

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİ TANILAMAYA YÖNELİK MODELLER VE TÜRKİYE'DEKİ DURUM

MODELS FOR IDENTIFICATION STUDENT WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND SITUATION OF TURKEY

Tahsin FIRAT¹, Ahmet BİLDİREN²

ÖZ: Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin erken ve doğru tanınması ile ilgili problemler güncelliğini korumaktadır. Son 50 yıllık deneyimler ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasında farklı bakış açılarının oluşmasına neden olmuştur. Bu süreç boyunca yaygın olarak IQ-başarı tutarsızlığı, müdahaleye yanıt ile güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modellerinin ÖÖG olan öğrencileri tanılamada kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan her bir modelin ÖÖG olan öğrencileri tanılamada belirli avantajlarının ve dezavantajlarının olduğunu söylemek mümkündür. Bu modellerin özelliklerinin, avantajlarının ve dezavantajlarının ayrıntılı bir şekilde ortaya konulması ÖÖG olan öğrencilerin doğru tanınmasına katkı sağlayacaktır. ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasındaki problemlerin üstesinden gelinmesi için uluslararası alanyazında yer alan deneyimlerden faydalanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasında *Hibrit* olarak ifade edilen karma modeller önerilmektedir.

ABSTRACT: Problems related to early and correct identification of students with specific learning disabilities (SLD) are still up-to-date. The experiences of the last 50 years have led to the formation of different perspectives in the identification of students with SLD. During this process, it is seen that IQ-achievement discrepancy, response to intervention, and pattern of strengths and weaknesses models are widely used to identify students with SLD. It is possible to say that each model used has certain advantages and disadvantages in identifying students with SLD. Describing the features, advantages and disadvantages of these models in detail will contribute to the correct identification of students with SLD. In order to overcome the problem of identifying students with SLD in Turkey, it is necessary to benefit from the experiences in the international literature. In this direction, mixed models expressed as Hybrid are recommended for the identification of students with SLD.

Anahtar sözcükler: Öğrenme güçlükleri, tanılama, modeller

Keywords: Learning disabilities, identification, models

Bu makaleye atf vermek için:

Firat, T. ve Bildiren, A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve Türkiye'deki durum, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 663-674

Cite this article as:

Firat, T. & Bildiren, A. (2022). Models for identification student with specific learning disabilities and situation of Turkey. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 663-674

¹ Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Adıyaman, e-mail: tahsinfirat02@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-7907>

² Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, Aydın, e-mail: ahmetbildiren@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3021-4299>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Since the term learning disability was first introduced into the educational vocabulary by Samuel Kirk in 1963, researchers have yet to agree on an ideal model for classifying students with SLD (McGill & Busse, 2017). This situation may arise from the nature of the SLD as well as from identification approaches. Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 2004) has included models for (a) IQ-achievement discrepancy, (b) response to intervention, and (c) pattern of strengths and weaknesses (Maki, Barrett, Hajovsky, & Burns, 2020).

The IQ-achievement discrepancy model was formalized in 1977 as the cornerstone of the identification of students with SLD and was used as the primary method for identifying students with SLD until the 2004 IDEA (Benson et al., 2020). In line with this model, the presence of a discrepancy (ie the difference between expected and actual success) means the presence of a much lower academic performance level than expected (Kavale & Spaulding, 2008). In other words, if the score in an achievement test is significantly lower than the score obtained in an IQ measurement, learning difficulties are actually assumed to be unexpected because the IQ score is seen as a measure of "learning potential" and inconsistencies occur when exceptions are removed (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2019). According to this model, a student is expected to be significantly behind other students in order to benefit from special education services (Lyon et al., 2001). In other words, it points to the difficulties (reading, writing and mathematics) that arise after the student starts school. Therefore, it can be said that this model is an unsuccessful model to support early intervention as no intervention is made to the student until the student experiences academic failure (Vaughn & Fuchs, 2003).

Response to intervention model was introduced by IDEA 2004 as an alternative to the IQ-achievement discrepancy model for the identification of students with SLD (IDEA, 2004). It can be said that it is the most interesting model used and researched for the identification of students with SLD in the last 15 years. This model enables to distinguish between students with SLD and those with low academic achievement by providing focused support for students with learning difficulties (Vaughn & Fuchs, 2003). Response to intervention model is used to provide high quality education appropriate to the needs of students, to make important educational decisions by using the learning level according to time and performance (Batsche et al., 2005). In many studies, it has been emphasized that the Response to intervention model is effective in determining students with SLD (Burns & Senesac, 2005; Maki & Adams, 2020). In addition to these, there are various criticisms of the Response to intervention model. For example, Maki's (2018) research has shown that participants' graduate preparation for response to intervention, their use of this model in regular practice, and their choice of response model to identification SLD do not increase the likelihood of consistently identification students with SLD.

Another model used to identification students with SLD is the pattern of strengths and weaknesses model. This model IDEA 2004 is considered as an alternative model for identifying students with SLD. The pattern of strengths and weaknesses model often requires the identification of a cognitive strength and weakness in addition to an academic weakness (Fiorello, Flanagan, & Hale, 2014). In this model, it is assumed that academic difficulties are experienced due to a deficiency in cognitive processes (Flanagan, Alfonso, & Mascolo, 2010). On the other hand, there is a significant body of research that suggests that the pattern of strengths and weaknesses model is insufficient to describe students with SLD reliable or valid (Kranzler et al., 2019; Maki & Adams, 2020).

Students with SLD in Turkey are evaluated in two dimensions, including educational and medical. While hospitals carry out medical diagnosis, Guidance Research Centers carry out the educational diagnosis process. After the school staff has considered the possibility of SLD, they refer students to these institutions, where the main assessment method is clinical; They use IQ assessment and compare the result with children's academic performance in reading, writing and mathematics (Sakız, 2018). This situation shows that Turkey IQ-achievement discrepancy model used (Melekoğlu, 2017).

Results and Discussion

Current studies show that the response to intervention and pattern of strengths and weaknesses models are preferred by practitioners more than the IQ-achievement discrepancy model in order to identification students with SLD (Benson et al., 2020; Maki & Adams, 2019). It is possible to say that each of these models has certain advantages and disadvantages in identifying students with SLD. In addition, it seems that there is no ideal model defined as the "Gold standard" to identification students with SLD (Benson et al., 2020; McGill & Busse, 2017). As a matter of fact, Francis et al. (2005) concluded that neither approach, which they used as inclusive criteria to identify students with SLD, is not applicable on their own. On the other hand, researchers can bring together the advantageous aspects of these approaches and develop an approach that contributes to the accurate and early identification of students who may not be perfect, but who have SLD. In recent years, researchers have proposed "hybrid" (mixed) approaches to identification SLD (Fletcher, 2008; Miciak & Fletcher, 2020). This approach is called "hybrid" because it may involve methods based on low achievement, assessment of teaching response, and consideration of contextual factors and other disorders (Miciak & Fletcher, 2020). Thus, students with SLD can be evaluated more comprehensively. For example, intelligence tests are not typically used during the implementation of the Response to Intervention Model, but can be included as part of a comprehensive assessment completed at the end of this process to determine special education eligibility by essentially ruling out intellectual disability as a reason for academic success (Kranzler, Benson, & Floyd, 2016). In this context, the introduction of new models integrated into the response to intervention model in Turkey will contribute to the early and accurate identification of students with SLD.

GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü terimi ilk kez 1963 yılında Samuel Kirk tarafından eğitim sözlüğüne girmiştir. Ancak bu tarihten günümüze, araştırmacılar ÖÖG olan öğrencilerin sınıflandırmasında ideal bir model üzerinde henüz anlaşamamışlardır (McGill & Busse, 2017). Bu durum ÖÖG doğasından kaynaklanabildiği gibi tanılama yaklaşımlarından da kaynaklanabilmektedir. Engelli Bireylerin Eğitim Yasası'nda (The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004), ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasına yönelik: (a) IQ-başarı tutarsızlığı, (b) müdahaleye yanıt ve (c) güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modellerine yer vermiştir (Maki, Barrett, Hajovsky, & Burns, 2020). Bu modellerde ÖÖG olan öğrencileri tanılanırken, yetenek-başarı tutarsızlığına mı, müdahaleye yanıt verememelerine mi yoksa bilişsel süreçler ile güçlükler arasındaki ilişkiye mi dikkat etmemiz gerektiği gibi önemli sorulara cevap aranmaktadır. Bu modellerin avantajlarını ve dezavantajlarını birlikte ele alarak, özelliklerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasının ÖÖG olan öğrencilerin doğru tanılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada ortaya konulan ilgili literatür, Türkiyede'de ÖÖG olan öğrencileri tanılamak için hangi modellerin tanılama sürecine entegre edilmesi konusunda yol göstermesi açısından önemlidir.

IQ-Başarı Tutarsızlığı Modeli

IQ-başarı tutarsızlığı modeli, 1977'den itibaren ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasının temelini oluşturmakta ve IDEA 2004'de kadar ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında birincil yöntem olarak kullanılmıştır (Benson vd., 2020). Günümüzde popülerliğini yitirse de bu modelin, ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında halen yaygın olarak kullanılmaya devam ettiği görülmektedir (Maki & Adams, 2019). Nitekim, Lopes, Gomes, Oliveira ve Elliott (2020) yaptıkları çalışmada 800 araştırmayı gözden geçirmiş ve bu çalışmalarında, IQ-başarı tutarsızlığının en sık kullanılan kriter olduğunu belirlemiştir. Bu model doğrultusunda, bir tutarsızlığın varlığı (yani beklenen ve gerçek başarı arasındaki fark), beklenenden çok daha düşük bir akademik performans seviyesinin varlığı anlamına gelmektedir (Kavale & Spaulding, 2008). Bir diğer ifade ile bir başarı testindeki puan, bir IQ ölçümünde elde edilen puandan önemli ölçüde düşükse, ÖÖG'nin aslında beklenmedik olduğu varsayılır, bunun nedeni IQ puanı "öğrenme potansiyeli" ölçüsü olarak görülür ve istisnalar kaldırıldığında tutarsızlıklar oluşur (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2019). IQ-başarı tutarsızlığı modeli kullanılarak ÖÖG olan öğrenciler, entelektüel yetenek (IQ puanı) ve akademik başarı (norm referanslı okuma, yazma ve yazma test puanları) arasında önemli bir tutarsızlık gösterdiklerinde tanılanabilirler (Fletcher vd., 2019; Miciak & Fletcher, 2020; Williams & Miciak, 2018). IQ test puanlarının bireylerin öğrenme kapasitesini, başarı testi puanlarının ise bireylerin gerçek öğrenme düzeyini temsil ettiği göz önüne alındığında, bu farkın yeterince büyük olması bir öğrencinin ÖÖG'ye sahip olabileceğinin kanıtı olarak kabul edilmektedir (Beaujean, Benson, McGill, & Dombrowski, 2018).

Bu model "başarısızlığı bekle" yaklaşımı olarak da bilinmektedir (Fuchs, McMaster, Fuchs, & Al Otaiba, 2013; Hale, Wycoff, & Fiorello, 2011). Bu modele göre bir öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için diğer öğrencilerin önemli ölçüde gerisinde olması beklenir (Lyon vd., 2001). Diğer bir ifade ile öğrencinin okula başlaması sonrası ortaya çıkan güçlükler (okuma, yazma ve matematik) işaret etmektedir. Dolayısıyla bu modelde öğrenci akademik başarısızlık yaşamayana kadar öğrenciye herhangi bir müdahale yapılmadığından, erken müdahaleyi desteklemede başarısız bir model olduğu söylenebilir (Fletcher, Coulter, Reschly, & Vaughn, 2004; Vaughn & Fuchs, 2003). Bununla birlikte, IQ-başarı tutarsızlığı ile psikolojik süreçlerdeki zayıflıklar arasında da bir bağlantı olduğuna dair kanıt bulunamaması modeldeki bir diğer eksiklik olarak göze çarpmaktadır (Lyon vd., 2001). Yapılan çalışmalarda IQ-başarı tutarsızlığı modeline göre yapılan değerlendirmelerde ÖÖG olan ve olmayan öğrencilerin benzer akademik, bilişsel ve davranışsal performans sergiledikleri görülmüştür (Stuebing vd., 2002). Psikometrik kanıtlar, test puanlarındaki kesme noktalarına dayalı sınıflandırmaların güvenilirlikle ilgili sorunları olduğunu göstermektedir (Fletcher vd., 2019; Francis vd., 2005; Kavale, Holdnack, & Mostert, 2006). Örneğin, boylamsal verilerden elde edilen bulgular ışığında üçüncü sınıfta ÖÖG'ye sahip olarak belirlenen öğrencilerin %39'u, beşinci sınıfta tekrarlanan testlerde bu tanıyı almadıkları belirlenmiştir (Francis vd., 2005). Bu nedenle, IQ-başarı uyumsuzluğu sınıflandırma hipotezinin geçerliliğinin zayıf olduğu ve düşük başarının farklı biçimlerini temsil eden alt gruplar arasında farklılıkları ortaya koymada yetersiz kaldığı belirtilmektedir (Fletcher vd., 2019). Bu durum IQ-başarı tutarsızlığı modelinin ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında önemli dışlayıcı faktörleri (sosyo-ekonomik statü gibi) göz ardı ettiğini göstermektedir.

Fletcher ve Miciak (2019) araştırmalarında, IQ-başarı tutarsızlığı yaklaşımının ÖÖG'ye uygunluğu belirlemede zayıf bir kararlılığa sahip olma eğiliminde olduğunu ve ÖÖG olan ve olmayan öğrenci gruplarını güvenilir bir şekilde sınıflandırmadığını ortaya koymuştur. Bu durum aynı zamanda ÖÖG olan öğrencilerin aşırı ve yanlış tanılanmasına neden olmuştur (Kavale vd., 2006). IQ-başarı tutarsızlığı modelinin bir diğer eksikliği, bu model doğrultusundaki tanılama kararlarının tedavi için yol gösterici olmadığıdır, elde edilen veriler neyin nasıl öğretileceğine ilişkin anlamlı bilgi sağlamamaktadır (Vaughn & Fuchs, 2006). Diğer taraftan, Kavale vd. (2006) modeller açısından doğru tanılamamanın öncelikli tutulması gerektiğini savunmuştur. Ayrıca bu yaklaşım akademik zorlukları olan ancak entelektüel yetenekleri ile akademik başarı puanları arasında yeterince büyük bir tutarsızlık göstermeyen bireyleri gözden kaçırma eğilimindedir (Dombrowski, Kamphaus, & Reynolds, 2004). Son olarak, IQ ve başarı testlerinin küçük ölçüm hatasına atfedilebilecek psikometrik sorunlar ile IQ ve başarının değerlendirilerek ÖÖG'yi belirlemek, bu modeli güvenilirmez kılan diğer faktörler olmuştur (Eissa, 2018).

Müdahaleye Yanıt Modeli

Müdahaleye yanıt modeli IDEA 2004 tarafından ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması için IQ-başarı tutarsızlığı modeline alternatif olarak ortaya konulmuştur (IDEA, 2004). Son 15 yıllık süreçte ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında kullanılan, araştırılan ve en ilgi çeken model olduğu söylenebilir. Bu model güçlük yaşayan öğrencilere yoğunlaşan destekler sunarak, ÖÖG olan öğrenciler ile düşük akademik başarıya sahip öğrencileri ayırt etmeyi sağlar (Fuchs, Mock, Morgan, & Young, 2003; Vaughn & Fuchs, 2003). Müdahaleye yanıt modeli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun yüksek kaliteli eğitim sağlamak, öğrenme düzeyini zamana ve performansa göre kullanarak önemli eğitim kararları almak için kullanılır (Batsche vd., 2005). ÖÖG'nin belirlenmesi için dışlayıcı kriterlerin incelenmesine ek olarak, akademik performans tutarsızlığına ve yetersiz ilerleme hızına bakılır (Kranzler, Gilbert, Robert, Floyd, & Benson, 2019). Bu modelde, tüm öğrenciler (anaokulu veya birinci sınıf ile ikinci veya üçüncü sınıfta) akademik ve davranışsal alanlarda potansiyel sorunlar için taranırlar. "Risk altında" olarak tanımlanan öğrencilere, belirlenen alandaki risklerini azaltmak için (örneğin, dil, okuma, aritmetik / matematik, davranış) etkili biçimde eğitim verilir (Vaughn & Fuchs, 2003). Böylelikle öğrencilerin okul sürecinde başarısızlık yaşamalarına fırsat verilmeden ÖÖG olan öğrencilerin belirlenmesi ve uygun yaklaşımlar dahilinde desteklenmesi sağlanır (IDEA, 2004).

Fuchs ve Fuchs (2006) bu modelin, kanıta dayalı müdahale programlarına dayandığını ve genellikle birbiri üzerine inşa edilen üç farklı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Birinci aşamada tüm öğrencilere genel olarak sınıf düzeyinde eğitim verilir ve öğrencilerin bireysel gelişimleri izlenir. İkinci aşamada ise genel eğitime yeterince cevap veremeyenler risk grubu olarak değerlendirilir bu öğrencilere daha yoğun, kanıt temelli müdahaleler uygulanır. Bu aşamada küçük grup eğitimi yapılır. Öğrencideki gelişmeler veri toplama yoluyla daha yakından izlenir. Üçüncü aşamada, verilen eğitime yanıt vermeyen öğrenciler daha yoğun ve bireyselleştirilmiş bir eğitime tabi tutulur. Ayrıca bu aşamada öğrenciler daha kapsamlı bir değerlendirmeye tabi tutulur ve/veya onların özel eğitim ve ilgili hizmetler için uygun olup olmadığına

karar verilir (Fletcher & Vaughn, 2009; Fuchs & Fuchs, 2006; Fuchs & Vaughn, 2012). Bu süreçler, tüm düzeylerde titizlikle uygulanmalı ve aşağıdaki ilkeler doğrultusunda hareket edilmelidir (Reschly, 2014): (a) Bilimsel temelli akademik öğretim ve davranış müdahaleleri, öğrenci ihtiyaçları ile eşleştirilir ve performans beklentilerini karşılayacak kazanımların beklenmesi için makul olan bir süre boyunca iyi niyetle uygulanır. (b) İlerlemeyi hedeflerle karşılaştırmak amacıyla kullanılan sonuçlarla öğrencilerin ihtiyaçlarının derecesi ve müdahalenin yoğunluğuyla eşleşmek için yeterince sık ve hassas olan ilerleme izlenir. İlerleme verilerine göre hedeflerde veya eğitim / müdahalede değişiklikler yapılır. (c) Öğrencilerin ilerlemesine dayalı olarak bu ihtiyaçları karşılamak için gereken eğitim hizmetlerinin yoğunluğu hakkında veriye dayalı olarak karar verilir. (d) Öğrenci ihtiyaçlarına göre müdahale yoğunluğu bakımından değişen çok katmanlı veya müdahale seviyeleri oluşturulur.

Yapılan pek çok araştırmada müdahaleye yanıt modelinin ÖÖG olan öğrencileri belirlemede etkili olduğu vurgulanmıştır (Burns, Jacob, & Wagner, 2008; Burns & Senesac, 2005; Maki & Adams, 2020). Bu modelin genel avantajlarına bakıldığında erken tanılama ve müdahaleye olanak vermesi (O'Connor & Sanchez, 2011), müdahalelerin kanıta dayalı uygulamalarla desteklenmesi (Danielson, Doolittle, & Bradley, 2007; Hughes & Dexter, 2011) ve tanılamayla beraber ÖÖG'yi önlemeyi hedeflemesi ön plana çıkmaktadır (Fuchs, Fuchs, & Compton, 2004). Bu model ayrıca, güçlük yaşayan öğrencilerin akademik veya sosyal / duygusal gelişimini olumlu bir şekilde etkileyerek özel eğitim yönlendirmelerini ve ilgili yerleştirmeleri azaltma potansiyeline sahiptir (Hoover, 2010). Böylelikle bu model ÖÖG olan öğrencilerin okul ortamlarında orantısız bir şekilde artmasına engel olabilmektedir.

Bunların yanında müdahaleye yanıt modeline yönelik çeşitli eleştirilerde mevcuttur. Örneğin, Maki (2018) yaptığı araştırmada, katılımcıların müdahaleye yanıtla yönelik lisansüstü eğitimlerinin, bu modeli kullanımının ve ÖÖG'yi tanılama için müdahaleye yanıt modeli tercihinin ÖÖG olan öğrencileri tutarlı tanılama olasılığını artırmadığını göstermiştir. Müdahaleye yanıt modelinin ÖÖG olan öğrencileri tanılaması için gerekli verilerin toplanması ve özellikleri ile ilgili olarak bunların uygulanmasıyla ilgili çok sayıda belirsizlik ve tartışma vardır (Fuchs & Deshler, 2007). Araştırmacılara göre bazı ÖÖG riski taşıyan öğrenciler için bu aşamaların uygulama sırası ve süresiyle ilgili problemler vardır (Compton vd., 2012; Gartland & Strosnider, 2020; Vaughn & Fletcher, 2012). Örneğin ciddi risk altındaki öğrencilerin ikinci aşamada zaman kaybetmen, doğrudan ihtiyaç duydukları daha yoğun ve sürekli müdahaleye ilerlemeleri gerektiği savunulmuştur (Compton vd., 2012; Fuchs & Vaughn, 2012; Vaughn & Fletcher, 2012). ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması için müdahaleye yanıtın ne kadar yetersiz olması gerektiğini belirlemek için yaygın olarak kabul edilmiş bir kriter olmaması, bu modelin tanısız kararlar vermek için kullanılmasını zorlaştırmaktadır (Reynolds & Shaywitz, 2009a). Ayrıca, Ofiesh (2006) bir öğrencinin müdahaleye yanıt vermemesinin ÖÖG dışında birçok nedenin olabileceğini, kapsamlı bir değerlendirme olmaksızın bu modelin amaca hizmet etmeyeceğini belirtmiştir.

Modelin kalitesi, müdahalelerin etkinliğine, eğitimcilerin etkili müdahaleler sağlama becerisine, eğitimcilerin ilerlemeyi doğru bir şekilde izlemek için taramasına, ilerleme izleme araçlarını yönetmesine ve yorumlama becerisine bağlıdır (Gartland & Strosnider, 2020). Diğer taraftan öğretmen ve okulların bu müdahaleleri uygulama konusundaki yeterlilikleri ve isteklilikleri tartışma konusudur (Burns vd., 2008; Maki & Adams, 2019; Maki, Floyd, & Roberson, 2015). Bir diğer eksiklik ise müdahaleye yanıtın zekâ dağılımının alt ucundaki çocukları aşırı tanılamasıdır (Kranzler, Yaraghchi, Matthews, & Otero-Valles, 2020a). Ayrıca, Reynolds ve Shaywitz (2009a, 2009b) bu modeldeki genel eksiklikleri şu şekilde sıralamıştır: (a) uygulamada modelin kritik detaylarının belirsizliği; (b) ÖÖG yaşayan parlak (üstün) öğrencilerin dikkate alınmaması; (c) kimin tanımlandığının göreceli, bağlamsal, duruma bağlı doğası; (d) ÖÖG'nin teşhisi veya belirlenmesi için müdahaleye yanıt sürecinin endişe verici eksiklikleri ve (e) yaklaşımların ve müdahale bileşenlerinin etkili seçimine rehberlik edecek öğrenci temelli verilerin görünür eksikliği sayılabilmektedir. Ayrıca, müdahaleye yanıt modelinde tarama yapılırken düşük başarıya odaklanılmaktadır. Bu yüzden çoğu akademik alanda iyi performans gösteren, ancak belirli bir alanda beklenmedik zorluk çeken (örneğin, kod çözme), ortalamanın üzerinde zekaya sahip öğrenciler (ÖÖG olan üstün yetenekliler), genellikle müdahaleye yanıt modelinde, performansları akran alt gruplarına kıyasla ortalama aralığa düştüğü için gözardı edilmektedir (Kranzler vd., 2020a).

Güçlü ve Zayıf Yönlerin Örüntüsü Modeli

ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında kullanılan bir diğer model güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modelidir. Bu model ÖÖG olan öğrencileri tanılamada alternatif model olarak ele alınmaktadır (IDEA 2004). Güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modeli genellikle akademik bir zayıflığa ek olarak bir bilişsel güç ve zayıflığın tanımlanmasını gerektirir (Fiorello, Flanagan, & Hale, 2014; Fletcher & Miciak, 2017). Bu

modelde bilişsel süreçlerdeki bir yetersizlikten kaynaklı akademik güçlüklerin yaşandığı varsayılmaktadır (Flanagan, Alfonso, & Mascolo, 2010). Bir diğer ifade ile bu modele göre, ÖÖG olan bir öğrenci, bilişsel zayıflıkların ve güçlü yönlerin (örneğin, gelişmiş görsel-uzamsal becerilere ve fonolojik işlem yetersizliklere sahip) eşit olmayan bir profiliyle, ilişkili olan başarıda bir zayıflık (örneğin, kelime okuma) gösterir (Grigorenko vd. , 2020). Örneğin, kelime okuma doğruluğu ve / veya akıcılıktaki güçlük, fonolojik işlemede ilgili bilişsel işlem eksikliğinin varlığının belgelenmesini gerektirecektir (Miciak & Fletcher, 2020).

Bu model çerçevesinde, bilişsel profili (örüntüyü) ortaya koyan bir IQ testi ile standart başarı testleri arasındaki ilişki, bir öğrencinin ÖÖG olup olmadığı konusunda önemli kanıtlar sunmaktadır (Beaujean vd., 2018). Çünkü, bilişsel süreçlerin akademik becerilerle ilişkili olduğu ve ÖÖG olan öğrencilerin eksik akademik alanı yansıtan bilişsel zayıflıklara sahip olduğu ifade edilmektedir (Taylor, Miciak, Fletcher, & Francis, 2017). Özetle bu modelde: Öğrencinin bilişsel olarak zayıf ve güçlü olduğu alanlar nelerdir? Yani bilişsel süreçlerde bir tutarsızlık var mı? Öğrencinin akademik olarak başarısızlığı var mı? Bu akademik başarısızlıklar ile bilişsel zayıflıklar tutarlı mı? sorularına verilecek yanıtlar çerçevesinde öğrenciye ÖÖG tanısı konulabilir. Bu sorular doğrultusunda: (a) bir veya daha fazla alanda akademik bir zayıflığın belirlenmesi, (b) akademik zayıflığın öncelikle dışlayıcı faktörlerden kaynaklanmadığını belirlenmesi, (c) bilişsel bir zayıflığı tanımlaması ve (d) ortaya çıkan güçlü ve zayıf yönlerin, doğrulayıcı güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi gerekmektedir (McGill, Conoyer, & Fefer, 2018). Bunun için ÖÖG şüphesi olan öğrenciler için en az üç veri kaynağından bilgilerin toplanmasını ve entegre edilmesini gerektirir: (a) informal bilgi (arşiv kayıtları, sınıf gözlemleri, sınıf çalışması örnekleri ve veli ve öğretmen bilgileri gibi), (b) standartlaştırılmamış test puanları (müfredata dayalı ölçüler, mevcut sınıf kayıtları ve ölçüt referanslı testler) ve (c) standartlaştırılmış test (norm referanslı, bireysel olarak yönetilen akademik başarı ve bilişsel yetenek testleri) puanlarıdır (Phipps & Beaujean, 2016).

Bu model son yıllarda ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında popüler hale gelmiştir. Örneğin, Kranzler vd. (2020b) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptıkları çalışmada birçok okul psikoloğunun ÖÖG olan öğrencileri tanımlarken zekâ alt testlerini analiz etmeye ve güçlü ve zayıf yönlerin örüntülerini kullanmaya istekli olduklarını belirlemiştir. Maki ve Adams (2019) çalışmasında ise artan sayıda okul psikoloğunun, ÖÖG olan öğrencileri tanımlamak için müdahaleye yanıt ile güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modellerine yönelik eğitim alarak ve bu modelleri kullandığını, ancak yetenek-başarı tutarsızlığının kullanımı tercihlerinin azaldığını belirlemiştir. Bu çalışmada katılımcılar birincil olarak güçlü ve zayıf yönleri kullanımını (%35.14) ikinci olarak, müdahaleye yanıt kullanımını (%34.49) ve ardından IQ-başarı tutarsızlığını (%30.37) kullandıklarını bildirmiştir. Bu modeli savunanlar, bu örüntüyü anlamamanın, öğrencinin güçlü yönlerinden yararlanan (yani akademik motivasyonu sürdüren ve geliştiren) ve zayıflıkları telafi eden (yani, okumanın edinilmesi ve otomatikleştirilmesi için gereken fonolojik işlemeyi geliştiren) müdahaleleri kişiselleştirmek için bilgilendirici olduğunu öne sürmektedir (Grigorenko vd. , 2020). Bu bağlamda, akademik müdahalelerin belirli bilişsel profillere göre uyarlanabileceğini (güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modelinin değerlendirme süreci aracılığıyla ortaya çıkarılabilir) ve öğrenci için etkili bir müdahale tasarlamak için öğrencinin bilişsel profilinin tam olarak anlaşılması gerektiğini savunurlar (Fletcher & Miciak, 2019). Fletcher ve Miciak'a (2019) göre bu model, hangi öğrencinin ÖÖG olduğundan daha çok hangilerinin ÖÖG olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu da en azından ÖÖG'ye sağlanacak hizmetler için hedef olmaması gereken öğrencileri belirlemede yararlı olabilir.

Güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modelinin ÖÖG olan öğrencileri güvenilir veya geçerli tanımlama yetersiz kaldığını öne süren önemli sayıda bir araştırma kitlesi de vardır (Kranzler, Floyd, Benson, Zaboski, & Thibodaux, 2016; Kranzler vd. , 2019; Maki & Adams, 2020; McGill vd., 2018; Miciak, Fletcher, Stuebing, Vaughn, & Tolar, 2014; Miciak, Taylor, Denton, & Fletcher, 2015; Miciak, Taylor, Stuebing, & Fletcher, 2018; Stuebing, Fletcher, Branum-Martin & Francis, 2012; Taylor vd., 2017). Örneğin, Miciak vd. (2014) bu modele göre ÖÖG tanısı alan ve almayan düşük başarılı gösteren öğrencilerin başarı testlerini karşılaştırmıştır. Bu iki grubun başarı profillerinde çok az bir farklılık olduğu görülmüştür. Maki ve Adams (2020) 461 okul psikoloğu ile yaptıkları çalışmada, ÖÖG olan öğrencileri tanılamada müdahale yanıt modeli tutarlı sonuçlar ortaya koyarken, bunu güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modeli, en az tutarlılık gösteren model ise IQ-başarı tutarsızlığı olmuştur. Beaujean vd. (2018) bu modelin üç ana boyutta eleştirmektedir: (a) test puanlarının temelde eksik olan özelliklere sahip olması, (b) kullanımını destekleyen deneysel fayda kanıtlarının eksikliği ve (c) ÖÖG'yi doğru bir şekilde tanılamayı destekleyen kanıt yetersizliğidir. Bunun yanında, Phipps ve Beaujean (2016) öğrencilerin bilişsel profillerini bilmenin (güçlü ve zayıf) uygun müdahaleler hakkında bilgi sağlamayabileceğini belirtmiştir.

Türkiye'deki Durum

Türkiye'de özel eğitime yönelik ilginin giderek arttığını söylememiz mümkündür. Türkiye'de (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile birlikte) 33 devlet 15 vakıf üniversitesinde özel eğitim bölümü bulunmaktadır. Özel eğitim bölümünde okuyan öğretmen adayları Öğrenme Güçlükleri ve Özel Yetenek dersini zorunlu ders statüsünde alırken, seçmeli ders havuzundan da ÖÖG ile ilgili çeşitli dersler seçebilmektedir. Bunun yanında Eğitim Fakültelerindeki diğer öğretmen yetiştirme programlarında da Öğrenme Güçlüğü dersi seçmeli ders olarak verilmektedir. Diğer taraftan, ÖÖG ile ilgili ders saatlerin yeterliliği ve seçmeli dersleri verebilecek uzmanların olup olması üzerinde durulması, tartışılması ve araştırılması gereken bir konudur. Nitekim mevcut araştırmalar öğretmenlerin ÖÖG riski olan öğrencilerin belirlenmesi ve yönlendirilmesinde (Fırat & Koçak, 2020; Sakiz, 2018) ve bu öğrencilere verilecek eğitimde yeterli olmadıklarını göstermektedir (Birol & Aksoy Zor, 2018; Kuruyer, & Çakıroğlu, 2017). Sakiz (2018) yaptığı çalışmada, (a) okul personelinin bu çocukların başarısızlığının olası nedenlerini göz önünde bulundurmaması ve bu nedenleri önlemek için önlemleri almaması, (b) tanılanma sürecinin IQ-başarı tutarsızlığına dayalı olması ve (c) aday gösterme ve tanımlama işlemleri aileler ve diğer ilgili paydaşlardan destekleyici bilgilerin uzmanlar tarafından az düzeyde alınmasını bu çocukların tanılanmasındaki engeller olarak ortaya koymuştur. Bunların yanında, rehberlik araştırma merkezlerinde test araçlarının yetersizliği (Çakıroğlu, 2017) ve ailelerin ÖÖG hakkındaki bilgi yetersizliği ve yardım kanalları konusundaki bilgi yetersizlikleri tanılanmanın önündeki diğer engeldir (Fırat, 2018; Kargin & Guldenoğlu, 2016). Bütün bunlar, ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasını, Türkiye'deki en sorunlu konulardan biri haline getirmektedir (Kargin & Guldenoğlu, 2016). Özmen (2017), ÖÖG olan öğrencilerin tanı sürecinde önemli sorunlar yaşandığını ve bu öğrencilere gerekli özel eğitim hizmetlerinin sağlanmadığını belirtmektedir. Türkiye'de ÖÖG olan öğrencilerin tüm özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin %3'ü olduğu belirtilmektedir (Melekoğlu, 2017). Bu oranın Amerika Bileşik Devletleri'nde son çıkan raporda %38.2 olduğu tespit edilmiştir (U.S. Department of Education, 2019).

Türkiye'de ÖÖG olan öğrenciler eğitsel ve tıbbi olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Tıbbi tanılamayı hastaneler yaparken, eğitsel tanılama sürecini Rehberlik Araştırma Merkezleri yapmaktadır. Okul personeli ÖÖG olasılığını düşündükten sonra, öğrencileri bu kurumlara yönlendirmektedir. Burada IQ değerlendirmesi yapılarak, IQ değerlendirme sonucu öğrencilerin okuma, yazma ve matematikteki akademik performansıyla karşılaştırılmaktadır (Sakiz, 2018). Bu durum, Türkiye'de IQ-başarı tutarsızlık modelinin kullanıldığını göstermektedir (Melekoğlu, 2017; Sakiz, 2018). Sakiz (2018) yaptığı çalışma ÖÖG olan öğrencileri tanılamada odak noktasının ağırlıklı olarak standartlaştırılmış basit okuma ve hesaplama uygulamasıyla desteklenen IQ testlerinin olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, bu çalışmada çocukların tanı ölçütlerine ve özelliklerine bakıldığında, ÖÖG olan ve düşük başarılı öğrencilerin anlamlı olarak farklı olduğunu destekleyen yeterli kanıt bulunamamıştır.

Bununla birlikte son yıllarda ÖÖG riski olan çocukları erken tanılamak için erken okur-yazarlık testi (EROT) (Kargin, Ergül, Büyüköztürk, & Guldenoğlu, 2015), çalışma belleği ölçeği (Ergül, Yılmaz, & Demir, 2018) ve hızlı isimlendirme testi (Bakır & Babür, 2018) gibi testlerin eğitimcilerin ve uzmanların kullanımına hazır hale getirildiği görülmektedir. Ayrıca daha önce geliştirilen Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) 7-14 yaş çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla SOBAT-II olarak yeniden geliştirilmiştir (Melekoğlu, Erden, & Çakıroğlu, 2021). Bunların yanında ülke kültürü normlarına uygun olarak 2016'da ASİS-Anadolu-SAK zekâ testinin hazırlanması ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

TARTIŞMA

İlgili literatür ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasının IQ-başarı tutarsızlığı, müdahaleye yanıt ile güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü yaklaşımları etrafında kümelendiği görülmektedir. Güncel çalışmalar ÖÖG olan öğrencileri tanılamak amacıyla müdahaleye yanıt ile güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modellerinin, IQ-başarı tutarsızlığı modeline kıyasla uygulayıcılar tarafından daha fazla tercih edildiğini göstermektedir (Benson vd, 2020; Maki & Adams, 2019). Tabi ki bu durum ülkelerin benimsemiş oldukları tanılama anlayışına bağlı olarak değişkenlik gösterebilecek bir durumdur. Bu modellerin her birinin ÖÖG olan öğrencileri tanılamada belirli avantajları ve dezavantajları olduğunu söylemek mümkündür. Bunun yanında, ÖÖG olan öğrencileri tanılamak için "Gold standard-altın standart" olarak ifade edilen ideal bir model de bulunmamaktadır (Benson vd, 2020; Kranzler vd., 2019; McGilll & Busse, 2017). Nitekim Francis vd. (2005), ÖÖG olan öğrencileri tanılamak için kapsayıcı kriter olarak (yani, IQ tutarsızlığı veya

düşük başarı) kullanılan her iki yaklaşımın da kendi başına uygulanabilir olmadığı sonucuna varmıştır. Diğer taraftan araştırmacılar bu yaklaşımların avantajlı yönlerini bir araya getirerek belki kusursuz olmayan ama ÖÖG olan öğrencileri doğru ve erken tanılamaya katkı sağlayacak bir yaklaşım geliştirilebilirler. Ayrıca, son yıllarda araştırmacılar ÖÖG tanımlamada "hibrit" (karma) yaklaşımları önermektedir (Fletcher, 2008; Kranzler vd., 2020; Miciak & Fletcher, 2020). Bu yaklaşım düşük başarıya, öğretim yanıtının değerlendirilmesine, bağlamsal faktörlerin ve diğer bozuklukların dikkate alınmasına dayanan yöntemleri içermesi nedeniyle "hibrit" olarak adlandırılmaktadır (Miciak & Fletcher, 2020). Böylelikle ÖÖG olan öğrenciler daha kapsamlı değerlendirilebilmektedir. Örneğin, zekâ testleri, müdahaleye yanıt modelinin uygulanması sırasında tipik olarak kullanılmamaktadır, ancak bu sürecin sonunda tamamlanan kapsamlı bir değerlendirmenin parçası olarak, düşük akademik başarının bir nedeni olarak zihinsel engelliliği esasen ekarte edilmesi ve özel eğitim uygunluğunu belirlemek için dâhil edilebilmektedir (Kranzler, Benson, & Floyd, 2016). Hale vd. (2010) öğrenme gecikmeleri olan öğrencilere erken müdahale hizmetleri sunulmasının (Müdahaleye yanıt modelinin kullanılması) özel eğitim sevk ve değerlendirme ihtiyacını azaltabileceğini, müdahale yanıt vermeyen öğrenciler için ise ek güçlü ve zayıf yönler değerlendirmesi yapılmasının ÖÖG ve diğer bozuklukların daha doğru tanılanmasına yol açabileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de müdahaleye yanıt modeline entegre edilmiş modellerin kullanılmaya başlanması ÖÖG olan öğrencilerin erken ve doğru tanılanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de son yıllarda ÖÖG olan öğrencilere tanı koyma çabaları artmasına rağmen bu öğrencileri tanılamak için kullanılan sınırlı sayıda değerlendirme aracının olması bu alandaki en önemli endişelerden biridir (Melekoğlu vd., 2021). Bununla birlikte erken tanılama için (EROT) (Kargın vd., 2015), çalışma belleği ölçeği (Ergül vd., 2018) ve hızlı isimlendirme testi (Bakır & Babür, 2018) okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmek amacıyla SOBAT-II (Melekoğlu vd., 2021) geliştirilmiş olması önemlidir. Diğer taraftan okuma, yazma ve matematik başarısını birlikte değerlendirecek standart testlerde sınırlılık olduğu görülmektedir. Bu test araçları özellikle güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modellerinden faydalanabilmek için önem arz etmektedir. Ayrıca bu test araçlarının olması daha kapsamlı değerlendirmelere de olanak sağlayacaktır. Diğer taraftan, Türkiye’de halen tutarsızlık modelinin ÖÖG olan öğrencileri tanılamada kullanılması, bu öğrencileri tanılamada alınması gereken uzun bir yolun olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazında IQ-başarı tutarsızlık modelinin kullanılması ÖÖG olan öğrencilerin geç (Fletcher vd., 2004) veya yanlış tanılanmalarına neden olduğu bilinmektedir (Fletcher & Miciak 2019; Stuebing vd., 2002). Bu durum Türkiye’de ÖÖG olan öğrencilerin okula başladıktan sonra akademik başarısızlık yaşamalarından dolayı tanılanmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla ÖÖG olan öğrenciler geç veya yanlış tanılanabilmekte ve bu öğrencilere yönelik destek hizmetler gecikebilmektedir. Bu tür sorunlar öğrencilerin eğitim sürecine başarısız olarak başlamalarına ve bunun daha sonraki süreçte başarısızlıklarının daha artmasına neden olabilecektir (Stanovich, 1986). Bu bağlamda Türkiye’deki araştırmacıların ve uzmanların uluslararası deneyimlerden faydalanması, bunları politika yapıcılara ve eğitimcilere tanıtması gerekmektedir.

ÖÖG olan öğrencileri tanılamaya yönelik modellere bakıldığında, bu modellerin belirli bir felsefeyi temsil ettiği görülmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için belirli bir anlayışa, test araçlarına ve bunları uygulayacak eğitimcilere ve uzmanlara ihtiyaç vardır. Dolayısıyla Türkiye’nin ÖÖG olan öğrencileri tanılamada ideal modeli belirleyebilmesi ve uygulayabilmesi için bu önemli gerekliliklere odaklanması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimine dikkat çekilebilir. Çünkü öğretmenlere hem bu öğrencilerin yönlendirilmesinde hem de eğitimlerinde önemli görevler düşmektedir. Türkiye bağlamında ele aldığımızda öğretmenlerin bu çocuklarla ilgili daha fazla bilgiye ihtiyaç duyduklarını görülmektedir (Fırat & Koçak, 2020). Bununla birlikte, Tosun, Arikan ve Babür (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, üniversite sürecinde disleksi ile ilgili bir ders alan ilkökul öğretmenleri, almayan öğretmenlere göre disleksi hakkında daha düşük olumsuz algılara sahip olduğu bulunmuştur. Fuchs & Vaughn (2012) öğrenci başarısını elde etmek için: (a) yoğun, sürekli ve yüksek kaliteli mesleki gelişimin ve (b) gelişmiş öğrenmeyle ilişkili ve uygulanması uygun/kolay olan daha güçlü sınıf uygulamalarının (müdahale programları) gerekli olduğunu savunmuştur. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda ele alınması ve öğretmenlere ÖÖG hakkında hizmet-içi eğitim desteğinin verilmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak Türkiye’nin farklı sosyal yapısı dikkate alındığında mevcut şartlara göre farklı modeller de önerilebilir. Alt sosyo-ekonomik yapıdan gelen öğrenciler için müdahaleye yanıt modelinin uygun olduğu düşünülmektedir. IQ ve başarı tutarsızlığı yaklaşımı alt sosyo ekonomik yapıdan gelen öğrenciler için uygun olmaması nedeniyle (Fletcher, 2008), müdahaleye yanıt yönteminde "Risk altında" olarak tanımlanan öğrencilere, belirlenen alandaki risklerini azaltmak için etkili biçimde eğitim verildiği (Vaughn & Fuchs, 2003) için daha doğru tanılama yapılabilir. Üstelik bu yöntemle tanılanmanın ötesinde ÖÖG riski olan öğrencilere yüksek kalitede eğitim sağlanır, öğrencilerin öğrenme düzeyini zamana ve performansa

göre kullanarak önemli eğitim kararları (Batsche vd., 2005) alınabilir. Orta ve üst sosyo ekonomik düzeyden gelen öğrenciler için IQ-başarı tutarsızlığı yaklaşımı kullanılabilir. IQ test puanlarının bireylerin öğrenme kapasitesini, başarı testi puanlarının ise bireylerin gerçek öğrenme düzeyini temsil ettiği göz önüne alındığında (Beaujean vd., 2018) ve bu yapıdaki öğrencilerin test alma davranışının alt sosyo-ekonomik yapıdan gelen öğrencilere göre daha iyi olabileceği dikkate alındığında, modelin başarılı olma ihtimali yükselmektedir. Özellikle ÖÖG olan üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanmasında da güçlü ve zayıf yönlerin örüntüsü modeli uygulanması önerilebilir. Bu modelde akademik bir zayıflığa ek olarak bir bilişsel güç ve zayıflığın tanımlanması gerektiğinden (Fiorello vd., 2014; Fletcher & Miciak, 2017), ÖÖG olan üstün yetenekli öğrencilerin hem güçlü yönleri hem de zayıf yönleri (Bildiren & Fırat, 2020) birlikte ele alınabilir. Böylece ÖÖG olan üstün yetenekli öğrencilere yönelik akademik müdahalelerin belirli bilişsel profillere göre uyarlanabilir ve etkili bir müdahale tasarlamak için öğrencinin bilişsel profili tam olarak anlaşılabilir. Bütün bunların yanında açıkladığımız modellerin avantajlı boyutlarından faydalanabilmek için birden fazla yaklaşımın kullanıldığı Hibrit modellerin Türkiye’de kullanılması gerektiğini tekrar vurgulamak isteriz.

KAYNAKÇA

- Bakır, F. H. , & Babür, N. (2018). Hızlı otomatik isimlendirme testinin Türkçe’ye uyarlanması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-51.
- Batsche, G. , Elliott, J. , Graden, J. L. , Grimes, J. , Kovalski, J. F., Prasse, D., ... & Tilly III, W. D. (2005). Response to intervention: Policy considerations and implementation. *Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education*.
- Beaujean, A. A. , Benson, N. F. , McGill, R. J. , & Dombrowski, S. C. (2018). A misuse of IQ scores: Using the dual discrepancy/consistency model for identifying specific learning disabilities. *Journal of Intelligence*, 6, 1-25. doi:10.3390/jintelligence6030036
- Benson, N. F. , Maki, K. E. , Floyd, R. G. , Eckert, T. L., Kranzler, J. H., & Fefer, S. A. (2020). A national survey of school psychologists’ practices in identifying specific learning disabilities. *School Psychology*, 35(2), 146–157.
- Bırol, Z. N. , & Aksoy Zor, E. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918.
- Burns, M. K. , Jacob, S. , & Wagner, A. R. (2008). Ethical and legal issues associated with using response-to-intervention to assess learning disabilities. *Journal of School Psychology*, 46(3), 263-279.
- Burns, M. K. , & Senesac, B. V. (2005). Comparison of dual discrepancy criteria to assess response to intervention. *Journal of School Psychology*, 43(5), 393-406.
- Compton, D. , Gilbert, J. K., Jenkins, J. R., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Cho, E., Barquero, L. A., & Bouton, B. (2012). Accelerating chronically unresponsive children to Tier 3 instruction: What level of data is necessary to ensure selection accuracy? *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 204–216.
- Çakıroğlu, O. (2017). Öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar (ss. 49-73). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Danielson, L., Doolittle, J., & Bradley, R. (2007). Professional development, capacity building, and research needs: Critical issues for response to intervention implementation. *School Psychology Review*, 36(4), 632-637.
- Dombrowski, S. C. , Kamphaus, R. W., & Reynolds, C. R. (2004). After the demise of the discrepancy: Proposed learning disabilities diagnostic criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(4), 364-372.
- Eissa, M. A. (2018). Issues Related to Identification of Children with Specific Learning Disorders (SLDs): Insights into DSM-5. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 7(1), 106-111.
- Ergül, C. , Yılmaz, Ç. Ö. , & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Fırat, T. (2018). Öğrenme güçlükleri. Ü. Şahbaz (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss.288-318). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fırat, T. , & Koçak, D. (2020). Opinions of primary school teachers on the determination and referral of students with learning disabilities. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(2), 277-295.
- Fiorello, C. A. , Flanagan, D. P. , & Hale, J. B. (2014). Response to the special issue: The utility of the pattern of strengths and weaknesses approach. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 20, 87-91.

- Flanagan, D. P. , Alfonso, V. C. , & Mascolo, J. T. (2010). A CHC-based operational definition of SLD: Integrating multiple data sources and multiple data-gathering methods. In D. P. Flanagan & V. C. Alfonso, *Essentials of specific learning disability identification* (pp. 233–298). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fletcher, J. M. (2008). Identifying learning disabilities in the context of response to intervention: A hybrid model. *RTI Action Network*.
- Fletcher, J. M. , Coulter, W. A. , Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R. , Fuchs, L. S. , & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Fletcher, J. M. , & Miciak, J. (2017). Comprehensive cognitive assessments are not necessary for the identification and treatment of learning disabilities. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 32(1), 2-7.
- Fletcher, J. M., & Miciak, J. (2019). *The identification of specific learning disabilities: A summary of research on best practices*. Texas Center for Learning Disabilities.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric approaches to the identification of LD: IQ and achievement scores are not sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 98-108.
- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2004). Identifying reading disabilities by responsiveness-to-instruction: Specifying measures and criteria. *Learning Disability Quarterly*, 27(4), 216-227.
- Fuchs, D., McMaster, K. L., Fuchs, L., & Al Otaiba, S. (2013). Data-based individualization as a means of providing intensive instruction to students with serious learning disorders. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 526–544). New York, NY: Guilford.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: A decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2020). The use of response to intervention to inform special education eligibility decisions for students with specific learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 195-200.
- Grigorenko, E.L., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Wagner, R.K., Willcutt, E.G., & Fletcher, J.M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *The American Psychologist*, 75(1), 37–51.
- Hale, J., Alfonso, V., Berninger, V., Bracken, B., Christo, C., Clark, E., ... & Yalof, J. (2010). Critical issues in response-to-intervention, comprehensive evaluation, and specific learning disabilities identification and intervention: An expert white paper consensus. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 223-236.
- Hale, J. B. , Wycoff, K. L. , & Fiorello, C. A. (2011). RTI and cognitive hypothesis testing for identification and intervention of specific learning disability. In D. P. Flanagan & V. C. Alfonso (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification* (pp. 173–201). Hoboken: Wiley.
- Hoover, J. J. (2010). Special education eligibility decision making in response to intervention models. *Theory into Practice*, 49(4), 289-296.
- Hughes, C. A. , & Dexter, D. D. (2011). Response to intervention: A research-based summary. *Theory into Practice*, 50(1), 4-11.
- Individuals with Disabilities Education Act of (IDEA) 2004. 20 U. S. C. §1400 et seq. (2004).
- Kargin, T., & Guldenoglu, B. (2016). Learning disabilities research and practice in Turkey. *Learning Disabilities--A Contemporary Journal*, 14(1), 71-78.

- Kargin, T. , Ergül, C. , Büyüköztürk, Ş. , & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Kavale, K. A. , Holdnack, J. A. , & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 113-127.
- Kavale, K. A., & Spaulding, L. S. (2008). Is response to intervention good policy for specific learning disability?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(4), 169-179.
- Kuruyer, H. G. , & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12 (28), 539-555.
- Kranzler, J. H. , Benson, N. , & Floyd, R. G. (2016). Intellectual assessment of children and youth in the United States of America: Past, present, and future. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(4), 276-282.
- Kranzler, J. H., Floyd, R. G., Benson, N., Zaboski, B., & Thibodaux, L. (2016). Cross-Battery Assessment pattern of strengths and weaknesses approach to the identification of specific learning disorders: Evidence-based practice or pseudoscience? *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(3), 146-157.
- Kranzler, J. H., Gilbert, K., Robert, C. R., Floyd, R. G., & Benson, N. F. (2019). Further examination of a critical assumption underlying the dual-discrepancy/consistency approach to specific learning disability identification. *School Psychology Review*, 48(3), 207-221.
- Kranzler, J. H., Maki, K. E., Benson, N. F., Eckert, T. L., Floyd, R. G., & Fefer, S. A. (2020b). How do school psychologists interpret intelligence tests for the identification of specific learning disabilities?. *Contemporary School Psychology*, 1-12.
- Kranzler, J. H., Yaraghchi, M., Matthews, K., & Otero-Valles, L. (2020a). Does the response-to-intervention model fundamentally alter the traditional conceptualization of specific learning disability?. *Contemporary School Psychology*, 24(1), 80-88.
- Lopes, J. A., Gomes, C., Oliveira, C. R., & Elliott, J. G. (2020). Research studies on dyslexia: Participant inclusion and exclusion criteria. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 587-602.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. *Rethinking Special Education for a New Century*, 259-287.
- Maki, K. E. (2018). Response to intervention for specific learning disabilities identification: The impact of graduate preparation and experience on identification consistency. In *School Psychology Forum, Research in Practice* (Vol. 12, No. 1, pp. 6-16). National Association of School Psychologists.
- Maki, K. E., & Adams, S. R. (2019). A current landscape of specific learning disability identification: Training, practices, and implications. *Psychology in the Schools*, 56(1), 18-31.
- Maki, K. E., & Adams, S. R. (2020). Specific learning disabilities identification: Do the identification methods and data matter?. *Learning Disability Quarterly*, 43(2), 63-74.
- Maki, K. E., Barrett, C. A., Hajovsky, D. B., & Burns, M. K. (2020). An examination of the relationships between specific learning disabilities identification and growth rate, achievement, cognitive ability, and student demographics. *School Psychology*, 35(5), 343-352.
- Maki, K. E., Floyd, R. G., & Roberson, T. (2015). State learning disability eligibility criteria: A comprehensive review. *School Psychology Quarterly*, 30, 457-469.
- McGill, R. J., & Busse, R. T. (2017). A rejoinder on the PSW model for SLD identification: Still concerned. *Contemporary School Psychology*, 21(1), 23-27.
- McGill, R. J., Conoyer, S. J., & Fefer, S. (2018). Elaborating on the linkage between cognitive and academic weaknesses: Using diagnostic efficiency statistics to inform PSW assessment. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 12(4), 118-132.
- Melekoğlu, M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu, U. Sak (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (pp.24-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021). Oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>.
- Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2020). The critical role of instructional response for identifying dyslexia and other learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 53(5), 343-353.

- Miciak, J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Vaughn, S., & Tolar, T. D. (2014). Patterns of cognitive strengths and weaknesses: Identification rates, agreement, and validity for learning disabilities identification. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 21-37.
- Miciak, J., Taylor, W. P., Denton, C. A., & Fletcher, J. M. (2015). The effect of achievement test selection on identification of learning disabilities within a patterns of strengths and weaknesses framework. *School Psychology Quarterly*, 30(3), 321-334.
- Miciak, J., Taylor, W. P., Stuebing, K. K., & Fletcher, J. M. (2018). Simulation of LD identification accuracy using a pattern of processing strengths and weaknesses method with multiple measures. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(1), 21-33.
- O'Connor, R.E., & Sanchez, V. (2011). Issues in assessment for intervention in implementation of responsiveness to intervention. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities*, Vol. 24: Assessment and Intervention (pp. 149–170). UK: Emerald.
- Ofiesh, N. (2006). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities: Why we need comprehensive evaluations as part of the process. *Psychology in the Schools*, 43(8), 883-888.
- Özmen, E.R. (2017). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed), *Özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim özel eğitim* (369-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Phipps, L., & Beaujean, A. A. (2016). Review of the pattern of strengths and weaknesses approach in specific learning disability identification. *Research and Practice in the Schools*, 4(1), 18-28.
- Reschly, D. J. (2014). Response to intervention and the identification of specific learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 34(1), 39-58.
- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009a). Response to intervention: Prevention and remediation, perhaps. *Diagnosis*, no. *Child Development Perspectives*, 3, 44-47.
- Reynolds, C. R., & Shaywitz, S. E. (2009b). Response to intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24, 130-145.
- Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: Issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 285-305.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stuebing, K. K. , Fletcher, J. M., Branum-Martin, L. , Francis, D. J. , & VanDerHeyden, A. (2012). Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities based on cognitive discrepancies. *School Psychology Review*, 41(1), 3-22.
- Stuebing, K. K. , Fletcher, J. M., LeDoux, J. M. , Lyon, G. R. , Shaywitz, S. E. , & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-discrepancy classifications of reading disabilities: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469-518.
- Taylor, W. P. , Miciak, J. , Fletcher, J. M. , & Francis, D. J. (2017). Cognitive discrepancy models for specific learning disabilities identification: Simulations of psychometric limitations. *Psychological Assessment*, 29(4), 446–457.
- Tosun, D. , Arikan, S. , & Babür, N. (2021). Teachers' knowledge and perception about dyslexia: Developing and validating a scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 342-356.
- U.S. Department of Education. (2019). *41th annual report to Congress on the implementation of the Individuals With Disabilities Education Act*. Washington, DC: Author.
- Vaughn, S. , & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 137-146.
- Vaughn, S. , & Fuchs, L. S. (2006). A response to “competing views: A dialogue on response to intervention” why response to intervention is necessary but not sufficient for identifying students with learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 32(1), 58-61.
- Vaughn, S. , & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244-256.
- Williams, J. , & Miciak, J. (2018). Adoption costs associated with processing strengths and weaknesses methods for learning disabilities identification. *School Psychology Forum*, 12, 17–19.