the grammar of the signed language but may explain the teacher’s potentially implied meanings or clarify anything that they think may be confusing for the Deaf student. This is a process of enriching the text or breaking from form to include a potential implicature (implied meaning) (McDermid, 2018). Studies have shown that in fact interpreters work at these levels (Livingston et al., 1995; McDermid, 2012), even those who intended to transliterate (Locker, 1990; Siple, 1995). As an example of a literal and dynamically equivalent text, see Table 2 below. Here the teacher is not directly denying the request but may be implying a refusal. In the dynamically equivalent version, the interpreter may choose to make that denial more explicit.

Table 1. Transliteration

French song	Transliteration using English symbols
Mon chat a une fourrure noire	Moan shat a oon phew-your know-are

Table 2. Literal and dynamic equivalence

	Student	Teacher
Source Text	Can I go to the bathroom?	There is only 5 minutes left in the class.
Literal		CLASS...5-MINUTES LEFT
Dynamic		NO. STAY . CLASS SOON DONE.

Note the different grammatical structures. ASL can drop pronouns (Wulf, Dudis, Bayley and Lucas, 2002) and may put the verb at the end of the sentence (Liddell, 1980). The copula verb “is” assumed by a head nod instead of a sign (Liddell, 1980) and aspects like the article “the” and the focus particle “only” are implied in context. Working at the literal or dynamically equivalent level of meaning, the interpreter will be conveying the grammar of the signed language. This means, of course, that the Deaf student will not see the grammar of the spoken word and it also means the teacher has to find ways to give the student additional access to the written language, for example in printed form. It is also assumed the deaf student knows the signed language. He or she may not, especially if they come from a non-signing home. A thorough and appropriate assessment of the student’s language abilities must be done, therefore, as recommended in the literature (Jones et al., 1997) to actually see what the student knows and requires.

Mode of Interpreting

Educators should also be aware of the different modes of interpreting, including translation, consecutive and simultaneous (McDermid, 2018). Translation involves having the interpreter study a text and practice various means of translating it. Of the three, it is probably the most accurate and so should be utilized as often as possible and definitely for any type of assessment.

Texts that could be translated include lesson plans, rubrics, handouts, tests, video recordings, and class readings or textbooks. To translate these well, educational interpreters need the materials in advance so they can formulate the best possible translation or a variety of translations (perhaps at different levels such as literal or dynamically equivalent) to meet the needs of the student. They also need to know the teacher’s goal, for example to focus on the language form or the content of the text. Often, however, interpreters may not be given materials until the last minute, and so asked to perform a sight translation (where they read over the materials but have little chance to research the topic, to seek help, or to practice their translation).

Consecutive interpreting is the next mode. Here the interpreter listens to a number of comments made by a speaker and then asks them to stop while an interpretation is performed. This may occur in small group settings or even while a teacher is lecturing. According to a study done by Russell (2002) on legal interpreters, the consecutive mode leads to more accurate target texts than simultaneous interpreting. In her study of expert, certified legal interpreters she found they achieved an accuracy rating of between 95% and 98% while working consecutively, but only 83%-87% while working simultaneously. She recommended the consecutive mode for legal contexts, with texts that were complex and where the consequence of errors was significant.

The final mode is simultaneous interpretation. Here the interpreter listens until the speaker produces a complete thought, or perhaps two, and then begins to interpret while the speaker continues to talk (or sign). While not truly simultaneous, it appears to be so as both the speaker and interpreter are producing a message at similar times. Of the three, the simultaneous mode may be the most cognitively demanding on the

interpreter as he or she must make use of memory and contextual information to understand what is said, find an equivalent, produce that equivalent, and consider any implied meanings or potential ramifications of what they have interpreted, all the while checking for student comprehension.

Impact of Mode and Method

Of course, these various ways of interpreting have a significant impact on the Deaf student. Where possible, educational interpreters should be supported in their use of translation and consecutive interpretation as well as the production of dynamically equivalent target texts. Simultaneous interpretation should only be used where the interpreter is well versed with the topic of discussion (Russell, 2002) and transliteration where there is incontrovertible evidence that the Deaf child can function as well as the hearing students in English, especially when presented with an incomplete signed version.

It should also be noted that when it comes to assessment, several studies have shown that Deaf students do statistically better on tests when they watch an ASL interpreter or when the test material was presented in ASL, as compared to a transliterated version (Fleischer, 1975; Hatfield, Caccamise and Siple, 1978; Hoffmeister, 2000; Livingston et al., 1995). In two other studies, the Deaf students who saw an ASL interpreter did better on multiple-choice tests than the students working with a transliterator, though the differences were not statistically significant (Marschark, Sapere, Convertino, Seewagen and Maltzen, 2004; Murphy and Fleischer, 1977). This may be due to the difference in the amount of information and clarification included by the interpreter. Thus, educators should support the decision of interpreters to use ASL and to work at the dynamically equivalent level of meaning.

The different modes also lead to differences in what is referred to as lag time (Winston, 2004). This is the time it takes the interpreter to listen to a message and reproduce it for the student. Theoretically, while transliterating the interpreter is producing a message at nearly the same time as the speaker, but remember it is at best an incomplete message. At the level of literal or dynamically equivalent, an interpreter may have listened to or lagged behind the speaker for a number of reasons, such as to determine if there were any implied meanings that must be conveyed or due to differences in the structure of the two languages. For example, when a conditional sentence is uttered in English, as can be seen in Table 3, the result of an action or chronology of events can come before or after the antecedent, while in ASL the antecedent typically comes before the result (McDermid, 2018). Thus, even at the literal level of meaning, an interpreter would have to wait for the entire sentence to be spoken before he or she began interpreting. So due to asymmetry in the spoken and signed languages, therefore, the interpreter often must hear at least an entire utterance before rendering an interpretation.

As Winston (2004) pointed out in a review of the literature, to interact successfully a Deaf student's comments must be timely and appropriate. However, if an interpreter is working literally or at the level of dynamic equivalence, the Deaf student may be the last student to "see" a question posed by the teacher and to raise his or her hand as noted in a recent study (Alasim, 2018). Ways of dealing with this delay could be to provide printed flashcards with written questions or to use an overhead projector and type or write questions out so everyone has simultaneous access. Another option may be to assign different questions to each student.

Table 3. Lag time and conditional sentence

English	ASL
I will cancel the trip if it snows.	IF SNOW, TRIP CANCEL
If it snows, I will cancel the trip.	

Education of Interpreters

In the North American context, teachers should be aware that many if not most interpreters do not have any educational background in interpreting and may have just taken some sign language classes (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Russell, 2010). Some may only have a high school education (Jones et al., 1997) or a two-year associates degree (Hayes, 1992). For example, in one study of 59 educational interpreters, 28% only had in-service workshops or no training whatsoever (Schick, Williams and Bolster, 1999). In another, only 43% of 32 survey respondents had completed an interpreter training program and of those, most had attended a 2-year associate of arts program (Hayes, 1992). In still another, of 63 interpreters surveyed and interviewed, 52 (83 %) did not go to a preparation program, only 10 (16%) had finished an interpreter program and only 5 had one course on education (Yarger, 2001). In a fourth, of 222 interpreters surveyed, more than 50% did not have an undergraduate degree (Jones et al., 1997).

As early as 1985, Gustason noted that even though some interpreters had graduated from a program, they were not prepared to work in educational settings. In a survey of the curricula of 42 interpreter preparation programs, Gustason (1985) found that only 7 had “at least one course in educational interpreting or an education-related area” (p. 266). La Bue (1998) noted, program graduates were typically taught the signed language of Deaf adults and how to interact with them, not children. Most educational interpreters, therefore, are not experts in child language development or child development. They may be unprepared or unable to assess the child’s benchmarks or milestones in development.

Content expertise. Educational interpreters must also be content experts across numerous disciplines (Langer, 2007), especially at the secondary level (Yarger, 2001). For example, in a typical week an interpreter may be called upon to interpret topics such as quadratic equations, cell mitosis and meiosis, or concepts like gravitational force. In turn, they may be expected to tutor the Deaf student in these areas (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones et al., 1997). As Yarger (2001) explained, “The expectation that an individual be skilled in all academic areas is unreasonable, yet it is often present.” (p. 18). Instead, many interpreters are not well versed in multiple fields and when asked, may not be given preparation materials (Langer, 2007) and this leaves the Deaf student with restricted access to the content (Yarger, 2001).

There are several ways to address this limitation in interpreters. One suggestion is to have the interpreters sit in on or retake some of the classes prior to interpreting them. Another is to provide preparation time for them to read meet with the teacher and familiarize themselves with the material. A third may be to hire a number of different interpreters who have coursework in the different subject areas and allow them to focus on interpreting only the content they know. A fourth is to provide and/or mandate further education in the content areas. At a minimum, the interpreters should have completed an interpreter education program. In fact, the Registry of Interpreters for the Deaf (2020) now requires at least a bachelor’s degree to sit for certification.

Skill and Fluency

Educators must be aware that in addition to lacking content knowledge, many educational interpreters may not be qualified to interpret, a potential impediment to an inclusive model. In one study (Jones et al., 1997) 65.4% had no interpreter certification (Jones et al., 1997). In a separate survey of 32 educational interpreters, Hayes (1992) found that only 2 were nationally certified.

In 1999, Schick et al. examined the Educational Interpreter Performance Assessment (EIPA) results of 59 educational interpreters. The EIPA is fast becoming the national standard for educational interpreters in the United States. Only 44%, or less than half, demonstrated a score of 3.5 out of 5.0 on the EIPA. Later in 2001, Yarger studied 63 educational interpreters and found they had a mean EIPA score of 2.6. Then in 2006 Schick, Williams and Kupermintz (2006) looked at the EIPA results for 1,505 education interpreters and found only 38% demonstrated the ability to meet a standard of 3.5 on the EIPA. Interpreters working at a score of 3.5 on the EIPA were described as having only a basic vocabulary and simple grammar in ASL (Schick et al., 1999). Such interpreters would need "continued supervision" and could not convey complex ideas in sign language (Schick et al., 1999, p. 153). This implies that they would not be able to successfully interpret many topics in an educational setting.

Several authors have looked at the accuracy of educational interpreters. La Bue (1998) found "a lack of cohesive structure, and uniting propositions between sentences" and "pronoun references" when she examined the work of two (p. 200). Overall, she found a repeated "lack of cohesion in the interpreted message" and "a lack of clarity in the signed string" (La Bue, 1998, p. 201). Russell (2010) examined the work of three educational interpreters and found issues with their grammar, use of space, use of pronouns, affect and prosody. In one class, of 280 utterances, less than half (46%) or only 130 were accurately interpreted. In a group of 40 interpreters, Langer (2007) found a similar lack of accuracy where the educational interpreters only correctly conveyed from 1/3 to 2/3 of the information. When a panel of 19 Deaf adults were asked to watch and remember the content from the lectures, they "demonstrated understanding of approximately 40% of the content" (Langer, 2007, p. 203). Langer (2007) called the accuracy of the interpreters "troublingly low" (p. 3). Especially for deaf students who begin their education with a lack of language fluency in a signed or spoken code, "access to a linguistically and cognitively rich classroom may be especially crucial" versus the impoverished language and inaccurate content they are faced with (Langer, 2007, p. 4).

Perhaps one of the reasons educational interpreters do not do well on assessments like the Educational Interpreter Performance Assessment is due to a lack of fluency in the signed language. When 222 educational interpreters were surveyed about their fluency, 61% said "that they were either 'not proficient' in signing or only 'somewhat proficient' in signing before they were hired (Jones et al., 1997, p. 263).

According to Jacobs (1996), ASL could be considered a very difficult language for English speakers to learn, equivalent to a Category Four on the Foreign Service Institute and Defense Language Institute scales. In addition, and as Jacobs (1996) pointed out, many spoken language interpreter education programs require near-native fluency (say in French or Spanish) as well as English prior to enrolment, which requires between 2400 - 2760 hours of study. However, in a North American context, most sign language interpreter programs only require four semesters of ASL prior to enrolment, or the

equivalent of ASL 4. Given many classes are 3 credit hours and run for 15 weeks, this means most sign language interpreter students begin studying with only 180 hours of in-class language training, far below the 2400-2760 required for near-native fluency (Jacobs, 1996).

Language models. What is very troubling given this lack of fluency is that in inclusive settings, educational interpreters can be asked to be language models for Deaf children (Yarger, 2001) and to teach sign language classes (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones et al., 1997). According to Yarger's (2001) research, the interpreters are aware of these shortcomings. Yarger (2001) wrote:

"When they were asked to identify areas of interpreting that were still developing for them, the most frequently cited response dealt with their lack of ability in sign-to-English interpreting and a lack of receptive skills. Additionally, concerns were expressed about insufficient vocabulary and a limited knowledge and understanding of ASL." (p. 20)

To address this lack of fluency and ability to interpret, a number of actions can be taken. Yarger (2001) suggested hiring only qualified interpreters with higher skill requirements. Qualified means an individual who has passed national certification or a minimum of a score of 4.0 on a test such as the EIPA. It also means having native or near-native fluency in sign language which can be ascertained through a sign language proficiency interview, such as the ASLPI offered by Gallaudet University (n.d.). Another strategy is to allow for the interpreters to make use of translation and consecutive interpretation as this should theoretically increase the accuracy of their target texts. Other recommendations include paid tutors who were Deaf and native signers (Yarger, 2001). Russell (2002) suggested more team interpreting to monitor each other, though it did not always lead to error correction. Mandatory ASL classes for the teachers, staff and hearing students has been recommended (Alasim, 2018; Powers, 2002) and this would reduce the reliance on the interpreter and foster more social interaction. Another potential solution is to group Deaf students with hearing students who can sign (Alasim, 2018) again reducing their reliance on the interpreter.

Interpreter Supervision

A concern noted in the literature and one that the classroom teacher should be made aware of is the lack of supervision or appropriate supervision for educational interpreters (Hayes, 1992). In one study, the authors found little to no evaluation of the interpreters' skills (Jones et al., 1997). Given the complexity of their job and their need for ongoing support, it would make more sense to hire a qualified peer (certified interpreter or interpreter educator) as well as a language expert to act in this capacity.

Role and Code of Ethics

Another area of concern in the literature was the role of the educational interpreter and ethical behavior. Gustason (1985), for example, interviewed interpreter educators and found the faculty were concerned that their graduates and school personnel did not understand the role. This was again noted later in two separate studies, where the researchers found no discussion or delineation of the interpreter's role prior to their employment and so this was recommended (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992). In a more recent study, the authors noted how the role changed as the Deaf child progressed through the grades with the same interpreter (Wolbers et al., 2012).

As a summary of their expectations, and as most interpreters are taught to work with adults, they learn to respect issues of self-determination and autonomy. They also follow a code of ethics that mandates neutrality and confidentiality. So once hired to interpret, they probably expect to limit their actions to interpreting and to adhering to those ethical principles.

However, a review of the literature identified a number of duties assigned or taken on by educational interpreters which go beyond being a neutral party as they were taught to do. These included disciplining Deaf students (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992), tutoring, teaching sign language, grading assignments (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones et al., 1997), teaching classes (Jones et al., 1997), as well as “after-school activities, taking notes for the deaf students,” “helping students with homework, caring for hearing aids” and FM systems, and providing speech lessons (Antia and Kreimeyer, 2001, p. 357). Alasim (2018) found the interpreters would lead some of the classroom discussions and encourage the Deaf students to participate and ask questions. Some interpreters reported making bulletin boards and doing copying for the teacher (Hayes, 1992).

In addition, the interpreters had taken on the role of facilitating peer interactions and clarifying the teacher’s instructions (Alasim, 2018; Antia and Kreimeyer, 2001). They kept the special education and regular classroom teachers informed of the Deaf child’s difficulties, checked for comprehension, and reported on the child’s ability to concentrate or attend to educational activities (Antia and Kreimeyer, 2001). In one study, the interpreter took it upon herself to omit praise from the teacher if she thought it was unwarranted, but to give praise to the Deaf student when the teacher failed to do so (Wolbers et al., 2012). In addition, some interpreters helped co-plan lessons with teachers (Alasim, 2018; Antia and Kreimeyer, 2001), shared sign-related videos, modified activities, and helped out with other children, for example with reading (Antia and Kreimeyer, 2001). One was described as adept at breaking things down and simplifying them for the Deaf student (Antia and Kreimeyer, 2001).

Antia and Kreimeyer (2001) used a model to describe the different views of educational interpreters, as either full-participants or a mechanical model as a translation machine. The interpreters may have been trained in the mechanistic model, but the regular classroom teachers wanted them to be full participants (Antia and Kreimeyer, 2001). It is perhaps no wonder that the interpreters in one study believed the extra duties they had taken on put them in conflict with the confidentiality aspect of their code of ethics (Antia and Kreimeyer, 2001) and in another study reportedly found it the most difficult aspect of the code to follow (Hayes, 1992).

To address the multiple roles and potential conflicts educational interpreters face, school administrators and educators must be clear about their expectations. Many countries may have a code of conduct for sign language interpreters and where there are interpreter education programs, students will no doubt be taught to follow it. However, school districts may expect the staff interpreters to function as a member of the educational team and as a full participant. It is important, therefore, to provide pre-employment training on the role of an interpreter to teachers and to have and clear hiring criteria (Yarger, 2001).

It is also important to talk with the interpreter, the student and the parents about the expectations for the interpreter. For example, will the interpreter take on responsibility for discipline, social skills, or altering the curriculum? Other challenges that an interpreter may face and not addressed in the literature are what should an interpreter do if they discover students vandalizing school property or if they suspect

theft or drug abuse? There should also be clarity around the role of contract interpreters who are brought in as freelance workers. In many cases, the interpreter may erroneously believe their professional code supersedes the school's policies or even their legal responsibilities to report abuse or neglect. These should be clarified amongst all parties.

Incidental Learning and Social Participation

Part of learning occurs through peer-to-peer interactions and reciprocal teaching amongst students (Russell, 2010), leading to the acquisition of the hidden or unwritten curriculum through the social construction of knowledge (Hopper, 2011). Hopper (2011) refers to this as incidental learning. In her study of two Deaf children with interpreters, she found a lack of social interaction between the Deaf and hearing students. Instead, the Deaf students more often occupied the role of bystander in classroom interactions (Hopper, 2011).

The lack of incidental learning may be due to reduced social participation. In a review of the literature on integrated Deaf students, authors have reported feelings of loneliness (Alasim, 2018; Stinson and Antia, 1999) as well as "an absence of close friendships" (Stinson and Antia, 1999, p. 169) and noted that they are "frequently neglected or rejected by their hearing peers" (Stinson and Antia, 1999, p. 170). According to Hopper (2011), the two Deaf students she studied reportedly felt "boredom, awkwardness, embarrassment, or weirdness" while in class (p.141). Overall, Deaf students in regular classroom settings were seen to "interact infrequently with their hearing classmates and engage in less linguistic and more nonlinguistic interaction than their hearing peers" (Stinson and Antia, 1999, p. 169).

The presence of a sign language interpreter may have a negative impact on incidental learning and social participation. As mentioned earlier, the interpreter and student may end up sitting at the front of the classroom (Alasim, 2018), thereby cutting themselves off from the students behind them. In rural settings, it is not uncommon for the same interpreter to work with the same student yearly, "from preschool to high school," which can hinder the student's independence (Yarger, 2001, p. 17). In fact, it was noted in one study that the Deaf student only interacted with the interpreter (Alasim, 2018) and in another, the student reportedly saw the interpreter as "a friend, parent figure, or counselor" (Hayes, 1992, p. 17). One could ask what impact does this have on the Deaf child's ability to develop friendships? Also, it should be remembered that the interpreter is an adult working with children (Wolbers et al., 2012). The Deaf student is only exposed to adult signing while the hearing students hear an adult's voice when the interpreter conveys the Deaf student's comments, a common factor to consider in a mediated education (Winston, 2004).

It is also important to remember that an interpreter can only interpret for one person at a time (Winston, 2004). Researchers have noted a propensity for educational interpreters to privilege the teacher's instructions over the social discourse of the students (Wolbers et al., 2012). Or when the teacher was silent, some interpreters consciously decided not to interpret what they considered extraneous talk, for example so as to not interrupt the student while he or she was doing independent work (Wolbers et al., 2012). At other times the interpreter only summarized what was said (Hopper, 2011; Wolbers et al., 2012) or interpreted for the loudest or most assertive student repeatedly (Russell, 2010). In one study, the Deaf student was concerned about this process of filtering the messages she received, and shared, "but interpreters probably wouldn't make the same choices as younger kids like me would. Adults might think

some conversations are not appropriate and wouldn't say anything or become embarrassed." (Hopper, 2011, p. 135).

The truncated access provided by interpreters may also influence the Deaf student's friendship circles. Or as Russell (2010) noted, the Deaf student may end up with a lack of access to the viewpoints of other students. Hopper (2011) gave an example from a Deaf student she observed and wrote, "One example was where Jasmine [the Deaf student] had not realized that her peers sometimes made comments that were mean or obnoxious" and how access to those may have changed her relationship with those peers (p. 147).

There are a number of strategies for enhancing participation and potentially incidental learning. One is to have the regular classroom teacher team teach with a teacher of the Deaf (Stinson and Antia, 1999). Another is to employ notetakers and additional interpreters to ensure the Deaf student has more access to the classroom discourse (Hopper, 2011). A third is to ensure there is a critical mass of Deaf students in the school and allow them to interact with each other (Schwab et al., 2019). As mentioned earlier, another suggestion is to put the Deaf student in groups with hearing peers who know sign language (Alasim, 2018). Small group activities have also been recommended (Alasim, 2018), as has reverse inclusion, of hearing students into a classroom for Deaf children (Powers, 2002).

Deaf Gain

While there are many impediments to a Deaf student's full inclusion in a typical classroom setting, as noted throughout this article, there are some actions that can be taken to enhance their experience. This would require a shift from thinking of Deaf students as a disability to a view of Deaf people as a cultural group who can contribute to society, something recommended in the literature (Powers, 2002). This reframes Deaf students from a disability framework to one of recognizing their contribution to the human condition, referred to in the literature as "Deaf-gain" (H-Dirksen and Murray, 2010).

Within a Deaf Gain framework, there is recognition that Deaf people have contributed to our understanding of "the human capacity for language, advances in visual learning, and creative insights into architecture, literature, and collectivist cultural patterns" (H-Dirksen and Murray, 2010, p. 1). There is also respect for diversity and towards a Deaf identity and Deaf culture (Murray et al., 2018). For example from a Deaf Gain perspective, schools for the Deaf would be seen not as segregated but as "congregated spaces" that facilitate "cultural production" for students and that "address the alienation of children with disabilities that can occur in mainstream settings" (Murray et al., 2018, p. 5). Much of this recognition would also fall within the concept of universal design or creating a learning space that is accessible and appropriate for each student.

On a global level, there has been a shift in recognizing the rights of Deaf students to their own language and culture. This supports a shift in framework from disability to Deaf Gain. The United Nation's Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN-CRPD) (n.d.) Article 24 mandates free and inclusive education with appropriate support systems in place. It also requires "facilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community...in the most appropriate languages and modes and means of communication for the individual" and that teachers be employed "including teachers with disabilities, who are qualified in sign language" (UNCRPD, n.d., p. 17).

Deaf epistemology. Part of Deaf Gain is to recognize a Deaf epistemology (Hopper, 2011), a way of teaching and learning that best meets the visual abilities of Deaf students. This involves steps like ensuring videos are closed captioned and making use of visual aids, a white board and graphic organizers as much as possible (Russell, 2010) as well as mnemonic devices or manipulatives (Alasim, 2018). In addition to meeting the needs of a Deaf student, such actions would not doubt support other learners as well.

However, in a classroom with Deaf students it also means limiting completing visual stimuli (Langer, 2007; Winston, 2004; Wolbers et al., 2012). Educators are probably used to producing language, talking, while simultaneously pointing to visual aids or demonstrating how to do things, or reviewing a handout while students are expected to simultaneously read it (Winston, 2004). Some talk as students moves around the room or from class to class (Wolbers et al., 2012). This approach does not work with a Deaf student as it creates competing visual noise, as the student must look at visual aids, and watch the interpreter's signing and the teacher's pointing behaviors or demonstration (Langer, 2007; Winston, 2004).

The discourse patterns of teacher talk should also be considered as part of Deaf Gain. La Bue (1998) identified one pattern as IRE, initiation, response and evaluation. Other patterns were described as "thematic focus," "direct teaching," and "activation of schema" to name a few (Smith and Ramsey, 2004, p. 46). Several challenges were noted with these patterns, however, for it was found in regular classrooms the teacher rarely called upon Deaf students, who in turn rarely volunteered (Alasim, 2018; Wolbers et al., 2012). It was also noted in one study that the educational interpreters did not understand the structure or goal of the various patterns of interaction used by the teacher (Russell, 2010).

Regular classroom teachers should be aware of the strategies used by Deaf educators when working with Deaf students. In a study of a Deaf instructor, Smith and Ramsey (2004) identified ways of structuring the discourse that may be different than those found in regular classrooms. One way was constantly pointing to students, referred to as indexing, to identify who could take a turn (Smith and Ramsey, 2004). When talking about an object or topic, the teacher signed it in space (spatial referencing) and then repeatedly went back to the same location to reinforce the topic and to expand on it (Smith and Ramsey, 2004). To get attention, the instructor used phrases that could be translated as "May I borrow your eyes, please?" (Smith and Ramsey, 2004, p. 48). He often checked for comprehension by making direct eye gaze with the students and monitored their eye gaze to see if they were paying attention to the discussion. He ensured the students had unobstructed sight lines to each other and he repeated student comments when he suspected some students had not seen them. The desks were arranged in a semi-circle and students were permitted to ask their peers to repeat comments. He made frequent use of ASL non-manual grammar, raising his eyebrows to ask yes/no questions or squinting them to ask Wh questions (where, when, why, who, how). Further he demonstrated his emotions on his face, for example by displaying puzzlement about topics. The teacher also allowed the students to discuss topics in small groups while he continued to hold the floor. During periods of IRE, the instructor "was persistent in his questioning and rarely told the correct answer directly to his students" (Smith and Ramsey, 2004, p. 49), drawing on what Russell (2010) referred to as metacognitive questioning.

In addition to the discourse strategies used by Deaf instructors, the strategies used by Deaf students should also be considered. In an inclusive setting, Hopper (2011) noted how the Deaf students engaged in the role of "overhearing," "by glancing at whiteboards

in their hearing peers' lockers, looking at artifacts their hearing peers possessed, lipreading, and discreetly looking at their peers' computers" (Hopper, 2011, p. 109). This was due to their truncated access through an interpreter.

Often part of every class involves assessing a student's ability to use English. Activities like choral reading, spelling tests, and language assessments in general can present a challenge for sign language interpreters. Assessments for Deaf students in general should be critically reviewed and modified to reduce the need for fluency in the spoken language (Russell, 2010).

Let's look at oral spelling tests, perhaps a common activity in classrooms. When these are required, the interpreter may try strategies that involve exaggerated mouth movements while signing a sign that represents the meaning of the sign, but which has no relation to its phonology (spelling). For example, the concept of "vehicle," is a superordinate term in English as it represents a class of objects, but it is usually represented in ASL by two or three signs such as CAR, TRUCK and BUS. Given there is no one sign for "vehicle" in ASL an interpreter may sign CAR but mouth "vehicle," hoping the Deaf student would be able to hear the word or read their lips clearly. Instead, strategies could be employed that give the student complete visual access to the activity, thus emulating a Deaf epistemology. This could be done by using flashcards with both correct and incorrect spelling, through cloze activities where the student has to supply the right letter, or by providing the letters in a slightly scrambled format. Another option may be to evaluate the student's writing to see if they have used the term or to ask them to provide synonyms for "car."

Finally, as part of universal design and to adopt a Deaf Gain framework, educators should consider including content of interest to the Deaf student and concerning Deaf culture. As mentioned in one study, an interpreter brought in videos with sign language for the teacher to use (Antia and Kreimeyer, 2001). Lessons could be created around the use of ASL, its alphabet and its numbering system or that include information about Deaf doctors, lawyers, college presidents and politicians. Students should also be encouraged to suggest topics or choose issues that are of interest to them, again another aspect of universal design.

Conclusion

In summary, the inclusion of Deaf students in the regular classroom setting with an interpreter has many challenges and is not the optimal setting for some learners. It may in fact negatively impact their ability to access the official curriculum as well as engage in social learning practices. Where this is the case, other placement options should be considered. There are a number of recommendations, however, that may enhance the experience of Deaf students who have the ability to succeed in inclusive settings and these are listed next in Table 4. This is not an exhaustive list as other modifications may be necessary. However, the enactment of as many of these recommendations as possible would go a long way to support the social, emotional and educational development of included Deaf learners.

Table 4. Enhancing inclusion

For everyone:

- Mandatory sign language classes for everyone (Russell, 2010; Yarger, 2001)
- Everyone take responsibility to be informed and to include the Deaf student (Alasim, 2018)
- Refocus the view of the school to Deaf Gain (Powers, 2002) and fix the school, not the child (Russell, 2010)
- Create a forum or opportunities for everyone to discuss the issues (Russell, 2010)
- Ensure Deaf students are involved in extra-curricular activities (Powers, 2002; Russell, 2010)

For administration:

- Have clear job description and duties for both full-time and contract interpreters (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones et al., 1997)
- Hire qualified interpreters (Jones et al., 1997; Russell, 2010)
- Hire interpreters who are fluent, certified or screened, with content knowledge
- Include the parents in the process of education (Powers, 2002; Russell, 2010)
- Involve the Deaf student (Powers, 2002)
- Incorporate Deaf adults and members of the Deaf community (Powers, 2002; Russell, 2010)
- Provide ASL and interpreting tutors for the interpreters (Russell, 2010)
- Support ongoing professional development for the interpreters (Russell, 2010; Yarger, 2001)
- Offer peer mentors for the Deaf students (Russell, 2010)
- Organize reverse integration of hearing students with deaf students (Powers, 2002)
- Have a critical mass of Deaf students for peer interaction (Russell, 2010) or opportunities to interact with other Deaf children (Powers, 2002)
- Deliver in-service for teachers (Hayes, 1992; Langer, 2007; Russell, 2010)
- Encourage team interpreting and hiring multiple interpreters (Russell, 2010)
- Evaluate the interpreters periodically (Hayes, 1992; Jones et al., 1997)
- Employ appropriate ongoing supervision for the interpreter (Hayes, 1992)
- Conduct an appropriate language assessment of the Deaf student (Jones et al., 1997)
- Pay the interpreters for preparation time, to read up on the various topics (Langer, 2007)
- Ensure supplemental support for the Deaf student, such as notetakers and tutors (Langer, 2007; Powers, 2002)

For the teacher:

- Discuss code of ethics and duties with interpreter (Antia and Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992)
- Maintain high expectations for the Deaf student (Powers, 2002; Russell, 2010)
- Prepare your lessons with the interpreter (Langer, 2007; Russell, 2010)
- Ensure Deaf student is called upon to participate (Alasim, 2018; Russell, 2010)
- Adapt assessments so that they do not disadvantage the Deaf student's fluency in the spoken language (Russell, 2010)
- Provide lesson plans and notes to the student (Langer, 2007)
- Collaborate with the teacher of the Deaf (Powers, 2002; Yarger, 2001)
- Restructure physical classroom to include clear sight lines (Langer, 2007)
- Adopt aspects of Deaf epistemology and discourse (Powers, 2002; Smith and Ramsey, 2004)
- Include content on Deaf culture and ASL
- Call on the Deaf student and encourage the Deaf student to participate
- Use visual aids
- Create opportunities for the hearing and Deaf students to interact (Alasim, 2018)
- Pair Deaf students with hearing students who know sign language (Alasim, 2018)

For interpreters:

- Provide in-service to the teacher and student on role and abilities (Langer, 2007)
 - Create annual goals and review
 - Achieve certification or an acceptable level of processing on an appropriate screening test
 - Utilize different modes including translation and consecutive (McDermid, 2018)
 - Utilize different depths of processing, including literal or dynamically equivalent (McDermid,
-

2018)

- Attend ASL classes or tutoring and demonstrate native or near-native fluency
 - Enroll in coursework on child development, language and education (Langer, 2007)
 - Become content experts in the different topics that have to be interpreted
-

References

- Alasim, K. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, 33(2), 493-506. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Antia, S., & Kreimeyer, K. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), 355-365. www.jstor.org/stable/44390115
- Bellugi, U., & Fisher, S. (1972) A comparison of sign language and spoken language. *Cognition*, 1 (2-3), 173-200. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(72\)90018-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(72)90018-2)
- Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 158(1), 63-97. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0009>
- Fleischer, L. R. (1975). *Sign language interpretation under four interpreting conditions* (Doctoral dissertation, Department of Educational Administration, Brigham Young University, 1975). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses. (AAT 7600700)
- Gallaudet University. (n.d.) *American Sign Language Proficiency Interview (ASLPI)*. Accessed <https://www.gallaudet.edu/the-american-sign-language-proficiency-interview/aslpi>
- Gustason, G. (1985). Interpreters entering public school employment. *American Annals of the Deaf*, 130(4), 265-266. www.jstor.org/stable/44389589
- H-Dirksen L., & Murray, J. J. (2010). Deaf Studies in the 21st Century: "Deaf-gain" and the future of human diversity. In M. Marschark and P. Spencer (Eds.) *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 2). <https://10.1093/oxfordhb/9780195390032.013.0014>
- Hatfield, N., Caccamise, F., & Siple, P. (1978). Deaf students' language competency: A bilingual perspective. *American Annals of the Deaf*, 123(7), 847-851. <https://www.jstor.org/stable/4439981>
- Hayes, P. L. (1992). Educational interpreters for deaf students: Their responsibilities, problems, and concerns. *Journal of Interpretation*, 5, 5-24.
- Hoffmeister, R. J. (2000). A piece of the puzzle: ASL and reading comprehension in Deaf children. In C. Chamberlain, J. P. Morford and R. I. Mayberry (Eds.) *Language Acquisition by Eye* (pp. 143-163). Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Hopper, M. J. (2011). *Positioned as bystanders: Deaf students experiences and perceptions of informal learning phenomenon* (Unpublished doctoral dissertation). University of Rochester, Rochester New York.
- Jacobs, R. (1996). Just how hard is it to learn ASL? The case for ASL as a truly foreign language. In C. Lucas (Ed.) *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities* (pp. 183-226). Gallaudet University Press: Washington, DC.

- Jones, B. E., Clark, G. M., & Soltz, D. F. (1997). Characteristics and practices of sign language interpreters in inclusive education programs. *Exceptional Children*, 63(2), 257-268. <https://doi.org/10.1177/001440299706300209>
- La Bue, M. A. (1998). *Interpreted education: A study of deaf students' access to the content and form of literacy instruction in a mainstreamed high school English class*. (Unpublished doctoral dissertation). Harvard Graduate School of Education. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9830061)
- Lampropoulou, V., & Hadjikakou, K. (2010). An examination of the history of deaf education in Greece and in Cyprus: Determining factors for its development. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 10(1), 41-56. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2010.10.01.07>
- Langer, E. C. (2007). *Classroom discourse and interpreted education: What is conveyed to deaf elementary school students* (Doctoral dissertation). Retrieved from Dissertations & Theses: Full Text database. (Publication No. AAT 3256442).
- Liddell, S. K. (1980). *American Sign Language Syntax*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers.
- Livingston, S., Singer, B., & Abramson, T. (1995). A study to determine the effectiveness of two kinds of interpreting. In *A Confluence of Diverse Relationships: Proceedings of the Thirteenth National Convention of the Registry of Interpreters for the Deaf* (pp. 154 -176). Silver Springs: RID Publications.
- Locker, R. (1990). Lexical equivalence in transliterating for Deaf students in university classrooms: Two perspectives. *Issues in Applied Linguistics*, 1(2), 167-195.
- Marschark, M., Sapere, P., Convertino, C., Seewagen, R., & Maltzen, H. (2004). Comprehension of sign language interpreting: deciphering a complex task situation. *Sign Language Studies*, 4, 345-367. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0018>
- McDermid, C. (2012). *Adult second language pragmatic enrichment: The case of ASL* (Doctoral dissertation). Proquest Dissertations and Theses Full Text (No. NR92815).
- McDermid, C. (2018). *Learning to Interpret: Working from English into American Sign Language*. Rochester, New York: Rochester Institute of Technology Press.
- Murphy, H. J., & Fleischer, L. R. (1977). The effects of Amesland versus Siglish upon test scores. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 11(2), 15-18.
- Murray, J. J., Snoddon, K., De Meulder, M., & Underwood, K. (2018): Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment no. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>
- Powers, S. (2002). From concepts to practice in Deaf Education: A United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 230-243. www.jstor.org/stable/42658618
- Registry of Interpreters for the Deaf. (2020). *National Interpreter Certification (NIC)*. Accessed January 14, 2020 at <https://rid.org/rid-certification-overview/available-certification/nic-certification/>

- Russell, D. (2002). *Interpreting in Legal Contexts: Consecutive and Simultaneous Interpretation*. Burtonsville MD: Linstok Press.
- Russell, D. (2010). *Illusion of inclusion: Realities and consequences*. Paper presented at the International Conference on the Education of the Deaf (ICED), Vancouver, June.
- Schick, B., Williams, K., & Bolster, L. (1999). Skill levels of education interpreters working in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(2), 144-155. <https://doi.org/10.1093/deafed/4.2.144>
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for Deaf and Hard-of-Hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 3-20. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj007>
- Schwab, S., Wimberger, T., & Mamas, C. (2019). Fostering social participation in inclusive classrooms of students who are Deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(3), 325-342. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1562158>
- Siple, L. (1995). *The use of addition in sign language transliteration* (Unpublished doctoral dissertation). University of New York Buffalo. UMI Number 9617912
- Smith, D.H., & Ramsey, C.L.L. (2004). Classroom discourse practices of a Deaf teacher using American Sign Language. *Sign Language Studies*, 5(1), 39-62. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0026>
- Stinson, M., & Antia, S. (1999, Summer). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3) 163-175, <https://doi.org/10.1093/deafed/4.3.163>
- Stauffer, L. K., & Viera, J. A. (2000). Transliteration: A comparison of consumer needs and transliterator preparation and practice. In D. Watson (Ed.), *Journal of Interpretation* (61 - 82). Silver Spring, MD: RID Publications.
- United Nations. (n.d.). Conventions on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Winston, E. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. In E. A. Winston (Ed.), *Educational Interpreting: How It Can Succeed?* (pp. 132-168). Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Wolbers, K.A., Dimling, L.M., Lawson, H.R., & Golos, D.B. (2012). Parallel and divergent interpreting in an elementary school classroom. *American Annals of the Deaf* 157(1), 48-65. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1609>
- Wulf, A., Dudis, P., Bayley, R., & Lucas, C. (2002). Variable subject presence in ASL narratives. *Sign Language Studies*, 3(1), 54-76. <https://www.jstor.org/stable/26204893>
- Yarger, C.C. (2001). Educational interpreting: Understanding the rural experience. *American Annals of the Deaf*, 146(1), 16-30. doi:10.1353/aad.2012.0074

Uzun Özet

İşaret Dili Tercümanları, Sağır Öğrenciler ve Kapsayıcı Eğitim?

Bu çalışmada, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin işaret dili tercümanı desteği ile kapsayıcı eğitim uygulamaları bağlamında eğitim almalarına ilişkin çalışmalar gözden geçirilmiş ve uygulama için önerilerde bulunulmuştur. Sağır ya da işitme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında öğrenim görmesi, Amerika Birleşik Devletleri (Antia ve Kreimeyer, 2001), Birleşik Krallık (Powers, 2002), Yunanistan (Lampropoulou ve Hadjikakou, 2010) ve Avusturya (Schwab, Wimberger ve Mamas, 2019) gibi ülkelerde sıklıkla kullanılan bir yaklaşım haline gelmiştir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarıyla ilgili birçok sınırlılık ve zorluk olduğu bilinmektedir. Bu sınırlılıkların en önemlilerinden biri, genel eğitim öğretmenlerinin sağır ya da işitme yetersizliği olan çocuklar ile çalışma konusunda kendilerini yetersiz ya da hazırlıksız hissetmeleridir (Eriks-Brophy ve Whittingham, 2013).

Alanyazında, kapsayıcı eğitim ortamlarında sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan öğretmenleri desteklemek için bir dizi öneri yer almaktadır. Pek çok öğretmenden işaret dili tercümanlarıyla çalışmaları isteneceği göz önüne alındığında, öğretmenlerin tercümanların nasıl eğitildiğinin ve metinleri konuşulandan işaret diline nasıl tercüme ettiklerinin farkında olmaları gerekir. Tercüman, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrenci tarafından anlaşılabilir ya da anlaşılabilir olmayan, kelimesi kelimesine bir tercüme yapabileceği gibi, daha edebi bir tercüme de yapabilir (McDermid, 2018). Ayrıca, öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi için işaret dili metnini zenginleştiren veya ima edilen anlamları açıklayan dinamik eşdeğer bir çeviri oluşturabilirler (McDermid, 2018). Araştırmalar, tercümanlar harf çevirisi yerine daha dinamik eşdeğer bir çeviri yaptığında, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin testlerde daha başarılı olduğunu göstermiştir (Fleischer, 1975; Hatfield, Caccamise ve Siple, 1978; Hoffmeister, 2000; Livingston, Singer ve Abramson, 1995).

Öğretmenler, işaret dili tercümanlarının çeviri için ardıl veya eşzamanlı çalışma da dahil olmak üzere farklı çeviri biçimlerini benimseyebileceklerinin farkında olmalıdır. Eşzamanlı çeviri biçiminde çalışırken, tercümanlar tercüme etmeden önce çoğu kez tüm bir söyleneni duymak için beklemek zorundadır. Bu bir "gecikme" yaratır ve sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencinin, işiten öğrencilerden sonra yorumları veya soruları göreceği/duyacağı anlamına gelir (Winston, 2004). Ardıl çeviri biçimi gibi farklı çeviri biçimlerinin eşzamanlı çeviriden daha doğru olabileceğinin de farkında olmalıdırlar (Russell, 2002).

Eğitimciler, işaret dili tercümanlarına pedagoji hakkında çok şey öğretilmediğini de biliyor olmalıdır (Gustason, 1985). Tercümanlar, muhtemelen matematik, coğrafya veya fen bilimleri gibi alanlarda içerik uzmanı olmayacaklardır (Langer, 2007; Yarger, 2001). Bu, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin bu alanlarda kısıtlı ya da yanlış bilgilere erişmelerine neden olabilir. Aynı tercümanlar, bu alanlarda dersler dışında öğrencileri desteklemek için de görevlendirilebilirler ve bu uygulama, durumu daha da sorunla hale getirebilir (Antia ve Kreimeyer, 2001; Hayes, 1992; Jones, Clark ve Soltz, 1997). İşaret dili tercümanları genellikle işaret dilinde akıcı değildirler ve bu nedenle işaret dili rol modelleri olarak hizmet etmemelidir (Jones vd., 1997). İçerik bilgisi eksikliğine ek olarak, akıcılıktaki eksiklik onların yorumlama yeteneklerini daha da etkileyebilir (Schick, Williams ve Kupermintz, 2006). Bu durum da onların doğru yorumlama yeteneklerinin sorgulanmasına neden olur (Schick vd., 2006).

Sayılan bu zorlukların üstesinden gelmek için sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencileri engelli olarak gören bakış açısından ziyade, bu öğrencilerin kültürüne, diline ve kimliğine saygı gösteren ve onların toplumda daha aktif olarak yer almalarını kazanç olarak gören bir bakış açısına geçmeye gereksinim duyulmaktadır (H-Dirksen ve Murray, 2010). Bu felsefe değişikliğini başarmak için öğretmenlerin ve yöneticilerin belirli önerileri dikkate almaları önerilmektedir. Bu bağlamda, sınıf ve okul ortamında yapılacak düzenlemeler belirlenmelidir. Kurum düzeyinde, okuldaki herkes için zorunlu işaret dili dersleri düşünülmeli (Yarger, 2001), ana dil rol modelleri de getirilmelidir. İşiten öğrenciler işaret dilini kullandıklarında, kişilerarası ilişkileri geliştirebilir ve tesadüfi öğrenmeyi kolaylaştırarak sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrenciye yardımcı olabilir (Hopper, 2011).

İşaret dili tercümanları istihdam edilirken açık ve uygun iş tanımlarının oluşturulması gerekir (Antia ve Kreimeyer, 2001). Ayrıca, bu tercümanlar için süpervizyon sistemi kurulmalıdır (Hayes, 1992). Çeviri doğruluğunu artırmak için tercümanların, eşzamanlı çeviri ve ardıl çeviri de dâhil olmak üzere farklı çeviri biçimlerini kullanmasına izin verilmelidir. Tercümanlara, tercüme için çağrılmadan önce içeriği öğrenebilmeleri ve bunu net bir şekilde tercüme etmenin yollarını bulabilmeleri için hazırlık süresi verilmelidir. Ayrıca, mümkün olduğunca eşzamanlı çeviriden uzak durulmalıdır.

Son olarak, pedagojik uyarlamaların öğretmenlerin ve öğrencilerin söylemsel uygulamalarının özelliklerini içerecek şekilde değerlendirilmesi gerekir (Smith ve Ramsey, 2004). Öğretmenler, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilerin, bir bildiriye okumak ve tercümanı izlemek gibi aynı anda farklı görsel uyarılara odaklanmak zorunda olmadıkları bir sınıf oluşturmalıdır. Tüm sınıfa soru sorulurken, sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencinin sorulara işiten öğrenciler ile aynı anda erişiminin sağlanması için soruları yazılı olarak sormak gibi önlemler alınmalıdır. Öğretmenler ayrıca sağır ya da işitme yetersizliği olan öğrencilere derslerde düzenli olarak söz verildiğinden ve uygun desteklerin sunulduğundan emin olmalıdır.

573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz?

Educational Diagnosis and Assessment in Special Education since Decree Law No. 573: Where Are We? Where Should We Go?

Turkish Journal of Special Education Research and Practice
2020, Volume 2, Number 1, p 47-67
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2020.0108

Article History:

Received 18 January 2019
Revised 11 January 2021
Accepted 11 January 2021
Available online 13 January 2021

Veysel Aksoy ¹, Pınar Şafak ²

Öz

Bu çalışmada 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin (KHK) yayınlandığı 1997'den günümüze yönetmelik değişiklikleri ve yasal düzenlemeler ışığında, "Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme" ve bu konuya ilişkin yapılmış bilimsel çalışmalarda yaşanan değişimler incelenerek, nerede olduğumuz ve nereye gitmemiz gerektiğine ilişkin düşünceler paylaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama için 573 sayılı KHK, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2000-2018 güncellemeleri), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim istatistikleri incelenmiş; üniversite veri tabanları ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde "eğitsel değerlendirme", "eğitsel tanı" ve "rehberlik araştırma merkezi" sözcük grupları taranmıştır. 1997'den sonra Türkiye'de gerçekleştirilen 21 tez ve 13 makale olmak üzere toplam 34 araştırma gözden geçirilmiştir. Bulgular, yasalar ve yönetmelikler konusunda ülkemizin sürekli bir değişim içerisinde olduğunu, ancak eğitsel tanılama ve değerlendirmede standart oluşturmanın önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Ayrıca erken tanılamada, sağlık ve eğitim kurumları arasındaki iş birliğinde, RAM) yapı ve işleyiş, nitelikli personel, değerlendirme standartlarının oluşturulması, güncel ve geçerli-güvenilir değerlendirme araçları ve fiziksel koşullar konularında sorunlar göze çarpmaktadır. Bulgular ışığında eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecindeki eksikler belirlenmiş, niteliği artırıcı önerilerde sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, eğitsel tanılama ve değerlendirme, 573 sayılı KHK.

Abstract

This study attempts to share views on where we currently are and where we should lead in terms of "Educational Diagnosis and Assessment" by analyzing the changes in legislations since the passage of Decree Law No. 573. and reviewing relevant scientific studies. To this end, Decree Law No. 573, Regulations for Special Education Services and its amendments, National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorder (2016), and educational statistics of the Ministry of National Education were examined. Also, a review of literature was conducted using the university and the Thesis Center of Council of Higher Education databases. A total of 34 studies (21 theses and 13 papers) were reviewed. Findings show that although laws and regulations have been subject to continuous change in Turkey, setting standards in educational diagnosis and assessment is still a significant problem. Furthermore, significant problems stand out in the areas of early diagnosis, collaboration between health and educational institutions, structure and operation at counseling and research centers, qualified staff, setting assessment standards, current and valid/reliable assessment tools and physical circumstances. Based on the findings, this study identifies the deficiencies in the processes of educational assessment and diagnosis and offers suggestions to improve the system.

Keywords: Special education, educational diagnosis and assessment, Decree Law No. 573.

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>

¹ Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

² Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye.

Sorumlu Yazar: Doç. Dr. Veysel Aksoy, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye. E-posta: veyselaks@gmail.com

Veysel Aksoy (<https://orcid.org/0000-0003-1020-8326>); Pınar Şafak (<https://orcid.org/0000-0002-3386-9816>)

Giriş

Ülkemizde 1997’de kabul edilen ve 23011 sayılı Resmî Gazetede yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (573 sayılı KHK) “*özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemek*” amacı doğrultusunda özel eğitime ilişkin bir çerçeve oluşturmaya çalışmıştır. Bu çerçevenin içinde, özel eğitim uygulamaları, özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim hakları, yasal düzenlemeler ve sorumlu personel ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

573 sayılı KHK eğitsel değerlendirme ve tanılama bağlamında incelendiğinde konuya ilişkin bilgilerin KHK’nın farklı bölümlerine dağılmış olduğu görülmektedir. 3. maddede ilgili kavramlara ilişkin tanımlar yer almaktadır. 3. maddenin “d” bendinde *Tanılama; “eğitsel amaçla, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi süreci”* olarak tanımlanmıştır. KHK’da değerlendirmeye ilişkin net bir tanım yer almamasına karşın özel eğitimin temel ilkelerinin sıralandığı kısımda, 4. maddenin “d” bendinde “*Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir*” ifadesi bulunmaktadır. “Eğitsel performans” ifadesi, özel eğitim gereksinimi olan bireyler ile ilgili yapılacak olan değerlendirmede “eğitsel değerlendirmenin” önemini ortaya koymaktadır. Nitekim eğitsel değerlendirme uygulamaları, özel eğitim alanı için temel bir süreçtir.

Buna göre eğitsel değerlendirme süreci, bireyin performansını belirlemek ve elde edilen sonuca göre en az kısıtlayıcı ortamda eğitim sunmak ilkesi dahilinde öğretimsel uyarlamalar yapmak şeklinde iki önemli aşamayı içermektedir. İlgili KHK’nın ikinci kısım, birinci bölümü ise Tanılama, Değerlendirme ve Yerleştirmeye ayrılmıştır. Ayrıca eğitimin her kademesinde tanı almış öğrencilerin eğitim-öğretim yaşamlarını hangi eğitim ortamlarında ve ne tür düzenlemeler yoluyla devam ettireceklerine ilişkin maddeler de KHK’da yer almaktadır. Madde 5’te yer alan “*Her aşamadaki tanılamada, bireyin eğitsel performans düzeyi belirlenir, gelişim alanlarındaki özellikleri değerlendirilir ve bu değerlendirme sonuçları dikkate alınarak eğitim amaçları ve hizmetleri planlanır...*” ifadesi de tanılama süreçlerinde odaklanılması gereken temel hususun “eğitsel değerlendirme” olduğunu düşündürmektedir. 573 sayılı KHK’dan günümüze KHK kapsamında yer verilemeyen uygulamaya ilişkin detaylar, o günden bu yana yayınlanan ve belirli aralıklarla değiştirilen/düzenlenen/yenilenen yönetmelikler aracılığı ile ele alınmıştır. İlerleyen bölümlerde 573 sayılı KHK’nın yayınlandığı 1997’den bugüne yapılmış olan yönetmelik değişiklikleri ve yasal düzenlemeler ışığında özel eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan “Eğitsel Tanılama ve Değerlendirmede” yaşanan değişimler ve konuya ilişkin yapılmış bilimsel çalışmaların genel bir gözden geçirilmesi yapılarak bu konuda nerede olduğumuz ve nereye gitmemiz gerektiğine ilişkin düşünceler paylaşılacaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. 573 sayılı KHK’dan günümüze değin yapılan yönetmelik değişiklikleri ile eğitsel tanılama ve değerlendirmede nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır?
2. 573 sayılı KHK’dan günümüze değin eğitsel tanılama ve değerlendirme alanında yapılmış bilimsel çalışmalarda nasıl bir dönüşüm yaşanmıştır?
3. Önümüzdeki dönemlerde ülkemizde eğitsel tanılama ve değerlendirme alanında yeni eğilimler neler olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Eğitsel tanılama ve değerlendirmede var olan durumun ortaya konulmasını hedefleyen bu çalışma, betimsel nitelikli bir çalışma olarak tarama modelleri içerisinde yer almaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Gough ve diğerleri (2017), belirlenen bir konu üzerinde araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş kriterlere göre yapılan bu türden incelemeleri betimsel analiz olarak isimlendirmektedirler. Yapılan çalışmada kullanılan ölçütler ve alanyazın inceleme kapsamı bir alt başlıkta açıklanmıştır.

Tarama ve İşlem Süreci

Tarama ve işlem sürecinde ilk olarak 573 sayılı KHK, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY; 2000, 2004, 2006, 2009, 2010, 2012 ve 2018 yılında değişen ve güncellenen halleri) ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı - OSBUEP- (2016) belgelerine resmî kurumların internet sitelerinden ulaşılmıştır. Ek olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006'dan bu yana yayınlanmakta olan eğitim istatistiklerine ulaşılmıştır. Ardından, üniversite veri tabanları ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezinde "eğitsel değerlendirme", "eğitsel tanı", "rehberlik araştırma merkezi" sözcük grupları taranmıştır. Üniversite veri tabanında yapılan taramada bu sözcükler özet bölümlerinde taranmış ve yapılan tarama sonucunda 37 araştırmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan araştırmaların içerikleri gözden geçirilmiş ve kriterleri karşılayan araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. YÖK Tez Merkezinde de aynı başlıklar özetlerde taranmıştır. Tarama sonucunda 28 teze ulaşılmış ve ulaşılan tezlerin içerikleri gözden geçirilmiştir. Kriterleri karşılayan ve bu araştırmaların kaynakçalarında yer alan araştırmalar çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmada 21 tez ve 13 makale olmak üzere 34 araştırma gözden geçirilmiştir.

Bu çalışmaya, eğitsel tanı ve değerlendirme sürecine yönelik araştırmalardan 1997'den sonra Türkiye'de gerçekleştirilen Türkçe araştırmalar dahil edilmiştir. YÖK Tez Merkezinde erişime kapalı olan, bilgi verici nitelikte olan, eğitsel değerlendirme sürecinin BEP geliştirme, uygulama ve izleme basamaklarına yönelik yapılan araştırmalar çalışma dışı bırakılmıştır. Ayrıca hem makalesi hem tezi olan çalışmaların Türkçe makaleleri çalışmaya dahil edilmiş ve tezleri hariç tutulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Tarama ve işlem süreci sonrasında yapılan inceleme ile elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda kategorik bir biçimde aşağıda sunulmuştur. Yönetmelik incelemeleri istatistik bulgularla desteklenerek ilk başlık altında verilmiştir. İkinci başlık ve ilgili alt başlıklarda alanyazının bir derlemesi sunulmaya çalışılmıştır. Son olarak da elde edilen bulgular doğrultusunda gelecekte konu alanının ne yönde dönüşeceğine ilişkin çıkarımlarda bulunulmaya çalışılmıştır.

573 sayılı KHK'dan Günümüze Yönetmelik Değişimleri ve Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

573 sayılı KHK'da yer alan kanun maddelerini açıklamak ve işlevsel hale getirebilmek için yıllar içerisinde yönetmelikler yayınlanmıştır. İlk ÖEHY 2000 yılında yayınlanmıştır. Çıkan bu yönetmelik 2002 ve 2004 yıllarında revize edilmiş, 2006'da ise yeni bir

yönetmelik yayınlanmıştır. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete yayınlanan bu yönetmelikte 2009'da iki defa olmak kaydıyla 2010 ve 2012 yıllarında değişiklikler yapılmıştır. 21.07.2012'de 28360 sayılı Resmî Gazetede son halini alan yönetmelik, 07.07.2018 tarihinde yerini 30471 sayılı Resmî Gazete yayınlanan en güncel yönetmeliğe bırakmıştır.

2000 yılında yayınlanan yönetmelik incelendiğinde tanılamaya ilişkin ilk ifade, birinci kısım, birinci bölümde yer alan tanımlar arasında yer almaktadır. Burada *"Eğitsel tanılama: Özel eğitim gerektiren bireyin, eğitsel amaçla tüm gelişim ve disiplin alanlarındaki özelliklerinin belirlenerek değerlendirilmesi"* olarak tanımlanmıştır. Ayrıca ilgili bölüm incelendiğinde; *"Psikolog, unvanı alan, atipik ve uyum güclüğü olan bireylere tanılama ve terapi hizmetleri veren kişiyi tanımlamaktadır."* ifadesi ile psikologların tanılama süreçlerinde yer aldıkları görülürken, tanılama sürecinin paydaşlarına ilişkin başka bir bilgi yer almamaktadır. 2006'da yayınlanan yönetmeliğin Madde 5; Tanımlar bölümünde ise, 2000'deki yönetmelikten farklı olarak "eğitsel tanılama" yerine doğrudan "tanılama" tanımı yer almaktadır. Bu tanım; *"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 sürecini tanımlamaktır"* şeklindedir. 2012'de son halini alan yönetmelikte ise tanılama tanımında herhangi bir değişiklik yapılmamış aynı ifadelerle tanımlar bölümünde yer almıştır. 2018'de yayınlanan ve yürürlükte olan güncel yönetmeliğin tanımlar kısmında ise "Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama" ile ilgili herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.

Eğitsel değerlendirme ve tanılamanın esaslarına ilişkin bilgilerin yer aldığı bölümler son üç yönetmelikte (2006, 2012 ve 2018) de yönetmeliğin ikinci kısımlarında yer almıştır. Bu bölümlerde esaslar; 2006 ve 2012 yıllarında son halini alan yönetmelikte *"Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama, Eğitim Planı"* başlığı altında ele alınırken, 2018'de yayınlanan yönetmelikte ise *"Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama ile İzleme Süreci"* başlığı altında ele alınmıştır. 2000'de yayınlanan yönetmelikte ise eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili esasların yer aldığı bir bölüme rastlanmamıştır.

Bu esasların yer aldığı bölümler detaylıca incelendiğinde 2006'dan 2012'ye kadar bazı değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. Bu değişiklik Madde 7'nin ikinci bendinde *"Tanılamada bireyin; tıbbî değerlendirme raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim öyküsü, tüm gelişim alanlarındaki özellikleri, akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyaçları, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu dikkate alınır"* ifadelerinde yer alan *"tıbbî değerlendirme raporu yerine "özürlü sağlık kurulu"* ifadesi ve *"sosyal gelişim öyküsü"* yerine ise *"sosyal gelişim özellikleri"* ifadesi kullanılmıştır. Değişiklikler öncesinde ve sonrasında bu madde incelendiğinde, eğitsel değerlendirme ve tanılamanın standart testler ile yapılması ancak bireyin özel gereksinimlerinin, özelliklerinin dikkate alınmasının altı çizilmektedir. Yine aynı maddenin dördüncü bendinde yapılan ve dikkat çeken başka bir değişiklik ise Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile ilgilidir. Değişiklikten önce *"Bu rapor, özel özel eğitim kurumlarından eğitim ve destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için her yıl yenilenir"* iken değişiklikten sonra *"Bu rapor özel, özel eğitim kurumlarından destek eğitim hizmeti alan öğrenciler için süresi bitiminde yenilenebilir. Raporda önerilen destek eğitim süresi en fazla iki yıldır"* halini almıştır. Başka bir değişiklik ise maddenin altıncı bendinde karşımıza çıkmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin bilgi işlem hizmetleri bakanlıkça geliştirilirken, yapılan düzenleme ile *"Bakanlıkça geliştirilen RAM Modülü üzerinden yapılır"* şeklinde değiştirilmiştir.

Madde 8’de eğitsel değerlendirme ve tanılamanın ilkeleri yer almaktadır. 2006’dan 2012’ye kadar geçen sürede değişiklik yapılmadığı göze çarpan bu ilkeler incelendiğinde; eğitsel değerlendirme ve tanılamanın erken yaşta, tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini dikkate alarak, fiziksel, sosyal ve psikolojik bakımdan birey için en uygun ortamda, birden fazla yöntem ve teknik ile uygun ölçme araçları kullanılarak, veli, okul ve uzmanları sürece dahil ederek ve gerektiğinde bu süreçleri tekrarlayarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Temmuz 2018’de yayınlanan güncel yönetmeliğin tanılama ve değerlendirme ile ilgili bölümü incelendiğinde; bölüm başlığında yukarıda anılan isim değişikliğinin olduğu görülmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılamaya ilişkin Madde 7’de yer alan esaslar incelendiğinde yine bir önceki yönetmeliği benzer şekilde tanılama ve değerlendirme işlemlerinde RAM’larda oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu sorumlu tutulmuştur. RAM’a yapılacak başvurunun ise okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli bulunmayan 18 yaşında bir birey tarafından gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Yine bir önceki yönetmelikte yer alan “eğitsel değerlendirme ve tanılamanın ilkeleri” başlığının “dikkate alınacak hususlar” şeklinde değiştirilerek benzer hususlar sıralandığı görülmektedir. Bu bölümde önceki yönetmelikten farklı olarak dikkat çeken hususlar ise şu şekildedir;

- Sağlık sorunları ile RAM’a gelemeyecek durumda olan bireylerin tanılanması ile ilgili işlemlerin bireyin bulunduğu ortamında yapılması,
- Değerlendirme ve tanılama işlemlerinin çocuğun okula kayıtlı olduğu bölgedeki RAM tarafından yapılması,
- MEB’e bağlı yurt dışında hizmet veren Türk okullarında eğitim alan ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin Türkiye’deki RAM’larda Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama hizmetinin sunulması,
- Türkiye’de özel eğitime devam eden ya da edecek olan yabancı uyruklu bireylerin RAM’larda sunulan eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerinden yararlanması,
- Özel yetenekli olarak bilinen, BİLSEM’e aday gösterilen öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve tanılama ile ilgili işlemlerinin bakanlıkça yayınlanan kılavuz doğrultusunda yapılmasıdır.

2018’de yürürlüğe giren güncel yönetmelikte özellikle dikkat çeken noktaların yurt dışında yaşayan öğrenciler, Türkiye’de yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler ve özel yetenekli olduğu düşünülen öğrenciler ile ilgili yönetmelik maddeleri olduğu görülmektedir.

Bu yönetmelikte ilk olarak yer aldığı söylenebilecek başka bir önemli husus ise kademeler arası geçiş ile ilgilidir. Madde 9’da yer alan kademeler arası geçiş ile ilgili hususlar eğitsel değerlendirme ve tanılama bağlamında ele alındığında, “*eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır*” ifadesi önemli bir değişiklik olarak karşımıza çıkmaktadır.

ÖEHY’nin dışında özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirmeye ilişkin diğer bir önemli yasal belge de 29907 sayılı, 13.04.2016’li Resmî Gazetede yayınlanan Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planıdır (OSBUEP). OSBUEP’de öncelikli olarak belirlenen alanlar arasında; *Erken Tanı, Tedavi ve Müdahale Zincirinin Kurulması ve Eğitsel Değerlendirme, Özel Eğitim, Destek Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetlerinin Geliştirilmesi* alanları yer almaktadır. Bu alanlardan erken tanı, tedavi ve müdahale zincirinin kurulması alanından Sağlık Bakanlığı’nın sorumlu tutulduğu görülmektedir. Ayrıca o dönem ismi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı olan ilgili bakanlık ve MEB de ilgili kurumlar arasında yer almaktadır. Bu alanda temel amaç;

“Türkiye genelinde otizm spektrum bozukluğunun (OSB) erken tanı amaçlı değerlendirme ve kesin tanı sürecinin kaliteli, hızlı ve yaygın şekilde sağlanması ile izleme ve destekleme programlarının oluşturulması” ifade edilmektedir. Bu konuya ilişkin alınan tedbirlere bakıldığında;

- Tarama ve izleme çalışmalarının zorunlu hale getirilmesi,
- Çocuk izleme programlarının etkinliklerinin artırılması,
- Çocuğun Psikososyal Gelişimi Destekleme Programına OSB değerlendirme programının eklenmesi ve Aile Hekimliği Uzaktan Eğitim Modüllerine entegre edilmesi ve ülke çapında yaygınlaştırılması,
- Hastanelerin çocuk psikiyatri servislerinde OSB konusunda kapasitenin artırılması ve OSB olan bireyler ile ilgili tanı, tedavi ve araştırma merkezlerinin kurulması ve sayılarının artırılması hedeflenmiştir.

Yukarıda özetlenen bu hedeflere ulaşılması için yasal düzenlemeler yapılmasının önemine dikkat çekilmektedir.

Diğer bir alan eğitsel değerlendirme, özel eğitim, destek eğitim ve rehabilitasyon hizmetlerinin geliştirilmesinde ise sorumlu kurum MEB olarak belirlenmiştir. Bu alana ilişkin alınan tedbirler incelendiğinde eğitsel tanılama ve değerlendirme ile ilgili olabilecek konuların;

- OSB olan bireylerin özelliklerine ve gereksinimlerine özgü eğitim programları geliştirilmesi ve uygulanması,
- Kaynaştırma ortamlarında eğitim gören OSB olan bireyler için makul uyarlamalar yapılması,
- OSB olan bireylerin eğitim aldığı kurumların etkin bir şekilde denetlenmesi,
- OSB olan bireylerin özel yetenekleri doğrultusunda müfredat geliştirilmesi,
- OSB olan bireylerin yükseköğretim kurumlarına geçişte yasal düzenlemeler yapılması başlıklarının doğrudan ya da dolaylı olarak eğitsel tanılama ve değerlendirme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Konuyla ilgili istatistikler incelendiğinde, MEB'in 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sonuncusunu yayınladığı Örgün Eğitim İstatistikleri, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren her yıl mart ayında yayınlanmaktadır. Her okul türü ve kademesine yönelik okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının yer aldığı bu istatistikler içerisinde özel eğitim kurumlarına yönelik veriler de yer almaktadır. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili istatistiklere bakıldığında, kaynaştırmaya yönelik ilk istatistiği 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görmekteyiz. 2010-2011 eğitim öğretim yılında ilkökul döneminde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 84.580, ortaöğretim döneminde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 7.775 iken, 2017-2018 eğitim öğretim yılı mart ayında yayımlanan son istatistikte ilkökul döneminde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 105.098'e ortaöğretim döneminde kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayısı 108.753'e yükselmiştir. Erken tanılama hizmetleriyle ilişkili olan istatistiklere bakıldığında, 2006-2007 döneminde özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıfı sayısı 61 ve bu anasınıflarına devam eden öğrenci sayısı ise 503'tür. 2014-2015 eğitim öğretim yılına kadar özel eğitim okulu bünyesindeki anasınıfı sayısı (149) ve bu anasınıflarına devam eden öğrenci sayısında (1631) artış gözlenirken, 2015-2016 eğitim öğretim yılında anasınıfı sayısı 143'e, öğrenci sayısı 1.010'a düşmüştür. Bu düşüş 2016-2017 eğitim öğretim yılında da devam etmiş (139 okul/1120 öğrenci), 2017-2018 eğitim öğretim yılı mart ayında yayımlanan son istatistiklerde bu anasınıflarının sayısı 145'e yükselmiş, devam eden öğrenci sayısı ise 1.113'e düşmüştür (MEB Eğitim İstatistikleri, 2007-2018).

Bununla birlikte, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimi verilen anaokullarına devam eden öğrenci sayısı 304 iken 2015-2016 eğitim-öğretim yılında bu

sayı 1399'a yükselmiştir. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında yayınlanan istatistik diğerlerinden farklı olarak "kaynaştırma eğitimi verilen anaokulları" ifadesi "kaynaştırma eğitimi verilen okulöncesi kurumlar" şeklinde isim değişikliğine uğramıştır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında kaynaştırma eğitimi verilen okulöncesi kurumlara devam eden öğrenci sayısı 3.585 iken 2017-2018 eğitim öğretim yılı mart ayında yayınlanan son istatistiklerde bu sayı 2.601'e düşmüştür. Bu istatistikler erken tanılama sonrası eğitsel yönlendirmelerin kaynaştırma/bütünleştirme doğrultusunda bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Eğitsel değerlendirme sonucu konulan tanılarda 2000'de yayınlanan ÖEHY ile 2006'da yayımlanan yeni yönetmelikte farklılıklar bulunmaktadır. Yönetmeliklerde yer alan yetersizlik gruplarına yönelik okullar MEB tarafından açılmış ve bu bireylerin eğitim hizmetlerinden faydalanmaları sağlanmıştır. Ancak istatistikler incelendiğinde yönetmelikte yetersizlik gruplarına yönelik değişikliklere gidilmesine rağmen okul türlerinde gerçekleştirilen değişikliklerin daha geç olduğu görülmektedir. 2000'de yayınlanan ÖEHY'de yer alan yetersizlik gruplarının bir kısmı 2006'dan itibaren değişikliğe uğramış ya da bu yetersizlik grubu yönetmelikten çıkarılmıştır. Örneğin; sosyal uyum güçlüğü olan bireylere yönelik tanım 2006'da yönetmelikten çıkarılmasına rağmen 2006-2007 eğitim-öğretim yılından 2015-2016 eğitim öğretim yılına kadar bu tanıyla öğrenci istatistikleri sunulmaya devam edilmiştir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uyum güçlüğü olan bireylere yönelik bir okul ve bu okula devam eden 41 öğrenci bulunduğu bilgisine rastlanılmaktadır (MEB Eğitim İstatistikleri, 2007-2018).

573 Sayılı KHK'dan Günümüze Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme Alanında Yapılmış Ulusal Çalışmalar

Yapılan inceleme sonucunda araştırmalar amaçlarına göre; (a) eğitsel tanılama ve değerlendirme için araç uyarlanması, (b) eğitsel tanılama ve değerlendirme için geliştirilmiş araçların değerlendirilmesi ve (c) eğitsel değerlendirme sürecinin ve karşılaşılan problemlerin gözden geçirilmesi başlıkları altında ele alınmıştır.

Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme İçin Araç Uyarlama Çalışmaları. Eğitsel değerlendirme sürecinin en önemli faktörlerinden biri, süreçte kullanılan araçlardır. Yapılan taramada 12 araç uyarlama çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan yedisi OSB, dördü öğrenme güçlüğü ve biri dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanı gruplarına yönelik gerçekleştirilmiştir. OSB'ye yönelik araç uyarlama çalışmalarında Krug ve diğerleri tarafından 1978'de yayımlanmış olan Eğitsel Planlama İçin Otizm Tarama Aracı'nın (ASIEP-2) ikinci sürümünde yer alan beş alt ölçekten biri olan Otizm Davranış Kontrol Listesi'nin (ABC) Türkçeye uyarlanması, ayrıca geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz İrmak, Tekinsav Sütçü, Aydın ve Sorias tarafından 2007'de yapılmıştır. Aynı aracın (ASIEP-3) üçüncü sürümünün Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise Özdemir (2014) tarafından yapılmıştır. Özdemir (2014) bu çalışmada, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'ta (DSM-5) yer alan değişiklikleri de göz önünde bulundurarak araçta önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. ASIEP-3'te yer alan diğer dört performans değerlendirme aracı ise Aksoy (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Değerlendirme sürecinde önemli bir nokta, standart değerlendirmelerin, belirli yerlerde ve belirli koşullar altında uygulanmasından kaynaklı olarak sınırlı bilgi elde edilmesine neden olabileceğidir (Thoma, Held ve Saddler, 2002). Bu sınırlılığı gidermek adına çocuğun doğal ortamında yapılan gözlemlerin ve çevresel değerlendirmelerin önemi vurgulanmaktadır (Tamura ve Thoma, 2013; Thoma vd.,2002). Ataoğlu (2009) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada çocuğun doğal ortamı olan oyun alanında

değerlendirilmesi amacıyla Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu aracın OSB olan çocukları ayırmada etkili olduğu, farklı değerlendirme araçları ile kullanılabilmesi belirtilmiştir. Benzer şekilde, oyunla ilgili diğer bir araç Aydın (2008) tarafından uyarlanan Sembolik Oyun Testidir. Aracın geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve norm grubu ile karşılaştırmada elde edilen sonuçların alanyazın ile tutarlı olduğu rapor edilmiştir. Pragmatik dil becerileri veya edim bilgisi, dilin bulunulan ortamda amacına uygun kullanımını ifade etmektedir (Topbaş, 2001). OSB olan çocuklarda normal gelişim gösteren çocuklara ve diğer yetersizlik gruplarına dahil olan çocuklara göre pragmatik dil becerilerinin daha zayıf olduğu çeşitli araştırmalarda ifade edilmiştir (Diken, 2014; Philofsky, Fidler ve Hepburn, 2007; Young, Diehl, Morris, Hyman ve Bennetto, 2005). Alev (2011) ve Düver (2006) tarafından gerçekleştirilen iki ayrı çalışmada pragmatik dil becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan bu araştırmalarda kullanılan ölçeklerin pragmatik dil becerilerini değerlendirmede geçerli ve güvenilir olduğu, aynı zamanda OSB'yi diğer yetersizlik gruplarından ayırmada da kullanılabilmesi ortaya konulmuştur. Öğrenme güçlüğüne yönelik araçlar gözden geçirildiğinde; araçlardan birinin okulöncesi ve ilkököl birinci sınıfa devam eden çocuklarda öğrenme güçlüğüne yönelik olduğu (Demir, 2005), diğerinin 8-12 yaş grubu çocuklarda sözel olmayan öğrenme güçlüğüne yönelik olduğu (Alkan, 2008), bir diğerinin ise 6-11 yaş aralığında matematik öğrenme güçlüğüne belirlemeye yönelik olduğu (Olkun, 2015) görülmüştür. Başka bir araştırmada Ergül, Yılmaz ve Demir (2018) tarafından 5-10 yaş grubu çocukların çalışma belleği performanslarının belirlenmesi amacıyla Çalışma Belleği Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışma belleği, bilginin kısa süreli olarak saklandığı ve bilginin kodlanarak işler hale getirildiği sınırlı bellek olarak tanımlanmaktadır. Çalışma belleği, bireyin öğrenme düzeyini önemli ölçüde etkilediği için bu ölçeğin öğrenme güçlüğüne erken dönemde belirlemede kullanılabilir olduğu belirtilmiştir (Ergül, Yılmaz ve Demir 2018). DEHB'a yönelik rastlanan tek çalışma olan, Vanderblit Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Aile Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışmasında, aracın DEHB ve DEHB'a eşlik edecek diğer bozukluklar için aileleri değerlendirmede kullanılabilir nitelikte, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir (Küçük Doğaroğlu, 2012).

Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme İçin Geliştirilmiş Araçların Değerlendirilmesi. Yapılan taramada, eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecine yönelik geliştirilen araçların değerlendirildiği iki çalışmaya rastlanmıştır. Dikmen (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada OSB'nin tanılanmasında kullanılan Otizm Davranış Kontrol Listesi (ABC) ve Erken Çocukluk Dönemi Otizm Davranış Kontrol Listesi'de (M-CHAT) OSB olan çocukların belirlenmesine yönelik farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmış ve anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Mor Dirlik ve Koç (2017) tarafından Türkiye'de Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde (RAM) ve okul rehberlik servislerinde yoğun bir şekilde kullanılmakta olan psikolojik testler (GEÇDA, ABKÖ, TKT 7-11, WISC-R), Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan Eğitim ve Psikolojide Ölçme Standartları ve Uluslararası Test Komisyonu tarafından yayınlanan test uyarlama standartlarına göre incelenmiştir. Yapılan değerlendirmede ABKÖ ve GEÇDA'nın ölçme standartlarının oldukça düşük olduğu ve TKT'nin test uyarlama standartlarının yarısına yakınına karşılayamadığı görülmüştür. WISC-R'in ise uyarlama standartlarını karşılama düzeyinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Kullanılan bu araçlar eğitsel tanılama ve değerlendirme süreçlerinde yoğun olarak kullanılması sebebiyle araştırma bulguları eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin uygunluğu adına önem arz etmektedir.

Eğitsel Değerlendirme Sürecinin ve Karşılaşılan Problemlerin Gözden Geçirilmesi. Eğitsel değerlendirme sürecinin gözden geçirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde 17 çalışmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların 11'inde süreç genel boyutlarıyla herhangi bir tanı grubuna indirgenmeden ele alınmıştır. Geriye kalan üçü öğrenme güçlüğü, ikisi işitme yetersizliği, biri OSB bozukluğu ve biri zihin yetersizliğine yönelik gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğüne yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan biri ise matematik yetersizliğine yoğunlaşmıştır.

Araştırmaların bulgularında öncelikle, tarama programlarının yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Avcıoğlu, 2012). Sınıf öğretmenleri tarama/ilk belirleme aşamasında problem yaşamadıklarını, ayırt edebildiklerini belirtmişlerdir (Çuhadar, 2017). Ancak okul öncesi öğretmenleriyle yapılan güncel bir çalışmada öğretmenlerin birçoğu (%55) sınıflarında yetersizliği olan çocuk bulunmadığını; ancak, yetersizliği olduğunu düşündükleri çocukların bulunduğunu, bu durumu ise çocukların davranışlarından anladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının fark ettikleri çocukların tanılanmasına ilişkin herhangi bir girişimde bulunmadığı belirtilmiştir (Aydoğdu, Akalın, Polat, İrice ve Akpınar, 2016).

Bozkurt (2009) zihin yetersizliği olan öğrencilerin yarısından fazlasının 5-10 yaşları arasında tanıldığını, dolayısıyla okul döneminde fark edildiklerini belirtmiştir. Ancak öğrenme güçlüğü gibi spesifik alanlarda öğretmenlerin ve ailelerin farkındalık düzeylerinin düşük olması, kavram yanılgıları ve bilgi eksikliklerinin olmasının tanı sürecini sekteye uğrattığı ifade edilmiştir (Çakmak, 2017). Erken tanı süreci tüm yetersizlik grupları için oldukça önemlidir ve bu önem Yanık (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada RAM uzmanları tarafından da dile getirilmiştir. Ancak Türkiye'de tanılmanın erken yaşta yapılma düzeyinin düşük olduğu ve tanılan öğrencilere sunulan hizmetlerin yalnızca destek hizmet ile sınırlı kaldığı belirtilmektedir (Çiftçi Çiçek, 2015; Maraklı, 2016).

Taramayla ilişkili olarak okullardaki gönderme öncesi süreçlerin yetersiz olduğu (Kırbıyık, 2011; Yurtsever, 2013), öğretmenlerin uyguladığı müdahaleler var olsa da bu müdahalelerin planlı ve sistematik olarak yürütülmediği belirtilmektedir (Çuhadar, 2017). Gönderme sürecinde ise sık karşılaşılan problemler arasında okullardan RAM'a gelen bilgilerin eksik olması veya hiçbir bilgi ulaştırılmaması (Bozkurt, 2009; Çuhadar, 2017; Maraklı, 2016; Özak, Vural ve Avcıoğlu, 2008; Yanık, 2016; Yurtsever, 2013) ve ailelerin eksik bilgi vermesi (Yanık, 2016) yer almaktadır. Çuhadar (2017) öğretmenlerin Bireysel Gelişim Raporu hakkında fikir sahibi olduklarını; ancak, yanlış bilgi ve kavram yanılgılarının olduğunu ifade etmektedir.

Tanılama sürecinde tıbbi tanılama raporlarının yüzeysel olduğu (Avcıoğlu, 2012; Çiftçi Çiçek, 2015), sağlık kurulları ile RAM arasında iş birliği probleminin yaşandığı (Kırbıyık, 2011; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013), tıbbi tanımlar ile eğitsel tanımlar arasında uyumsuzluk olduğu (Çakmak, 2017; Maraklı, 2016) ve tıbbi tanılama ve eğitsel tanılama için ortak bir dil oluşturmanın gerekliliği vurgulanmaktadır (Kırbıyık, 2011). RAM'larda gerçekleştirilen eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde ise çeşitli problemlerin yaşandığı vurgulanmıştır. Öncelikle RAM'larda kullanılan değerlendirme araçlarının yetersiz olması (Çakmak, 2017; Yanık, 2016; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013) ve değerlendirme araçlarının güncel olmaması (Avcıoğlu, 2012; Yurtsever, 2013) sorunları öne çıkmaktadır. Tanılama sürecinde görev alan kişilerin yasal olarak uygun bölüm ya da programlardan mezun olmuş olmalarına rağmen (Bozkurt, 2009), tanılama sürecinde uzmanların yaptığı değerlendirmenin yetersiz olduğu (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2013), alanların

birleştirilmesiyle uzmanların tüm engel gruplarını değerlendirmede kendilerini yetersiz hissettikleri belirtilmektedir (Yanık, 2016). Bu durumda uzmanların ölçeklerin kullanımı konusunda bilgi düzeylerinin az olması ve çoğunlukla eğitim almamış olmalarının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir (Bozkurt, 2009; Uğurlu ve Kayhan, 2018). Buna ek olarak rehber öğretmenlerin özel eğitim alanında yeterli olmadığı, hizmet içi eğitimlerle yeterlik düzeyini artırdığı; ancak, hizmet içi eğitimlerin oldukça sınırlı sayıda olduğu belirtilmiştir (Çakmak, 2017; Çiftçi Çiçek, 2015, Kırbıyık, 2011). RAM'lardaki test uygulama süreçlerinde değerlendirme odalarının fiziksel koşullarının yetersiz olduğu (Avcıoğlu, 2012; Çakmak, 2017; Yılmaz, 2016; Yurtsever, 2013), materyallerin eksik olduğu (Maraklı, 2016; Yılmaz, 2016), uyumsal davranışların değerlendirilmediği (Bozkurt, 2009) ve değerlendirme için ayrılan sürenin kısa olduğu (Özak vd.,2008; Yanık, 2016) gibi çeşitli sorunlar araştırmalar tarafından ortaya konulmaktadır. Bunlara ek olarak standart testlerle yapılan yapılandırılmış değerlendirmelerin öğrencinin gerçek performansını yansıtmadığı (Maraklı, 2016; Özak vd., 2008; Yanık, 2016) ve tanılama sürecinde doğal ortamların kullanılmasının, çocuğun çevresinin, kültürünün ve bireysel özelliklerinin göz önünde bulundurulmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Bozkurt, 2009; Maraklı, 2016; Kırbıyık, 2011; Özak vd., 2008; Yurtsever, 2013). Ayrıca Bozkurt (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının tanılama sürecinde tek bir araç kullanıldığı ve bu durumun yanlış tanılamalara neden olabileceği bildirilmiştir. Benzer şekilde, yapılan değerlendirmenin tek kişi tarafından gerçekleştirilmesi de (Kırbıyık, 2011) yanlış tanılamalara sebep olabilmektedir. Dolayısıyla tanılama sürecinde çeşitliliğin sağlanması, disiplinler arası bir ekip oluşturulması ve koordinasyonun sağlanması önem arz etmektedir (Avcıoğlu, 2012; Çakmak, 2017; Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Özgüler, 2003).

Eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde ailenin yeri gözden geçirildiğinde RAM'a yapılan başvuruların genellikle aileler tarafından yapıldığı görülmüştür (Bozkurt, 2009; Yurtsever, 2013). Değerlendirme sürecinde uzmanlar aile görüşlerini dikkate aldıklarını belirtmiş olsalar da (Çiftçi Çiçek, 2015; Maraklı, 2016; Yanık, 2016) ailelerin RAM'ın böyle bir görevi olduğundan haberdar olmadıklarını bildirdikleri görülmüştür (Yanık, 2016). Ek olarak Özak ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğrenci ve aile görüşlerine aktif yer verilmediği belirtilmiştir. Dolayısıyla bu durumun kurumdan kuruma değiştiğini söylemek mümkündür. Ailelerin katılım sürecinde bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu (Kırbıyık, 2011; Maraklı, 2016; Yanık, 2016), ailelere rehberlik edilmesi gerektiği (Kırbıyık, 2011) ve ailelerin de süreç hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ifade edilmiştir (Yanık, 2016). RAM'larda kullanılan modül programlarına ilişkin bulgular gözden geçirildiğinde, modüllerin tanılama sistemini kolaylaştırdığı, evrak yükünü azalttığı ve sürecin kontrol edilebilirliğini artırdığı belirtilmiş (Kırbıyık, 2011); ancak modüllerin sunduğu amaçların yaş gruplarına ve sınıf düzeyine göre farklılaşması gerektiği vurgulanmıştır (Çiftçi Çiçek, 2015; Maraklı, 2016; Yanık, 2016). Ayrıca modüllere sosyal becerilere yönelik alanların da eklenmesi gerektiği düşünülmüş (Maraklı, 2016) ve modül programlarında iş birliğinin yetersiz olduğu ifade edilmiştir (Çiftçi Çiçek, 2015).

Vurgulanan önemli noktalardan biri de RAM'lardaki fiziksel koşullar ve personel sayısının yetersizliğidir. Kurum binalarının fiziksel koşullarının çeşitli yetersizlik türlerine uygun olmadığı ve süreç için yetersiz olduğu belirtilmiş (Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Türkkal, 2018; Yurtsever, 2013) ve iyileştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kırbıyık, 2011). Personel yetersizliğinden kaynaklı olarak ise randevuların uzun zaman sonraya verildiği ve durumun eğitsel değerlendirme sürecini

sekteye uğrattığı belirtilmiştir (Özak vd.,2008; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013; Türkkal, 2018; Yurtsever, 2013). Yerleştirme kararında ise öğrencilerin düzeylerine göre yerleştirme kararları verilmediği (Yanık, 2016) ve belirsizliklerin yaşandığı belirtilmiştir (Özgüler, 2003; Yanık, 2016). Bu durumun giderilmesi için yönlendirme kriterlerinin oluşturulması önerilmektedir (Yanık, 2016). Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, yerleştirmelerin yapıldığı okulların personel sayısı, materyaller ve ortam gibi kurum özelliklerine dikkat edilmeden yerleştirmelerin yapıldığı vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012; Çiftçi Çiçek, 2015; Özak vd.,2008; Yurtsever, 2013). Yanık (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada RAM'ın Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'na (ÖEHK) yerleştirilmesi gereken okul türü hakkında bilgi verdiğini ve ÖEHK tarafından okullar hakkında uygunluğu araştırılıp yerleştirmelerin yapıldığı ifade edilmiştir. Ancak bu uygulamalar ülke içinde farklılık göstermekte (Yanık, 2016) ve RAM ve ÖEHK arasında iletişim ve koordinasyon eksiklikleri olduğu bildirilmektedir (Bozkurt, 2009). Yerleştirilen okullarda ise okuldaki öğretmenlerin yeterliğinin olmaması (Çiftçi Çiçek, 2015), öğrenci özelliklerine uygun nitelikte eğitim ortamının bulunmaması (Yanık, 2016), öğretim programlarının bireyselleştirilememesi (Avcıoğlu, 2012) gibi problemler yaşandığı rapor edilmiştir.

Okul ve RAM arasındaki iş birliğinin yetersiz olduğu ve bireye hizmet sunan tüm kurumların eşgüdümü, iş birliği içinde ve bütünlüğü sağlayarak çalışması gerektiği belirtilmiştir (Kırbıyık, 2011; Özgüler, 2003; Selimoğlu vd.,2013; Tiryakioğlu, 2013; Yurtsever, 2013). Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte rehber öğretmen ve okul idaresinden destek aldığı; ancak bu hizmetlerin yeterli olmadığı ve farklı kurumlardan destek hizmet sağlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır (Çuhadar, 2017; Uğurlu ve Kayhan, 2018; Tiryakioğlu ve Avcıoğlu, 2013). İzleme sürecinde, yıllık raporlarla idare edilmeye çalışıldığı ve sorumluluğun çoğunlukla sınıf öğretmenlerine bırakıldığı görülmüştür (Özak vd.,2008; Uğurlu ve Kayhan, 2018). Sonuç olarak, tüm bu bulgular, sürecin denetlenmesi gerekliliğini gözler önüne sermektedir (Kırbıyık, 2011; Özgüler, 2003).

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamında yapılan incelemeler bize 573 sayılı KHK'dan günümüze yaşanan değişime ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bu bölümde elde ettiğimiz sonuçlar bağlamında eğitsel tanılama ve değerlendirmede bulunduğumuz yerden nereye doğru gitmemiz gerektiğine ilişkin önerilerimiz yer almaktadır. Bu incelemenin sonuçları şu şekilde sıralanabilir:

Neredeyiz?

- Yasalar ve yönetmelikler konusunda ülkemizde özellikle MEB'in dinamik bir tutum izlediği ve alanda uygulamada ortaya çıkan gereksinimler doğrultusunda yönetmelikleri sürekli güncelleme çabası içinde olduğu görülmektedir.
- Güncelleme çalışmalarında tarihsel olarak ortaya çıkan somut toplumsal sorunların güncellemelere etki ettiği görülmektedir. Temmuz 2018'deki ÖEHY değişikliğinde yer alan, yabancı öğrencilere ilişkin düzenlemeler ülkemizin son yıllarda yaşadığı mülteciler sorununun bu alana yansımalarının önemli bir işaretidir. Ayrıca evde tanılama hizmeti ile erişilebilirliğin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede standart oluşturmanın hala önemli bir sorun olduğu gerek yönetmelik değişikliklerinde izi sürülebilecek gerekse de yapılan araştırmaların bulgularında ortaya konulabilecek bir sorun olarak

önemini korumaktadır. Ülkemizde standart ölçme araçlarının sayıca az olması, güncelleme çalışmalarında istenilen düzeyde araştırma olmaması bir sorun olarak görülmekte; bu durumun çözülmesi için eğitsel tanı ve değerlendirme ile yerleştirme sürecindeki çalışmaların sayı ve nitelik bakımından artırılması önerilmektedir.

- Erken tanı ve değerlendirmede 573 sayılı KHK'dan günümüze önemli mesafeler kat edilmiş olsa da özel gereksinimli öğrencilerin büyük bölümünün halen okul çağında tanılanıyor olması bir sorun olarak düşünülmektedir. Bu sorunun çözümü için okul çağı öncesi ve okul çağı sürecinde aile eğitimleri, öğretmen aile iş birliği çalışmalarının güçlendirilmesi, bilgi alışverişi bakımından daha etkili sistemlerin kurulması önerilebilir.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede sağlık ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği ve koordinasyonun hala istenilen düzeyde sağlanamadığı görülmektedir. Ailelerin sürece katılımlarının yetersiz olduğu ve özellikle özel eğitim gereksinimi olan çocukların fark edilmesi ve yönlendirilmesinde önemli toplumsal farkındalık eksikleri olduğu görülmektedir.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede hala en önemli kurum olan RAM'larda önemli yapı ve işleyiş sorunları olduğu bilimsel araştırmaların en çok öne çıkan bulgularını oluşturmaktadır. RAM'larda nitelikli personel eksikliği, değerlendirme standartlarının oluşturulamaması, güncel ve geçerli-güvenilir değerlendirme araçlarının eksikliği, fiziksel koşulların istenilen düzeyde olmaması gibi birçok sorun önemi korumaya devam etmektedir.
- Değerlendirmenin çoğunlukla tek bir kişi tarafından, tek bir araçla ve klinik ortamda gerçekleştirildiğine ilişkin bulgular doğal ortamlarda çevresel etmenleri işin içine katarak yapılması gereken kapsamlı değerlendirmelerin hala çok uzağında olduğumuzun işaretidir.
- Kademeler arası geçiş, izleme, erken tanı ve müdahale gibi konular yasalarda ve araştırmalarda yeni yeni kendisine yer bulmaktadır. Bu konuda izlenecek prosedür ve standartların oluşturulması süreci ise hala eksiktir.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede yapılan bilimsel araştırmalar hala betimsel düzeydedir. Uygulamalı deneysel araştırmalar, okullarda yaşanan sorunları çözecek araştırmalara hala geçilemediği görülmektedir. Araştırmaların daha çok RAM'lara odaklandığı ve okul boyutunun hala önemli bir eksik olarak kaldığı ortaya çıkmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturan yerleştirmede MEB'in genel eğiliminin Bütünleştirme/Kaynaştırma yönünde olduğu istatistiklerce ortaya konulmaktadır. Bununla birlikte bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarında etkili eğitsel değerlendirmelerin yapılıp yapılmadığına ilişkin elimizde çok az bulgu mevcuttur. Bunlarla bağlantılı olarak araştırma bulguları yerleştirmelerin yeterince sağlıklı yapılamadığını işaret etmektedir.

Nereye Gitmeliyiz?

Buraya kadar sıralanmış olan bulgular ve sonuçlar doğrultusunda bundan sonraki süreçte eğitsel tanılama ve değerlendirmede nereye doğru gitmemiz gerektiğine ilişkin yaptığımız çıkarımlar şu şekildedir:

- Eğitsel tanılama ve değerlendirmeye yön veren yasal mevzuat önümüzdeki dönemde de güncellenmeye devam edeceği izlenimini uyandırmaktadır. Bu

doğrultuda öncelikli olarak erken tanıyı hedefleyen değerlendirmeleri esas alan yasal düzenlemelerin detaylandırılması ve kurumlar arası koordinasyon ve iş birliğini sağlayıcı hükümler içermesini bekleyebiliriz. Yasalarda yapılacak değişikliklerle sağlık, aile ve eğitimle ilgili bakanlıkların eş güdümünün sağlanması önemli bir önceliği oluşturmaktadır. Erken tanı ve değerlendirme için toplumun tüm kesimlerine erişmeyi hedefleyen politikaların bu türden yasal değişimlerin alt yapısını hazırlaması beklenebilir.

- Araştırmalarda RAM'larda kullanılan tanılama ve değerlendirme işlemlerinde önemli ilerlemelerin kaydedilmesi gerektiğine ilişkin bulgular ortaya konulmuştur. MEB'in mevzuat değişiklikleri de bu konuya ilişkin çalışmaların devam ettiğini göstermektedir. Önümüzdeki dönemde RAM'larda kullanılmak üzere daha fazla sayıda ölçme aracının geliştirilmesi, bir gereklilik olarak görülmektedir. RAM'ların sayılarının artmasının yanı sıra personel niteliklerinin artırılması, işleyişin hızlandırılması, etkili bir izleme sisteminin kurulması ve yerleştirme sonrası süreçte okuldaki işleyişin kaliteli hale getirilmesi çalışmaları önümüzdeki yıllarda MEB'i bekleyen önemli çalışma alanlarını oluşturmaktadır. Eğitsel değerlendirmelerin özellikle ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesine hizmet edecek şekilde düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Eğitsel tanılama ve değerlendirme araç ve prosedürlerinin arasında alternatif değerlendirmelere de yer verilmesi özellikle bu öğrencilerin doğru değerlendirilmeleri ve buna uygun olarak eğitsel kararların doğru alınabilmesi için önemlidir. RAM'lardaki eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinin de (zaman, prosedür, ortam vb.) alternatif değerlendirme yaklaşımlarını işe koşmaya imkân verecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.
- Araştırma alanında 573 sayılı KHK'dan günümüze hala çok fazla yol kat edilmemiş olduğu görülmektedir. Son 20 yılda yapılan çalışmaların özellikle son 10 yılda anlamlı bir artış gösterdiği ve araştırma sayısının hala çok sınırlı olduğu izlenmiştir. Yapılan araştırmaların hala birinci nesil araştırmalar evresinde olduğu, betimsel ve bağıntısal araştırmalarla var olan durumun ortaya konulmaya çalışıldığı, deneysel-uygulamalı araştırmaların ise yok denecek kadar az olduğu ortaya çıkmaktadır. Bundan sonraki dönemde eğitsel tanılama ve değerlendirme alanındaki bilimsel araştırmaların uygulamaya dönük olması gerekmektedir. Sınıf içi uygulamalarda etkili eğitsel değerlendirme sistemlerinin test edildiği araştırmalar, öğretmenlerin ve tanılama ve değerlendirmede yer alan diğer meslek elemanlarının yeterliklerini artıracak deneysel çalışmalar, etkili eğitsel değerlendirme modelleri üretecek uygulamalı araştırmalar ve erken tanı ve değerlendirme, izleme ve geçiş konularında gereksinim duyulan değerlendirme sistemlerini ortaya çıkaran ya da öneren bilimsel çalışmalar önümüzdeki dönemin önemli çalışma konularını oluşturmalıdır.
- Okullarda ve RAM'larda eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunların aşılmasında personel yeterliklerini destekleyecek hizmet içi eğitim modellerinin oluşturulması ve test edilmesi güncel bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle mesleki gelişimi destekleyecek, modüler, teknoloji tabanlı ve uzaktan erişimi esas alan hizmet içi eğitim model ve programlarının geliştirilmesini esas alacak çalışmaların önümüzdeki dönemde artış göstermesi gerekmektedir. Özetle RAM'larda görev yapan personelin tek bir yetersizlik alanında değerlendirme aracı kullanma bilgi ve becerilerinin yanı sıra, çoklu yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi ile ilgili eğitimler yoluyla mesleki gelişimleri desteklenebilir.

- Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşarak süreceği gerek yasal düzenlemeler ve istatistikler gerekse de alandaki bilimsel çalışmalar tarafından ortaya konulmaktadır. Bütünleştirme/kaynaştırma çalışmalarının etkili ve başarılı olabilmesi için yapılacak etkililik çalışmalarında öğrenci çıktıları üzerinden yapılacak değerlendirmeler önem kazanacaktır. Bu doğrultuda önümüzdeki dönemde öğrenci çıktılarını sağlıklı ve bilimsel bir şekilde ölçen sistemlerin kullanıldığı eğitsel değerlendirme çalışmalarının da artış göstermesi gerekmektedir. Bütünleştirme/kaynaştırma uygulamalarının başarısını ölçmede paydaş memnuniyetini esas alan sosyal geçerlik çalışmalarının ötesine geçecek öğrenci çıktılarının nesnel bir biçimde ölçülmesi esasına dayalı etkililik çalışmaları önümüzdeki dönemin önemli çalışma konularını oluşturmaktadır.
- Eğitsel tanılama ve değerlendirmede ekip çalışması ve iş birliği konularının neredeyse ele alınmadığı görülmektedir. Oysa kapsamlı bir değerlendirme için iş birliği ve ekip çalışması, nitelikli bir değerlendirme sürecinin olmazsa olmaz koşullarından biridir. Önümüzdeki dönemde eğitsel tanılama ve değerlendirmede iş birliği modellerini üreten ve öneren, bu modellerin işlerliğini bilimsel olarak ortaya koyan uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu alan personel yeterliklerinden iletişime, aile katılımından kurumlar arası iş birliğine kadar çok geniş bir çalışma alanı oluşturmaktadır.
- Eğitsel değerlendirme tek başına bir çalışma alanı olmakla birlikte öğretim uygulamalarının etkililiği, sınıf içi uygulamalar, tanılama-yerleştirme-izleme, program geliştirme ve etkililiğini test etme gibi birçok konunun içinde bütünlük olarak da yer alan bir özel eğitim konu alanıdır. Bu nedenle sayılan tüm alanlarda daha kapsamlı, etkili, geçerli ve güvenilir değerlendirmelerin yer alacağı çalışmaların kendisini göstermeye başlaması önemlidir.

Kaynakça

- Aksoy, V. (2013). *Eğitsel planlama için otizm tarama araçlarının (ASIEP-3) psikometrik niteliklerinin belirlenmesi: Türkiye örneği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alev, G. (2011). *Pragmatik Dil Becerileri Envanteri'nin Türkçe standardizasyon çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alkan, N. (2008). *8 – 12 yaş çocuklarına uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" sonuçlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ataoğlu, N., K. (2009). *Oyun Alanı Gözlem Kontrol Listesi'nin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Aydoğdu, A., Akalın, A., Polat, B., İrice, N. & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanınması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı alan çocukların tanılama süreçlerinin betimlenmesi* (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çiftçi Çiçek, M. (2015). *Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; ram' da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122.
- Dikmen, U. (2008). *Otistik davranış kontrol listesi ve değiştirilmiş erken çocukluk dönemi otizm tarama ölçeği'nin otistik çocukları belirleme yönünden karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Düver, E. (2006). *5-7 yaş grubu normal gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocukların dil kullanım (pragmatik) becerilerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). Validity and reliability of the working memory scale for children aged 5-10 years. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214. <https://doi.org/10.17244/eku.427280>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). London, England: Sage.
- Kırbyık, M., E. (2011). *Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Krug, D. A., Arick, J. R., & Almond, P. J. (1978). Autism screening instrument for educational planning: Background and development. In J. Gillam (Ed.), *Autism: Diagnosis, instruction, management and research*. Austin (Texas): University of Texas Press.

- Küçük Doğaroğlu, T. (2012). *Vanderbilt Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Aile Değerlendirme Ölçeği Türkçe uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Maraklı, Ö. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2007, 28 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 583). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020711_meb_istatistikleri_organ_egitim_2006_2007.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2008, 29 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 888). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020810_meb_istatistikleri_organ_egitim_2007_2008.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2009, 27 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 873). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020906_meb_istatistikleri_organ_egitim_2008_2009.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2010, 26 Şubat). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 1206). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06020939_meb_istatistikleri_organ_egitim_2009_2010.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2011, 18 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 1448). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2012, 30 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 2347). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021046_meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2013, 28 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 350276). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2012_2013.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2014, 28 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 1843564). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2013_2014.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2015, 10 Nisan). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 3900808). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2014_2015.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2016, 18 Mart). *Millî Eğitim Bakanlığı* (Sayı: 3222540). Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_organ_egitim_2015_2016.pdf

- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2017, 8 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_organ_egitim_2016_2017.pdf
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim (2018, 7 Eylül). *Millî Eğitim Bakanlığı*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_organ_egitim_2017_2018.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği (2000, 18 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 23937). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2004/12/20041218.htm>
- Mor Dirlik, E. & Koç, D., (2017). Eğitim kurumlarında kullanılan psikolojik testlerin ölçme standartlarına göre incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(4), 453-468.
- Olkun, S. (2015). *6-11 yaş Türk çocukları örnekleminde diskalkuliye yatkınlığı ayırt etmede kullanılacak bir ölçme aracı* (Proje No:111K545). Tübitak: Ankara.
- Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016-2019) (2016, 3 Aralık). Resmî Gazete (Sayı: 29907). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm>
- Özak, H., Vural, M., & Avcioğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Özdemir, O. (2014). *Otizm Davranış Kontrol Listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 23011). Erişim adresi: http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 5 Mayıs). Resmî Gazete (Sayı: 26184). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009, 14 Mart). Resmî Gazete (Sayı: 27169). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090314-19.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2009, 31 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 27305). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2010, 6 Haziran). Resmî Gazete (Sayı: 27619). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100622-2.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012, 21 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 28360). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmî Gazete (Sayı: 30471). Erişim adresi: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özgüler, E., B. (2003). *Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin karşılaştıkları yönetsel stres kaynakları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Philofsky, A., Fidler, D. J., & Hepburn, S. (2007). Pragmatic language profiles of school-age children with autism spectrum disorders and Williams syndrome. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 16(4), 368-380. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/040\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/040))
- Selimoğlu, Ö. G., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2013). Otizmli çocuğa sahip ebeveynlerin otizm tanılama sürecinde ve tanı sonrasında yaşadıkları deneyimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 129-161.
- Tamura, R., Thoma, C. A. (2013). Transition assessment. C.A. Thoma, R. Tamura. (Ed.). *Demystifying transition assessment* içinde (s. 1-19). Paul H. Brookes Publishing
- Thoma, C. A., Held, M. F., & Saddler, S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: Are they tied to best practices? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 242-250. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040701>
- Tiryakioğlu, Ö., & Avcioğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Topbaş, S. (2001). İletişim, dil ve konuşma: Temel kavramlar. S. Topbaş (Ed.). *Çocukta dil ve kavram gelişimi* içinde (s.1-21) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Türkkal, A. (2018). *Matematik becerilerinde yetersizlik görülen ilkökul öğrencilerinin rehberlik ve araştırma merkezindeki eğitsel tanılama süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(29), 626-669.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkökul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yılmaz Irmak, T., Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A., & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesi'nin (ABC) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 13-23.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: işitme kayıplı çocuklar örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Young, E. C., Diehl, J. J., Morris, D., Hyman, S. L., & Bennetto, L. (2005). The use of two language tests to identify pragmatic language problems in children with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(1), 62-72. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/006))
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Extended Summary

Educational Diagnosis and Evaluation in Special Education since Decree Law 573: Where Are We? Where Should We Go?

Introduction

This study attempts to share views on where we currently are and where we should lead to by analyzing the changes on "Educational Diagnosis and Assessment" and relevant scientific studies in the light of the amendments to regulations and legislative regulations published from 1997 to the present by Decree Law No. 573. For this purpose, it has been tried to find answers to the following questions:

1. What sort of transformation has been experienced in the educational diagnosis and evaluation with the regulation changes made since the Decree Law No. 573 to the present?
2. What sort of transformations has been experienced in the scientific studies in the field of the educational diagnosis and evaluation since the Decree Law No. 573?
3. What should be the new approaches in the educational diagnosis and evaluation in our country in the upcoming periods?

Method

During the screening and processing procedure, the first Decree-Law No. KHK/573, Special Education Services Regulation -ÖEHY- (changed and updated in 2000, 2004, 2006, 2009, 2010, 2012 and 2018) and the National Action Plan for Individuals with Autism Spectrum Disorders-OSBUEP - (2016) documents have been obtained from official institutions' websites. In addition, the education statistics published by the Ministry of National Education since 2006 were reached during this period. Then, using some key words such as "educational evaluation", "educational diagnosis", "guidance research center" were scanned in university databases and YÖK Thesis Center. In the search made in the university database, these words were scanned in the abstract parts of the studies. As a result of this screening, 37 studies were reached. The contents of the obtained studies were reviewed and those met the criteria were included in the study. The same titles are scanned in the abstracts in the YÖK Thesis Center. As a result of the scanning, 28 theses were reached, and the contents of the theses reached were reviewed. Research that meets the criteria and the other research are in the bibliography of these studies were included in the study. In this study, 34 studies were reviewed and 21 of these theses and 13 were articles.

Findings

Findings obtained from this research are presented in two main categories. First category; Regulation Changes and Educational Diagnostics and Evaluation since Decree-Law No. KHK/573. The second category, on the other hand, analyzed the findings of the Nationwide Studies conducted in the field of Educational Diagnosis and Evaluation since Decree No. 573 in three sub-categories. These sub-categories included (a) instrument adaptation studies for educational diagnosis and evaluation, (b) evaluation of developed instruments for use in educational diagnosis and evaluation, and (c) review of the educational evaluation process and problems encountered. Results and suggestions have been developed in the light of the findings.

Results and Suggestions

In this section, in the context of the results obtained, our suggestions regarding where we should go from where we are in educational diagnosis and evaluation are included.

Where Are We?

- It is observed that especially the Ministry of National Education follows a dynamic attitude regarding laws and regulations in our country and is constantly in an effort to update the regulations in line with the requirements emerging in practice in the field.
- Setting a standard in educational diagnosis and evaluation is still an important problem, and it remains a problem that can be revealed in the findings of the research, as well as following the changes in regulations.
- Although significant progress has been made since Decree-Law No. KHK/573 in early diagnosis and evaluation, most of the students with special needs are still diagnosed at school age.
- It is seen that the cooperation and coordination between health and education institutions in educational diagnosis and evaluation is still not achieved at a standard level.
- The most prominent findings of scientific research are that there are important structure and operational problems in Guidance research centers, which are still the most important institution in educational diagnosis and evaluation.
- The findings that the assessment is mostly performed by a single person, with a single instrument and in a clinical setting is a sign that we are still far from the comprehensive assessments that need to be done by including environmental factors in natural settings.
- Issues such as transition between levels, monitoring, early diagnosis and intervention are newly taking place in laws and research.
- Scientific research in educational diagnosis and evaluation is still at a descriptive level. It is seen that applied experimental research still cannot be carried out to research that will solve the problems experienced in schools.
- Statistics show that the general tendency of the Ministry of National Education in the placement, which constitutes an important dimension of educational diagnosis and evaluation is in the direction of Integration-Inclusion.

Where Should We Go?

- In line with the findings and results listed so far, our inferences about where we should go in educational diagnosis and evaluation in the next process are as follows.
- The legal legislation that guides educational diagnosis and evaluation gives the impression that it will continue to be updated in the upcoming period. In this respect, we can expect that the legal regulations based on evaluations that primarily target early diagnosis will be detailed and include provisions that ensure inter-institutional coordination and cooperation.
- In the studies, findings regarding the need to make significant progress in the diagnosis and evaluation processes used in GRCs have been revealed. The

legislative changes of the Ministry of National Education also show that the studies on this subject continue. It is considered a necessity to develop more measurement tools to be used in GRCs in the upcoming period. In addition to increasing the number of GRCs, increasing the qualifications of the staff, accelerating the operation, establishing an effective monitoring system and making the functioning in the school quality in the post-placement process constitute the important working areas that await MoNE in the coming years.

- In the field of research, it is seen that there has not been much progress since the Decree No. 573. It has been observed that the studies conducted in the last 20 years have shown a significant increase especially in the last 10 years and the number of studies is still very limited. It is revealed that the research are still in the first-generation research phase, that the current situation is tried to be revealed by descriptive and relational research, and empirical-applied research is almost non-existent. In the next period, scientific research in the field of educational diagnosis and evaluation should be applied.
- Establishing and testing in-service training models that will support personnel competencies in overcoming the problems encountered in the educational diagnosis and evaluation process in schools and GRCs is a current requirement.
- It seems that teamwork and collaboration issues in educational diagnostics and evaluation are almost not addressed. However, for a comprehensive evaluation, cooperation and teamwork are indispensable for a qualified evaluation process. In the upcoming period, it is necessary to carry out applied studies that produce and propose cooperation models in educational diagnosis and evaluation and scientifically demonstrate the functionality of these models.

Teşekkür

Bu çalışmada sağladıkları katkı ve destekleri için Gamze KAPLAN, Hamdi GÖNÜLDAŞ ve Zülal ÇAKMAK'a teşekkür ederiz.

Kitap İncelemesi: Özel Eğitimde Etik

Book Review: The Ethics of Special Education

Turkish Journal of Special Education
Research and Practice
2020, Volume 2, Number 1, p 68-72
<https://dergipark.org.tr/trsped>
DOI: 10.37233/TRSPED.2020.109

Article History:

Received 2 August 2020
Revised 05 January 2021
Accepted 06 January 2021
Available online 13 January 2021

Sima Kırkgöz ¹

Kaynak:

Howe, K. R., Boelé, A. L., & Miramontes, O. B. (2018). Özel eğitimde etik. (2. baskı). New York: Teachers College Press.

Reference:

Howe, K. R., Boelé, A. L., & Miramontes, O. B. (2018). The ethics of special education. (2nd edition). New York: Teachers College Press.

Ekonomik düzenin bir parçası olan iş hayatında insan eylemleriyle ilgilenen mesleki etik, özellikle insan ve toplumu etkileyen uygulamalı bilimler için önemli bir gereklilik halini almaktadır (Durkheim, 2013). Günümüzde giderek yaygınlaşan bir kavram olan *mesleki etik*, birey düzeyinde kişilerin davranışlarına yön veren; örgüt düzeyindeyse içinde birden fazla çalışanı barındıran organizasyonları yapılandırmaya rehberlik eden ilkeler bütünüdür (De George, 2015). Mesleki etik ile farklı meslek gruplarının kendilerine ait etik ilkeleri oluşmakta ve zamanla gelişmektedir (Lemert, 2017). Benzer şekilde eğitim alanında da ilk defa 1929'da Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) çıkarılan ve günümüze kadar gelişerek varlığını sürdüren etik ilkeler bulunmaktadır (Özdemir, 2017). Bu çalışmada, "*The Ethics of Special Education*" adlı kitabın ikinci ve son baskısı incelenmiştir. Kenneth R. Howe, Amy L. Boelé ve Ofelia B. Miramontes tarafından yazılmış olan kitap, altı bölüm ve 144 sayfadan oluşmaktadır. Her bölümde, ele alınan konuyu yansıtan örnek olaylar bulunmaktadır. Konuların açıklanması, örneklendirilmesi ve gerçek yaşamla ilişkilendirilmesi açısından kitabın önemli bir parçası olan örnek olayların içeriği üç temel unsura göre oluşturulmuştur. Bu unsurlar; mevcut devlet politikası, temel eğitim kurumları ve yönetimden uygulamaya eğitim alanında rol alan kişilerdir. Belirlenen unsurlar incelendiğinde, eğitim alanında gerçek yaşamdaki belirleyicilerin de bu paydaşlar olduğu görülmektedir.

Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation): Kırkgöz, S. (2020). Kitap incelemesi: Özel eğitimde etik. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 68-72. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.109>

¹ Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.

Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Sima Kırkgöz, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye. E-posta: skirkgoz@anadolu.edu.tr

Sima Kırkgöz (<https://orcid.org/0000-0003-0290-1024>)

Kitabın birinci baskısı kapsamında yazılan önsözde James M. Kauffman, yükseköğretimde bir özel eğitim öğretmen adayına farklı yetersizlik türleri, davranış yönetimi gibi konular öğretilirken etik konusunun arka planda kaldığına dikkat çeker. Oysa özel eğitim öğretmenlerinin yüzleştiği etik güçlükler bölgesel değildir, dünya üzerinde herhangi bir yerde bulunan özel eğitim öğretmenleri bu yaygın güçlüklerle karşılaşmaktadır. Kauffman, okuyucuya “Bir özel eğitim öğretmeni, öğrencisinin eğitsel tanısını nasıl koyacak?”, “Yerleşeceği okul türüne neye göre karar verecek?”, bir öğretmen olarak “Öğrencilerine sahip oldukları hakları ve hak ettikleri yaşam kalitesini sağladığı konusunda nasıl emin olacak?” gibi sorular yöneltir ve sonrasında kitabın etik ikilemlerin doğası ve etik eylemler hakkında daha derin düşünmeye yönlendirdiğini açıklar. İkinci baskının önsözünde ise ek olarak Alfredo J. Artiles, ABD gibi tek bir kültürün parçası olmaya yöneltile toplumlarda öğretmen olmanın, azınlık gruplar karşısında beklenmedik güçlüklerle yüzleşebilme ve farklılıkları yönetebilme gibi beceriler gerektirdiği üzerinde durur. Özel eğitimde bu durum oldukça önemlidir çünkü kimi eğitim paydaşları, öğrencilerin yeteneklerini sosyal sınıf, ırk gibi farklılıklara göre belirleme eğiliminde olabilmektedirler (Artiles, 2015).

Birinci bölümde kitabın amaçları, genel yapısı ve etik kavramı üzerinde durulmaktadır. Yazarlar, kitabın hem kuramsal hem de eğitsel amaçları olduğunu açıklamaktadır. Kuramsal amaçlar, özel eğitimde etik, felsefi temeller ve yasalar gibi konu başlıkları ile genel bir çerçeve çizmeyi hedeflerken; pedagojik amaçlar, bireysel ya da grup ile öğretim uygulamaları ve özel eğitime özgü olan sorunlarla ilgilenmektedir. Kitabın ilk bölümünde farklı düşünürlerin etik üzerinde yaptığı tanımlar yer almaktadır. Yazarlar yasa, kişisel görüş, duygular, ilgiler ve kültür gibi pek çok unsur içinde barındırması nedeniyle etik kavramının oldukça karmaşık ve değişken olduğuna dikkat çekmektedir. Daha sonra etik problemler başka bilim dallarındaki problemlerle karşılaştırılır ve etik ile ilgili problemlerin matematik veya fizik problemi gibi olmadığından bahsedilir. Etik problemler yalnızca alanda uzman kişiler tarafından değil, toplumun her kesiminden insanın karşılaştığı problemlerdir. Bununla birlikte eğitimde de pek çok etik problem olduğu; ancak bu problemlerin özel eğitimde daha da büyüdüğü tartışılmaktadır.

İkinci bölümde tarihsel süreç içinde yetersizliği olan çocuklar hakkında açılmış davalar ve bu davalarda alınan kararların gelişim süreci ele alınmaktadır. Davaların içeriğini, yetersizliği olan ve olmayan tüm çocukların eşit fırsatlara sahip olmaları için ne gibi düzenlemeler yapıldığı; çocukların potansiyelini en üst düzeye çıkarmak için neler yapılması gerektiği gibi konular oluşturmaktadır. Bölümün devamında etik hakkında belirsiz kalarak karmaşıklığa neden olan bazı kavramlar sınıflandırılmakta ve açıklanmaktadır. Bu kapsamda hukuk-etik ilişkisi, hukuk-değerler ilişkisi, felsefi etik ve fayda temelli etik kavramları üzerinde durulmaktadır. Hukuk-etik ilişkisi, iki farklı bakış açısıyla ilişkilendirilmektedir. Birinci bakış açısına göre hukuk ve etik birbirinden ayrışan iki alan değildir; aksine iç içedir ve çoğunlukla kanunlar etik ilkeleri kapsar niteliktedir. İkinci bakış açısına göre kanunlar, etik ilkelerin sınırlı bir kısmını ifade eden parçasıdır. Bu doğrultuda hukuk, etik yargıları oluşturan tüm ilkeleri dikkate alamaz ve etik açıdan kusurlu olabilir. Boşlukları doldurmak için etik tartışmalar gerekir. Açıklanan farklı bakış açılarının birleştiği ortak görüş, hukuk ve etiğin birbirlerinden ayrılamayacağı; ancak tamamen de birbirine indirgenemeyeceğidir. Yazarlar, bu bakış açıları çerçevesinde hukuk-etik ilişkisini farklı yaklaşımlarla çeşitlendirmektedir. Benzer şekilde hukuk ve değerler de iç içedir. Örneğin, eğitimde bazı kavramlar hem tanılama hem de değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır. Bu durum öğrencilerin çeşitli şekillerde etiketlenmelerine yol açtığından, özel eğitimde oldukça hassas bir konu

olarak varlığını sürdürür. Çocukları etiklemede onları kategorize eden (örn., öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği) kullanımlara özellikle dikkat edilmelidir çünkü bu kategorilerden hiçbiri bir çocuğu tam olarak tanımlamaya yetmez. Bölümde açıklanan diğer bir kavram, felsefi etik kavramıdır. Felsefi etiğin amacı, etik tartışma standartlarını belirlemek, etik tercihleri değerlendirmek ve yönlendirmek için “kuramlar” geliştirmek ve bunları sistematik hale getirmektir. Bölümün devamında yazarlar, sıkça üzerinde durulan kuramları (örn., evrensellik, tarafsızlık, yansıtma) açıklamaktadır.

Üçüncü bölümde özel eğitimde yerel politika değişimleri açıklanmakta ve çeşitli konulara yönelik etik sorunlar ele alınmaktadır. Bu kapsamda önemli öncü kararlardan biri, zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitilemez görülüp eğitimden tamamen uzaklaştırılmalarının önüne geçmek olmuştur. Atılan bu adımla, ileri yasalarda tüm çocuklar için destek özel eğitim hizmetleri ile eşit ve ücretsiz temel eğitim sağlanması gibi kararların yolu açılmıştır. Zamanla devlet, yasalar yoluyla yetersizliği olan çocukların haklarını korumada daha etkin rol üstlenmiştir. Değişim gösteren diğer bir konu, yetersizliği olan çocukların adlandırılması hakkında olmuştur. Giderek değişen bakış açısı, engeli değil bireyi ön plana çıkarmayı amaçlamış ve bu amaç ilk olarak ilgili yasa isimlerinin değişmesiyle açık bir şekilde görülmeye başlanmıştır. Bu bölümün devamında, özel eğitim politikası ile paralel olarak seçilen konulara yönelik etik sorunlar ele alınmıştır. Bu sorunlar, özel eğitim öğretmenleri ve yöneticilerle yapılan görüşmeler, sınıf öğretmenleri ile öğretmen etiğine yönelik yapılan bir araştırma, lisansüstü çalışmalar ve ünlü dava kararlarına dayanmaktadır. Ele alınan konu başlıkları; (a) yasal sürecin uygulanması, (b) eğitim kaynaklarının dağılımı ve (c) özel eğitimde bireysel terapi müdahaleleridir. Seçilen konularla ilgili toplam sekiz örnek olay betimlenmiş, ardından her bir örnek olaya yönelik analitik değerlendirme ve açıklamalar yapılmıştır.

Dördüncü bölümde, uygulamalı etik kuramı (pragmatist ethical theory), mesleki etikte uzlaşma, dinin özel eğitim etiğindeki yeri ve mesleki etik ilkeler ele alınmaktadır. Uygulamalı etik, William James ve John Dewey gibi filozoflar tarafından tanımlanır. Özellikle Dewey, eğitime büyük önem vererek yaşanan sorunların çözümüne yönelir. Uygulamalı etik kuramı, felsefi etik kuramları kapsamında oluşan tüm düşüncelerin varlığını ve değerini kabul eder. Bununla birlikte etik problemler için uygulanabilir çözümler üretmeye odaklanır. Yazarlar, uygulamalı etiği değerler ve ilkeler üzerine kurulu olan diğer felsefi etik kuramlarından ayıran özellikleri açıklamakta ve geçmiş davalar üzerinden tartışmaktadır. Uygulamalı etiğin ilk özelliği, gerçek yaşamdaki olaylara yönelmesi ve problemlerin çözümünde psikoloji ve sosyoloji ile iç içe olmasıdır. İkinci özelliği ise toplumda her çocuğun eşit olmasını ve demokrasinin yaşatılmasını temel almasıdır. Kitabın önceki bölümlerinde de yer yer değinilen mesleki etikte uzlaşma konusu, oluşturulan sistemin sürdürülebilirliği açısından büyük önem taşır. Okul sistemi, içerisinde pek çok paydaşın yer aldığı ve kişiler arası iş birliğinin kritik olduğu bir yapıdır. Yazarlar, uzlaşma kapsamında, paydaşlar arasında oluşan farklı bakış açıları ve personelin yetki farkları gibi konuları örneklerle tartışmaktadır. Bölümün sonraki konusu din-etik ilişkisidir. Din, mensubu olan kişiler için etik ilkelerin önemli bir kaynağı ve yol göstericisidir. Bu nedenle etik tartışmaların bir parçası olmaktadır. Yazarlar etik-din ilişkisini devlet politikası, okul müfredatı gibi konular üzerinden tartışmaktadır. Bölümün son konusu ise özel eğitimde mesleki etik ilkelerdir. Etik ilkeler, mesleki etiğin bir unsurudur ve alanında uzman kişiler tarafından şekillendirilir. Yazarlar özel eğitim alanında Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) tarafından oluşturulan etik ilkeler hakkında okuyucuyu bilgilendirmekte ve etik ilkelerin yeterliği hakkında tartışmaktadır. Özetlenecek olursa,

12 maddeden oluşan etik ilkelerin tüm vaka örnekleri için yeterli olmadığını; ancak eğitimcilere genel bir mesleki kılavuz sağladığı belirtilmektedir.

Beşinci bölümde, özel eğitim kurumlarına yönelik çeşitli konular ele alınmaktadır. Yetersizliği olan çocukların hakları, Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) ile yasal boyutta güvence altına alınsa da mevcut yasalar ışığında eğitsel karar alma görevi okullara ve öğretmenlere düşmektedir. Yazarlar, yaşanan etik problemlerdeki odağın, kurumsal kaynaklar olduğuna; bu nedenle kurumların incelenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Kurumlarda alınan eğitsel kararların çok çeşitli olması nedeniyle bu bölümün temelini örnek olaylar oluşturmaktadır. Toplamda sekiz örnek olayın sırayla tartışıldığı bölümde ele alınan konular; sınıf içi materyal imkânı, kurumdaki öğretmen sayısının yeterliliği, öğrenciyi yerleştirme kararındaki belirleyiciler, en uygun eğitim ortamının saptanması, öğrenci ve/veya eğitim programının etiketlenmesi, çalışma ortağını destekleme ve öğrenci çıkarları için iş birliği halinde çalışmadır.

Altıncı ve son bölümde eğitimin temel paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve ebeveynlere ağırlık verilerek yaşanan problemler ele alınmıştır. IDEA, özel eğitimde aile katılımını zorunlu kılmaktadır. Bununla birlikte alanyazındaki araştırmalar da aile katılımının, yetersizliği olan öğrencinin akademik başarı şansını arttırdığını göstermektedir. Özellikle yerel okul sistemlerinin olduğu ABD’de ebeveynler, eğitimde söz sahibi olan belirleyici bir kitledir; ancak, beklendik bir şekilde ebeveynler ile eğitimciler öğrencinin eğitimi için neyin en iyi olduğu konusunda fikir ayrılıkları yaşarlar. Söz konusu ayrılıklar destek özel eğitim hizmetleri, eğitim müfredatı, uyarlamalar gibi pek çok etkenden oluşabilmektedir. Yazarlar, ebeveyn-öğretmen ayrılıklarını öğrencinin performans düzeyi ve farklılaşan ebeveyn-öğretmen beklentisi konularına yönelik örnek olaylar üzerinden tartışmaktadır. Etik problemlerin yaşandığı diğer bir alan gizliliklerdir. Eğitim alanında öğretmenler, ilgili uzmanlar dışında öğrencileri hakkındaki bilgileri herhangi biriyle paylaşmamalıdır. Ancak zaman zaman özellikle okul içinde bu durumun ihlal edildiği görülmektedir. Özel eğitim sınıflarında ve/veya okullarında öğrenci sayısının az olması, öğrenci ve ailesinin gizliliğini korumak konusunda özel eğitim öğretmenlerinin daha dikkatli davranmasını gerektirmektedir. Bölümün son konusuysa, özel eğitim öğretmeni ve öğrenci ilişkisidir. Yazarlar, az sayıda öğrenci ile bireysel olarak çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında genel eğitim sınıflarına kıyasla farklılaşan öğrenci-öğretmen rollerine odaklanmakta ve örnek olaylar üzerinden tartışmaktadır.

Kaynakça

- Artiles, A. J. (2015). Beyond responsiveness to identity badges: Future research on culture in disability and implications for RTI. *Educational Review*, 67(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00131911.2014.934322>
- Durkheim, E. (2013). *Durkheim: The division of labour in society*. (2nd ed.). Hampshire: Macmillan Publishers.
- De George, R.T. (2015). A history of business ethics. Erişim adresi <https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/business-ethics/resources/a-history-of-business-ethics/>
- Lemert, C. (2017). *Social theory: The multicultural, global, and classic readings*. (6th ed.). Colorado: Westview Press.

Özdemir, O. (2017). Uygulamalı davranış analizinde etik. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 491-528). Ankara: Pegem Akademi.