

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNDE ERKEN MÜDAHALE VE ERKEN TANI: MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

DERLEME MAKALESİ

Sultan KAYA¹, Asuman SAĞLAM AK², Macid Ayhan MELEKOĞLU³

1 Araş. Gör., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, ssultankaya2@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7697-3242.

2 Araş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, asuman.saglam.06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7793-159X.

3 Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, macidayhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9933-5331.

Geliş Tarihi: 09.12.2021 Kabul Tarihi: 29.03.2022 DOI: 10.37669/milliegitim.1034793

Öz: Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, yazma ve matematik alanlarında güçlükler yaşadığı bilinmektedir. Bu güçlükleri sergileme riski olan öğrencilere erken müdahalenin sağlanması ileri dönemdeki okul performansları açısından kritik rol oynamaktadır. Özel öğrenme güçlüğünün değerlendirilmesi ve tanılanmasının Türkiye'deki durumu incelendiğinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılanmasında zekâ testlerinin etkin olarak kullanıldığı bilinmektedir. Fakat özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılma öncesindeki eğitsel gereksinimlerine yönelik bilimsel dayanaklı ve sistematik uygulamaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın amacı bilimsel dayanaklı ve sistematik bir uygulama olan ve özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilere yönelik erken müdahale ve erken tanı amaçlı kullanılan Müdahaleye Tepki Modeli (MTM)'nin açıklanarak ulusal alan yazına kazandırılmasıdır. MTM, öğrenme problemleri yaşayan öğrencileri belirleyen ve bu öğrenciler akranlarından geride kalmadan öğrencilere eğitsel destek sağlayan çok aşamalı bir erken tanı, müdahale ve destek sistemidir. MTM'nin amacı, yalnızca özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere değil tanılanmamış ve/veya özel öğrenme güçlüğü olma riski olan öğrencilere de erken müdahale sağlamaktır. MTM çok aşamalı bir model olsa da yaygın olarak üç aşamalı olarak uygulanan bir modeldir. Her bir aşamada müdahalenin niteliği değişmekte ve müdahale daha da yoğunlaşmaktadır. Bu çalışmada MTM'ye yönelik bilgiler sunulularak geçmişten günümüze değin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanma ve erken müdahale süreçlerindeki değişim ele alınmaktadır. Ayrıca Türkiye'de MTM'ye ilişkin durum açıklanarak öneriler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: özel öğrenme güçlüğü, erken müdahale, erken tanı, müdahaleye tepki modeli, tutarsızlık modeli

EARLY INTERVENTION AND EARLY DIAGNOSIS OF SPECIFIC LEARNING DISABILITIES: RESPONSE TO INTERVENTION

Abstract:

It is known that students with specific learning disabilities can exhibit difficulties in reading, writing and mathematics. Providing early intervention to students at risk of manifesting these difficulties plays a critical role in their future school performance. When the situation of evaluation and diagnosis of specific learning disabilities in Turkey is examined, it is known that intelligence tests are used widely in the diagnosis of students with specific learning disabilities. However, it is seen that scientifically based and systematic practices for the educational needs of students with specific learning disabilities before diagnosis are insufficient. The aim of this study is to explain Response to Intervention (RtI), which is a scientifically based and systematic practice and used for early intervention and early diagnosis for students at risk of specific learning disabilities, and contribute to the national literature. RtI is a multi-tiered early diagnosis, intervention and support system that identifies students with learning problems and provides educational support to students before they fall behind their peers. The aim of RtI is to provide early intervention not only to students with specific learning disabilities but also to students who are undiagnosed and/or at risk of having specific learning disabilities. Although RtI is a multi-tiered model, the three-tiered model of RtI is commonly applied. At each tier, the nature of the intervention changes and the intervention intensifies. In this study, the changes in the diagnosis and early intervention processes of individuals with specific learning disabilities from the past to the present are discussed by presenting information about RtI. In addition, the situation regarding RtI in Turkey is explained and suggestions are presented.

Keywords: specific learning disabilities, early intervention, early diagnosis, response to intervention, discrepancy model

Giriş

Özel gereksinimli öğrenciler arasında en yüksek orana sahip olduğu bilinen özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilerin (Güzel Özmen, 2016) eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve işlevsel olarak karşılanması gerekmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan öğrencilerin eğitim imkânlarının iyileştirilmesi için yapılan çalışmaların artması oldukça önemlidir. ÖÖG olan öğrencilerin akademik alanlardan okuma, yazma ve matematiğe yönelik güçlükler yaşadığı bilinmektedir. ÖÖG kapsamında özel eği-

time gereksinim duyma konusunda risk altında olan öğrencilerin değerlendirmeye gönderilme aşamasından önce gerekli müdahalelerin sağlanması önemlidir. Erken müdahale, öğrencilerin eksikliklerinin belirlenerek kaliteli, işlevsel bir eğitim almalarını sağlamakta, genel eğitim süreçlerine uygun becerileri kazanmalarını hızlandırabilmekte ve öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarının belirlenmesini kolaylaştırabilmektedir (Çelebioğlu-Morkoç ve Aktan-Acar, 2014). Erken eğitim müdahalelerin işlevsel olarak sağlanması ÖÖG olan öğrencilerin ileri dönem okul hayatları açısından kritik rol oynamaktadır. Öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ÖÖG olup olmadıkları belirlenmelidir. Ayrıca yapılan çalışmalar, ÖÖG riski olan öğrencilerin uygun müdahale yöntemleri ile desteklenmesi sonucunda tanı alan öğrenci sayısının azaldığını göstermektedir (Aslan, 2015).

Türkiye’de ÖÖG olan bireylerin tanı alma süreçlerinde zekâ testleri öncelikli olarak kullanılmakta olup bu bireylerin tanılama sürecine gönderilmeden önce eğitsel gereksinimlerinin giderilmesi için kullanılan bilimsel dayanaklı ve sistematik uygulamaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tanılama öncesinde kullanılan işlevsel ve bilimsel dayanaklı modellerden biri olan Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) ÖÖG riski olan öğrencilere erken müdahaleyi sağlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Gresham, 2007; Tuğrul-Kalaç, 2018). MTM’de öğrencilerden herhangi bir başarısızlık beklenmeden müdahaleler yapılmakta ve müdahaleler sonucunda yeterli veya herhangi bir tepki vermeyen öğrenciler ÖÖG konusunda değerlendirilmek üzere yönlendirilmektedir (Fuchs, Fuchs ve Zumeta, 2008). MTM her ne kadar ÖÖG alanında yaygın olarak kullanılsa da görme yetersizliği (Jones vd., 2015) ve özel yetenek (Robertson ve Pfeiffer, 2016) gibi diğer özel eğitim alanlarında da kullanılmaktadır.

ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı güçlükler genellikle erken dönemlerde ortaya çıkmakta ve öğrencilerin bu tanıyı almaları erken çocukluk döneminden çok daha sonra gerçekleşmektedir (Pesova, Sivevska ve Runceva, 2014). Öğrencilerin yaşadıkları güçlüklerle bağlı olarak ÖÖG olma noktasında risk altında olup olmadığını belirlemesi ve bu güçlüklerle yeterli müdahalelerin sağlanması önemlidir. Türkiye’de ÖÖG konusunda erken dönemde risk altında olan çocuklara yönelik tanılama öncesinde bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış müdahaleler kullanılmamaktadır. Bu müdahalelerden biri olan MTM’nin ulusal alan yazına kazandırılması bu çalışmanın asıl amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda izleyen bölümde MTM’nin ne olduğu, temelleri ve gelişimi açıklanmıştır.

MTM Nedir?

MTM, genel eğitim okulunda başlayan ve öğrencilerin müdahalelere verdiği tepkiye bağlı olarak yoğunluğu artan katmanlı müdahalelerin sağlandığı çok aşamalı hizmet sunma sistemidir (Fletcher ve Vaughn, 2009). Diğer bir deyişle; MTM, çeşitli alanlarda öğrenme konusunda güçlükler yaşayan öğrencileri belirleyerek, bu öğrencilerin akranlarından geride kalmamalarını sağlayan çok aşamalı bir erken müdahale,

tanı ve destek sistemidir (Gersten vd., 2009). Yetersizliği olan öğrencilerin erken ve doğru tanınması, öğrencilerin akademik olarak başarılı olmalarına destek olacak müdahalelere ulaşmalarını sağlamada kritik bir öneme sahiptir (Bradley, Danielson ve Doolittle, 2005). Öğrenme güçlüklerini önlemenin ilerleyen zamanlarda bu güçlükleri gidermeye çalışmaktan daha iyi olduğu ve erken müdahalenin ÖÖG tanısına yol açabilecek öğrenme güçlüklerini önleme potansiyeline sahip olduğu bilinmektedir (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM de erken müdahalenin tanınmayı önleyici potansiyeli üzerine oluşturulmuş bir sistemdir. MTM, yalnızca özel gereksinimli olan öğrencilere değil aynı zamanda okulda başarısızlık riski taşıyan, herhangi bir tanısı olmayıp özel eğitime gereksinim duyma noktasında risk altında olan tüm öğrencilere erken müdahale hizmetlerini sağlamayı amaçlamaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Glover ve DiPerna, 2007; VanDerHeyden ve Burns, 2010).

Fuchs, Mock, Morgan ve Young'a (2003) göre MTM, öncelikli olarak sınıftaki tüm öğrencilere kaliteli eğitimin verildiği, ilerlemelerinin izlendiği, ardından verilen eğitime/müdahaleye uygun şekilde tepki vermeyenlere ek eğitimin/müdahalenin sağlandığı ve ilerlemelerinin izlendiği ve son olarak bu ek eğitimlere/müdahalelere de uygun şekilde tepki vermeyenlerin özel eğitim hizmetleri için dikkate alındığı bir süreçtir. Diğer bir deyişle; MTM, çocuklardaki öğrenme güçlüğünü belirlemek ve ele almak için problem çözme ve bilimsel dayanaklı yöntemleri kullanan öğrenci merkezli bir değerlendirme modeli olarak tanımlanabilir (Johnson, Mellard, Fuchs ve McKnight, 2006). MTM, öğrencilerin öğrenme güçlüğü olup olmadığını belirlemenin bir yolu olmasının yanı sıra erken müdahale sağlamanın ve önleme yoluyla özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sayısını azaltmanın bir yoludur (Wanzek ve Vaughn, 2011).

MTM, çok aşamalı yapıya sahip bir model olmakla beraber genellikle üç aşamalı olarak uygulanmaktadır (Batsche vd., 2005; Bradley vd., 2005). Aşamaların her birinde sağlanan akademik müdahalenin niteliği değişmekle beraber aşamalar arasındaki geçişlerde her bir aşamada uygulanan müdahale daha da yoğunlaşmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2006; Glover ve DiPerna, 2007). MTM'nin 1. aşamasında yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı yöntemlerle genel eğitim sınıfındaki tüm öğrencilere öğretim yapılmakta ve tüm öğrenciler öğretim süreci boyunca izlenmektedir (Walker ve Shinn, 2002; akt. Glover ve DiPerna, 2007). Yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı öğretim öğrenme ile ilgili güçlükleri önlemeyi amaçlarken; sınıfın izlenmesi, ortaya çıkarsa zorlukların erken saptanmasını sağlamaktadır (Gersten vd., 2009). Birinci aşamada iki temel amaç için veri toplanmaktadır. Bu amaçlar; ek müdahaleye gereksinimi olan öğrencileri ve problemin öğrenciye mi yoksa öğrencinin bulunduğu sınıfa mı özgü olduğunu belirlemektir. Birinci aşamada yapılan değerlendirmeler bir akademik yılda en az üç kez olmalıdır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Birinci aşamada sağlanan yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı yöntemlerin kullanıldığı öğretim süreçlerine rağmen bir genel eğitim sınıfının yaklaşık %20'si başarılı olamayabilmektedir ve bu durumda MTM'nin 2. aşamasına ihtiyaç duyulmaktadır (Gersten vd., 2009). İkinci aşamada yapılan mü-

dahaleler genellikle ilkokul sınıfları için 2-8 kişilik, ortaokul sınıfları için yaklaşık 8-10 kişilik, lise sınıfları için ise 10-12 hatta 15 kişilik küçük gruplar halinde uygulanmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Diğer bir deyişle, 2. aşamada hedeflenmiş ve küçük grup müdahaleleri uygulanmaktadır (Fuchs ve Fuchs, 2007). Bir tarama kararı vermek için 1. aşama verileri kullanılırken, hangi ön koşul becerilerinin eksik olduğunu ve hangi öğretim koşullarının öğrenmeyi hızlandırabileceğini belirlemek için 2. aşama verilerine ihtiyaç vardır. Birinci aşama verilerinden daha detaylı olmanın yanı sıra, 2. aşama verileri haftada bir kez veya iki haftada bir toplanmalıdır. İkinci aşama verileri ilerlemeyi izlemek, gerektiğinde öğrencileri gruplar arasında taşımak ve müdahalenin etkili olup olmadığına karar vermek için kullanılmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM'nin 3. aşaması, en yoğun müdahaleleri içermekte ve genellikle bir genel eğitim sınıfındaki öğrenci mevcudunun yaklaşık %2 ile %5'i 2. aşamada sağlananın ötesinde bir müdahale yoğunluğuna gereksinim duymaktadır (Berkeley vd., 2009; Fuchs, Fuchs, Craddock vd., 2008; VanDerHeyden ve Burns, 2010). Üçüncü aşama, yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı öğretimin yanı sıra birebir müdahaleleri içermektedir. Bu aşamada öğrenci performansının izlenmesi kritiktir (Gersten vd., 2009). Daha da ayrıntılı ve mümkün olduğunca sık olmakla birlikte, 3. aşamada ilerlemeyi izlemek için her hafta en az bir kez veri toplanmalıdır. Üçüncü aşamada toplanan veriler zayıf akademik başarının nedeninin belirlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Üçüncü aşamadaki değerlendirmenin amacı, öğrenci özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmeden önce öğrenmeyi hızlandıracak bir müdahale tanımlamaktır. Bu aşama özel eğitimle bağlantılıdır çünkü yetersiz öğretim tepkisi, yeterli ve yetersiz tepki verenlerin belirlenmesine olanak sağlamakta ve genel ve özel eğitim arasında kesintisiz müdahalelerin uygulanmasına yönelik bir çerçeve sağlamaktadır (Fletcher ve Vaughn, 2009).

MTM gibi çok-aşamalı müdahale sistemlerinin akademik ve davranışsal kazanımlar üzerinde olumlu etkiler yarattığı bilinmekle beraber tek bir doğru model bulunmamaktadır. Uygulamanın doğruluğu ve karar verme, bu çok aşamalı sistemin başarılı bir şekilde uygulanmasının anahtarıdır. MTM'nin kalitesi müdahalelerin etkililiğine, öğretmenlerin uygulama güvenilirliğine dikkat ederek etkililiği kanıtlanmış müdahaleler sağlama becerisine ve öğretmenlerin ilerlemeyi doğru bir şekilde izlemek için tarama ve ilerlemeyi izleme araçlarını yönetme ve yorumlama becerisine bağlıdır (Gartland ve Strosnider, 2020).

Geçmişten Günümüze Müdahaleye Tepki Modeli

ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasında bireysel farklılıklar önemli bir ölçüt olarak kullanılmış olup (Kavale, 2002), özellikle bu öğrencilerin zekâ seviyelerinin normal veya normal üstü olması öne çıkmıştır. Bu nedenle ilk zamanlar tanılama yöntemleri genellikle zekâ puanının dikkate alındığı yaklaşımlardan oluşmuştur. Bu yaklaşımlardan biri olan tutarsızlık yaklaşımı (discrepancy), ÖÖG olan öğrencilerin tanınmasında başarı ile yetenek arasındaki farka dikkat çekmektedir (Pesova vd., 2014).

ÖÖG olan öğrenciler ortalama veya ortalama üstü zekâ seviyesine sahipken; matematik, okuma ve yazma gibi akademik alanlarındaki başarıları beklenenin oldukça altındaki seviyelerde kalması tutarsızlık yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır. Zekâ testlerinin sonuçları temel alınarak başarının belirlendiği bu yaklaşıma yönelik bazı eleştiriler bulunmaktadır. Yetenek ile başarı puanları arasındaki farkı belirleme konusundaki sınırlılıklar, yaklaşımın sistematik müdahalelerden oluşmaması ve özellikle de öğrencilerin başarısız olduğu alanlara dikkat çekmesi yönü bu yaklaşımın zayıf olduğu konuların başında gelmektedir (Kavale, 2002). Tutarsızlık yaklaşımının beraberinde getirdiği bu eksikliklerin giderilmesi ve ÖÖG olan öğrencilerin doğru tanınması ihtiyacı yeni müdahale sistemlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Tutarsızlık modelinde öğrencinin başarısız olduğu alanların ortaya çıkmasını bekleme durumu söz konusu olmakla beraber bu durum öğrencilerin erken müdahale hizmetlerinden yararlanmaları konusunda dezavantaj sağlamaktadır. 'Başarısızlığı bekle' yaklaşımının getirdiği olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlayan MTM (Gersten ve Dimino, 2006), öğrencilerin erken dönemde etkili müdahaleler olarak eğitimde özel gereksinimlerinin karşılanmasını sağlamaktadır.

MTM 1970'li yıllarda araştırmacılar tarafından tanılayıcı öğretim (diagnostic teaching), problem çözme (problem solving) ve müdahale desteği (intervention assistance) olarak adlandırılmış ve son olarak müdahaleye tepki (response to intervention) olarak alan yazında kullanılmaya başlamıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Tanımsal değişiklikleri bilmek bu müdahalenin geçirdiği değişimleri ve kazandığı yenilikleri anlama açısından önemli hale gelmektedir. MTM ortaya çıktığı ilk zamanlar tanılayıcı-kurallı öğretim (diagnostic-prescriptive teaching) şeklinde adlandırılarak bu anlayışa göre uygulanmıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Öğrencilere yönelik uygulanan testler ve bu testlerin sonucuna göre yapılan müdahalelerden oluşan ilk algılayış zamanla daha fazla uygulama yapılması ve araştırmaların da artması sonucunda geliştirilmeye başlamıştır. Öğrencilerin performanslarına yönelik artışa göre ve araştırmaların sonuçlarına göre günümüzdeki uygulama şekli benimsenmiştir.

Değişen eğitim anlayışı ve yapılan araştırmalar sonucunda farklı eğitsel müdahale ihtiyaçlarına duyulan gereksinim sonucunda bu modelin ortaya çıkmasının temelleri atılmıştır. Model, ilk zamanlar öğrencilere yönelik yapılan performansa dayalı testlerin sonucunda uygun müdahalelerin yapılmasını içermektedir (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Küçük gruplar için mümkün olan bu ilk anlayışın daha büyük gruplar için yapılması ve öğrencilerin güçlü yanlarını artırıp zayıf yanlarını desteklemek için model geliştirilmeye ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırmacılar etkili müdahale yöntemini geliştirmek ve uygun bir tanılama aracı geliştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar tasarlayarak uygulamışlardır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Araştırmalar arttıkça tanı için karar verme sürecinde kullanılması gereken testlerle ilgili tartışmaların yerini müdahale ile ilgili konular almıştır. Böylece kısa süreli uygulanan başarı testlerinden elde edilen bilgilerin öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını anlama noktasında sınırlı olduğu görüşü yaygınlaşmaya başlamıştır.

ÖÖG'nin tanımsal olarak 1960'lı yıllarda Kirk tarafından ifade edilmesiyle beraber öğrencilerin yetenekleri ve akademik başarıları arasında bir tutarsızlık olduğu ve bu tutarsızlığın ortadan kaldırılması için uygun müdahalelerin uygulanması gerektiği ortaya çıkmıştır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). Bu amaçla geliştirilen MTM'nin okullarda ilk uygulanmasının VanDerHeyden ve Burns'e (2010) göre, 1970'lerde gerçekleşen Sacajawea projesi olduğu düşünülmektedir.

1975-2000 yılları arasında Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'ndeki özel gereksinimli öğrencilerin %50'si akademik güçlükler ve davranış problemleri yaşadığı halde başka herhangi bir yetersizlik tanımına uygun olmadığı için direkt olarak öğrenme güçlüğü ile tanılanmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 2002). ABD'de 2004 yılında IDEIA (Individuals with Disabilities Education Improvement Act)'nin yeniden yürürlüğe girmesi ile birlikte ÖÖG'nin tanılanması ile ilgili önemli bir adım atılmıştır (Fletcher ve Vaughn, 2009; Glover ve DiPerna, 2007; Hale vd., 2006). Uyarıcı eksikliği, ailevi problemler, dikkat eksikliği, çevresel dezavantajlar vb. nedenlerin ÖÖG tanısına uygun olmadığı halde bu nedenler temel alınarak öğrencilerin ÖÖG ile tanılandığı fark edilmiştir. MTM gibi çok-aşamalı müdahale sistemleri ile birlikte öğrenme güçlüğü tanımına uygun olmayan ölçütler nedeniyle öğrenme konusunda güçlükler yaşayan öğrencilere bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak müdahale edilmiş ve yanlış tanılanmanın önüne geçilmiştir.

MTM'ye yönelik yapılan çalışmaların artmasıyla beraber öğrencilere okullarda yapılan başarı testlerinin öğrencileri yüksek ve düşük başarılı olarak sınıflandırması sonucunda düşük başarı gösteren öğrencilerin ÖÖG tanısı alması durumunun azaldığı göze çarpmaktadır (VanDerHeyden ve Burns, 2010). MTM'nin ÖÖG alanında bilimsel dayanaklı bir müdahale modeli olduğu ve tanısı olmayan öğrencilerin de tanılanma sürecinde etkili olarak kullanılabileceği araştırmacılar tarafından belirtilmiştir (Taylor, 2014). MTM'nin özellikle son yıllarda, eğitim ortamlarında etkili ve işlevsel olarak kullanıldığını gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır.

Zhou vd. (2019), çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin akıcı okumalarında ebeveyn tarafından uygulanan okuma müdahale programının etkililiğini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcısı olan öğrenciler MTM'nin 2. aşamasında kendilerine sunulan okuma müdahalelerine tepkisiz kalmış ve öğrencilerin 3. aşama müdahalesine ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Bu amaçla öğrenciler değerlendirilerek her biri için uygun müdahale oluşturulmuştur. Ardından 3. aşama okuma müdahalelerini sunmak üzere öğrencilerin annelerine eğitimler verilmiştir. Tekrarlı okuma ve tekrarlı okumayı içeren stratejilerden oluşan bir müdahale haftada üç kez öğrencilere uygulanmıştır. Müdahale sürecinde annelerin müdahaleyi uygulama güvenilirliği gözlemlenmiş ve öğrencilerin sınıf düzeyindeki yeni metinleri akıcı okuma düzeyleri üzerinde izleme verileri toplanmıştır. Çalışma sonucunda, ebeveynlerin müdahaleyi sunma konusunda geliştikleri, öğrencilerin akıcı okuma konusunda ilerledikleri ve etki büyüklüğü analizleri yapılarak müdahalenin etkili olduğu bulunmuştur.

Catts vd. (2015), okuma güçlüğünün erken teşhisinde MTM'nin evrensel tarama ve ilerlemeyi izleme öğelerinin önemini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda anaokulunda eğitimlerine devam eden ve okuma güçlüğü riski taşıyan 366 öğrenci, dönem başında bir tarama testine tabi tutulmuşlar ve okul yılı boyunca ilerlemeyi izleme aşamasında test edilmişlerdir. Dönem başında uygulanan tarama testi sonucunda okuma güçlüğü konusunda risk altında olduğu düşünülen öğrencilerin bir kısmına 2. aşama kapsamında 26 hafta boyunca müdahale gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ilkokul birinci sınıfın sonunda kelime okuma doğruluğu/akıcılığı konusunda değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda, akıcılık, fonolojik farkındalık, okunan doğru kelime sayısı, kelime dışı tekrarlama gibi okuma becerilerine yönelik ölçümleri içeren bir tarama testinin, birinci sınıfın sonunda iyi ve zayıf okuyucuları doğru bir şekilde saptadığını göstermiştir. Bulgular ayrıca öğrencilerin harf adlandırma akıcılığındaki ilerleme açısından ölçülen destekleyici/sınıf içi müdahalelere tepkisinin, okuma çıktıları konusundaki tahminine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Powell vd. (2015), çalışmalarında matematik güçlüğü konusunda risk altında olan ikinci sınıf öğrencilerine temel matematik becerileri kapsamında kelime problemi çözme ve hesaplama becerilerinin kazandırılmasını ve bu konularda uygulanan MTM müdahalelerinin değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Bu amaçla genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden 265 öğrenciye MTM'nin 1. aşamasına uygun olarak 17 hafta boyunca sistematik bir müdahale uygulanmıştır. Çalışma sonucunda matematik güçlüğü konusunda risk taşıyan öğrencilerin temel matematik becerilerini kazanmasında "kelime problemi çözme müdahalesinin" "hesaplama müdahalesine" göre daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca hesaplama müdahalesinin kelime problemi çözme becerisi kazanımında herhangi bir etkisinin bulunmadığı fakat kelime problemi çözme müdahalesinin hesaplama becerileri konusunda öğrencilerin performansını artırdığı görülmüştür.

Spencer, Petersen ve Adams (2015), dil becerilerine yönelik MTM'nin 1. ve 2. aşamasını içeren bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Kültürel açıdan ve dil açısından farklılık gösteren ve okul öncesi eğitimi alan 22 çocuğa dil becerilerine yönelik öyküleyici dil müdahalesi programının etkililiğinin incelendiği bu çalışmada, araştırmacılar MTM'nin 1. aşamasına yönelik dinamik bir değerlendirme sistemini sınıftaki öğrencilerin tamamı için uygulamışlardır. Öğrencilerden 12'si müdahale, 10'u kontrol grubunda yer almıştır. Katılımcılara, dokuz hafta boyunca haftada iki kez ve 15-20 dakika süreyle olmak üzere farklılaştırılmış küçük grup müdahalesi sunulmuştur. Uygulayıcılar, katılımcılar için bireysel hedefleri belirleyebilmek amacıyla haftalık izleme verilerini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda müdahale grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha çok gelişme gösterdiği bulunmuştur. Bu çalışma, farklı dil gereksinimleri olan okul öncesi dönem çocuklarının erken dönemde dil becerilerini geliştirmek için öyküleyici dil müdahalesinin etkili bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucunda, yanlış tanı konulmasının

önlenmesi ve küçük grup dil müdahalelerine ihtiyaç duyabilecek öğrencilerin belirlenmesi için dinamik değerlendirmenin kullanımının gerekliliği ortaya konmuştur.

Türkiye’de Müdahaleye Tepki Modeli ile İlgili Çalışmalar

Türkiye’de MTM ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde MTM’ye ilişkin olarak ilk çalışmanın Cakiroglu (2015) tarafından yayımlanmış olduğu görülmektedir. Çalışmada MTM kapsamında çocuklarda öğrenme güçlüğü belirtilerinin tanılanmasına ilişkin bilgiler sunulmuştur. Erken tanılamada kullanılan modellere, öğrenme güçlüğüünün tanılanmasında MTM’nin kullanım şekli, MTM’nin kullanımına ilişkin olarak öğrenci başarısının en üst seviyeye çıkarılması ve son olarak gelecekte özel eğitim alanında MTM’nin yer almasına ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Ülkemizde yapılan bir başka araştırmada, Ölmez ve Argün (2017) tarafından MTM modeline dayalı bir çalışma gerçekleştirilmiş ve özel eğitim gereksinimi olma ihtimali olan öğrencilere dönük müdahale uygulanmıştır. Fakat bu araştırmada MTM’nin aşamalı sistematik müdahale yapısının kullanılmadığı görülmektedir. Bir diğer çalışmada ise Vuran vd. (2020), MTM ile ilgili boylamsal olarak gerçekleştirilmiş uygulamalı araştırmaların sistematik bir derlemesini yapmıştır. 2004-2007 arasında gerçekleştirilen İngilizce olarak yayımlanan 30 boylamsal çalışma çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. MTM ile ilgili tezler incelendiğinde Türkiye’de gerçekleştirilmiş bir teze erişilmiştir. Akın (2020) tarafından yapılan bu tez çalışmasında MTM’nin 2. aşaması için bir müdahale paketi uygulanmış ve müdahale paketinin katılımcıların okuma akıcılığı ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmaların yanı sıra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen EuropeAid/139588/IH/SER/TR kodlu ve “Bütünleştirici Eğitim için Özel Eğitim Hizmetlerinin Kalitesinin Artırılması için Teknik Yardım” başlıklı proje kapsamında MTM’nin uygulanması ve özel gereksinimli öğrenciler için bir değerlendirme aracı geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda ve çeşitlilikte araştırmanın gerçekleştirildiği ve daha fazla araştırma gereksinimi olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Erken dönemde tanılama ve müdahale, yetersizliği olan veya risk altında olan öğrenciler için hayati öneme sahiptir. Öncelikle ÖÖG olmak üzere, özel gereksinimli öğrencilerin erken tanı olarak gereksinim duydukları müdahalelere erken dönemde erişebilmesine olanak sağlayan ve bilimsel dayanaklı, sistematik ve önleyici bir yaklaşım olan MTM genellikle üç aşamalı olarak planlanan çok aşamalı bir müdahale ve destek sistemidir. MTM’nin 1. aşaması genel eğitim sınıfındaki tüm öğrenciler için planlanmaktadır. İkinci aşamada küçük gruba yönelik planlanan bilimsel dayanaklı müdahaleler 3. aşamada ise birebir öğretim şeklinde planlanarak birçok boyutta yoğunlaştırılmaktadır. Yoğunlaşan bilimsel dayanaklı müdahalelere rağmen yeterli tepki vermeyen öğrenciler ise 3. aşamanın sonunda özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir.

MTM terimsel olarak geçmişten günümüze farklı şekillerde ifade edilmiş ve son olarak günümüzdeki halini almıştır. MTM'nin yaygın bir şekilde kullanılması 2004 yılında IDEIA'nın ABD'de yeniden yürürlüğe girmesi ile birlikte gerçekleşmiştir. MTM'nin yaygın kullanımının bir sonucu olarak ÖÖG tanısı alan öğrenci sayısı azalmış ve öğrencilerin başarısında ÖÖG kaynaklı olmayan etkenler fark edilerek yanlış tanıların önüne geçilmiştir.

Uluslararası alan yazında MTM ile ilgili birçok çalışma olsa da MTM'nin ulusal alan yazında az çalışılmış olması dikkat çekmektedir. Özellikle erken müdahale hizmetlerinin önemi ele alındığında ülkemizde ÖÖG olan bireylerin erken tanılanması ve gereksinimlerinin erken dönemlerden itibaren karşılanabilmesi için MTM'ye ilişkin çeşitli araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca özel gereksinimleri olan çocukların bütünlendirilmiş eğitim ortamlarına dâhil olma oranlarının artması açısından MTM'nin bilinirliğinin ve uygulanabilirliğinin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik MTM'nin eğitim sistemimizde işlevsel olarak kullanılabilmesi öneriler sunulmuştur.

İleri araştırmalarda;

1. Araştırmacılar MTM'yi öğretmenlere tanıtan çalışmalar yapabilir.
2. Araştırmacılar MTM aşamalarında kullanılacak bilimsel dayanaklı uygulamaları belirleyerek bu uygulamalara yönelik çalışmalar yapabilir.
3. Araştırmacılar MTM'ye yönelik deneysel ve yarı deneysel çalışmalar yapabilir.

Uygulama ortamlarında;

1. Öğretmenler MTM'nin aşamalarını etkin olarak uygulayabilmek için bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda araştırma yapabilir ve bu uygulamaları sınıflarında kullanabilir.
2. Öğretmenler müfredat temelli değerlendirme, öğrencilerin ilerlemesini izleme, MTM aşamalarındaki geçiş karar verme gibi MTM için önemli konularda kendilerini geliştirebilir.
3. Öğretmenler ÖÖG olduğunu düşündükleri öğrencileri tanılamaya göndermeden önce, MTM'yi sınıflarında sistematik olarak uygulaması sonucunda uyarıcı eksikliği veya çevresel unsurlardan kaynaklanan yetersizlikleri saf dışı bırakabilir.
4. Okul müdürleri MTM ile ilgili okuldaki personelleri destekleyerek iş birliği içerisinde çalışmalarını sağlayacak ortamları oluşturabilir.
5. Okul müdürleri MTM kapsamında öğretmenlerin ihtiyacı olabilecek materyalleri sağlayabilir.

6. Okul müdürleri MTM kapsamında öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda hizmet içi eğitimler almalarını sağlayabilir.

7. Politika yapıcılar ÖÖG başta olmak üzere özel gereksinimli olduğu düşünülen öğrencilerin tanılama süreçlerini MTM uygulamasının bütünleştirilmesi amacıyla yasal mevzuat değişikliklerini gerçekleştirebilir.

8. Politika yapıcılar MTM'nin ülke çapında yayınlaması amacıyla MEB sorumluluğunda eğitimler planlayabilir ve danışmanlık sistemleri oluşturabilir.

Kaynakça

- AKIN, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II yaklaşımı uygulaması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- ASLAN, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(Sup.2), 577-588.
- BATSCHKE, G., Elliott, J., Graden, J. L., Grimes, J., Kovalesski, J. F., Prasse, D., ... Tilley, W. D. (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. National Association of State Directors of Special Education, Inc.
- BERKELEY, S., Bender, W. N., Peaster, L. G., & Saunders, L. (2009). Implementation of response to intervention: A snapshot of progress. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 85-95. <https://doi.org/10.1177/0022219408326214>
- BRADLEY, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060201>
- CAKIROGLU, O. (2015). Response to intervention: Early identification of students with learning disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(1), 170-182. <https://doi.org/10.20489/intjecse.10399>
- CATTS, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S. & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 281-297. <https://doi.org/10.1177/0022219413498115>
- ÇELEBİOĞLU-MORKOÇ, Ö. ve Aktan-Acar, E. (2014). 4-5 yaş grubu çocuklarına yönelik Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı'nın etkililiğinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(5), 1835- 1860.
- FLETCHER, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00072.x>

Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli

- 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. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- FUCHS, D., Fuchs, L. S., & Zumeta, R. O. (2008). Response to intervention. In Grigorenko (Ed.), *Educating individuals with disabilities: IDEA 2004 and beyond* (s. 115-135). Springer.
- FUCHS, L. S., & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39, 14-20. <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- FUCHS, L. S., Fuchs, D., Craddock, C., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Schatschneider, C. (2008). Effects of small-group tutoring with and without validated classroom instruction on at-risk students' math problem solving: Are two tiers of prevention better than one? *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 491-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.491>
- 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 and Practice*, 18(3), 157-171. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5826.00072>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0731948720949964>
- GERSTEN, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RTI) for elementary and middle schools* (NCEE 2009-4060). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- GERSTEN, R. & Dimino, J. A. (2006). RTI (Response to intervention): Rethinking special education for students with reading difficulties (yet again). *Reading Research Quarterly*, 41, 99-108. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.5>
- GLOVER, T. A., & DiPerna, J. C. (2007). Service delivery for response to intervention: Core components and directions for future research. *School Psychology Review*, 36(4), 526-540. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087916>
- GRESHAM, F. M. (2007). Evolution of the response-to-intervention concept: Empirical foundations and recent developments. In S. R. Jimerson, M. K. Burns and A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention the science and practice of assessment and intervention* (s.10-24). Springer.
- GÜZEL ÖZMEN, R. (2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (13. baskı)* içinde (s. 333 – 367). Pegem Akademi.
- HALE, J. B., Kaufman, A., Naglieri, J. A., & Kavale K. A. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43(7), 753-770. <https://doi.org/10.1002/pits.20186>

- JOHNSON, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it*. National Research Center on Learning Disabilities.
- JONES, B. A., Smith, H. H., Hensley-Maloney, L., & Gansle, K. A. (2015). Applying response to intervention to identify learning disabilities in students with visual impairments. *Intervention in School and Clinic, 51*(1), 28-36. <https://doi.org/10.1177/1053451215577475>
- KAVALE, K. A. (2002). Discrepancy models in identification of learning disability. In R. Braldehy, L. Danielson and D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (s. 369-426). Erlbaum.
- ÖLMEZ, Y. ve Argün, Z. (2017). RTI modelinin özel eğitime gereksinimi olan 5. sınıf öğrencilerinin matematik öğrenmeleri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 89-160. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6453>
- PESOVA, B., Sivevska, D. & Runceva, J. (2014). Early intervention and prevention of students with specific learning disabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 149*, 701-708. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.259>
- POWELL, S. R., Fuchs, L. S., Cirino, P. T., Fuchs, D., Compton, D. L., & Changas, P. C. (2015). Effects of a multitier support system on calculation, word problem, and prealgebraic performance among at-risk learners. *Exceptional Children, 81*(4), 443-470. <https://doi.org/10.1177/0014402914563702>
- ROBERTSON, S., & Pfeiffer, S. (2016). Development of a procedural guide to implement response to intervention (RtI) with high-ability learners. *Roeper Review, 38*(1), 9-23. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1112863>
- SCRUGGS, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*(3), 155-168. <https://doi.org/10.2307/1511299>
- SPENCER, T. D., Petersen, D. B., & Adams, J. L. (2015). Tier 2 language intervention for diverse preschoolers: An early-stage randomized control group study following an analysis of response to intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology, 24*(4), 619-636. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0101
- TAYLOR, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- TUĞRUL KALAÇ, E. (2018). Öğrenme güçlüğü ve matematik. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s. 239-276). Vize Akademik.
- VANDERHEYDEN, A. M., & Burns, M. K. (2010). *Essentials of response to intervention*. John Wiley & Sons.

Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Müdahale ve Erken Tanı: Müdahaleye Tepki Modeli

- VURAN, S., Aydın O., Uysal, H. ve Şahin, V. (2022). Müdahaleye yanıt: Boylamsal çalışmaların bir sistematik derlemesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),403-423. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2020064992>
- WANZEK, J., & Vaughn, S. (2011). Is a three-tier reading intervention model associated with reduced placement in special education? *Remedial and Special Education*, 32, 162–175. <https://doi.org/10.1177/0741932510361267>
- ZHOU, Q., Dufrene, B. A., Mercer, S. H., Olmi, D. J., & Tingstom, D. H. (2019). Parent-implemented reading interventions within a response to intervention framework. *Psychology in the Schools*, 56(7), 1139–1156. <https://doi.org/10.1002/pits.22251>