

Exploring Pre-Referral Interventions for Students at Risk of Specific Learning Disabilities

Bora Görgün¹, Yazgül Karadaş², Zeynep Sönmez-Berrakçay³, Mine Merve Bostancı⁴

About the Article

Received: 24.12.2024

Accepted: 09.09.2025

Publish: 08.10.2025

Keywords

Specific learning disability

Pre-referral process

Inclusive education

Abstract

Specific learning disability (SLD) is a neurologically based disorder characterized by persistent and specific difficulties in acquiring reading, writing, mathematics, or language skills. This condition negatively impacts students' academic performance and social adjustment and, if not identified early, may result in more severe complications. Therefore, the "pre-referral process" implemented before students are referred to the Guidance and Research Center (GRC) is of great importance. This study explored the experiences of students at risk of SLD during the pre-referral process, as well as the roles undertaken by classroom teachers, guidance counselors, school administrators, and parents. The study was conducted using a case study design, one of the qualitative research methods, and the data obtained from interviews with classroom teachers, a guidance counselor, school administrators, and parents in a primary school were analyzed through content analysis. The findings revealed that classroom teachers mostly preferred traditional methods such as repetition and one-to-one instruction; guidance counselors carried out the process through informing, directing, and providing limited psychosocial support. School administrators were found to focus on procedural tasks, while instructional leadership and collaboration mechanisms were not sufficiently developed. Parents' participation in the process remained limited, while students particularly experienced reading difficulties, loss of motivation, and challenges in social relationships. In conclusion, it was found that the pre-referral process needs to be improved in terms of stakeholder collaboration and inclusive practices.

For Citation

Görgün, B., Karadaş, Y., Sönmez-Berrakçay, Z. & Bostancı, M. M. (2025). Exploring pre-referral interventions for students at risk of specific learning disabilities. *MSKU Journal of Education*, 12(2), 195-226. DOI: 10.21666/muefd.1604057

Introduction

Specific learning disability (SLD) refers to persistent and specific difficulties experienced by individuals in acquiring reading, writing, mathematics, or language skills (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Recognized as a neurologically based disorder, SLD involves cognitive differences that prevent individuals from fully utilizing their potential. Although individuals with SLD typically demonstrate average or above-average intelligence, they continue to experience difficulties in particular areas of learning (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). SLD is usually identified in the early stages of a student's academic journey and may adversely affect their attitude toward learning. The types of SLD include dyslexia (reading difficulties), dyscalculia (mathematics difficulties), and dysgraphia (writing difficulties) (Fletcher et al., 2018).

SLD significantly affects students' educational progress and psychosocial well-being. These difficulties are particularly evident in fundamental academic skills such as reading, writing, and

¹ Izmir Democracy University – bora.gorgun@idu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-9080-5667

² Esenyurt Sultan Alpaslan Primary School – yazgulkaradas.07@gmail.com – ORCID: 0000-0001-9024-3214

³ Mehmet Çolak Child and Adolescent Psychiatry Clinic – psk.zeynepsonmez@gmail.com – ORCID: 0009-0001-9241-1637

⁴ Atça Care, Rehabilitation and Family Counseling Center – bstncmerve@gmail.com – ORCID: 0009-0005-3548-2171

mathematics, slowing students' academic development (Meltzer, 2018). For example, students with dyslexia struggle with text comprehension and word recognition, while students with dyscalculia have difficulties in understanding numerical operations and solving problems (Berninger & Wolf, 2009).

The pre-referral process involves classroom and school-based interventions conducted prior to assessing a student's need for special education services. In this process, general education teachers, school counselors, parents, and school administrators apply various strategies to address students' difficulties (Kovaleski et al., 2022). The purpose is to test the adequacy of the support provided in the classroom before directly referring to a student to special education, and to ensure academic development by making appropriate accommodations when necessary (Fuchs & Fuchs, 2006).

The pre-referral process is a stage that aims to support students suspected of having special educational needs within the general education environment before they are referred to the Guidance and Research Center (GRC). During this stage, classroom teachers, school counselors, parents, and administrators implement a variety of strategies to address students' academic, social, and behavioral difficulties (Kovaleski et al., 2022; Fuchs & Fuchs, 2006). Teachers systematically track students' responses to classroom accommodation, document the interventions applied, and assess their academic progress. When necessary, they collaborate with school counselors and administrators to develop flexible solutions that address students' diverse needs (Sugai & Horner, 2009). According to the Special Education Services Regulation (MoNE, 2018), classroom practices and the data collected during this phase constitute an important basis for the "Educational Evaluation Request Form" and provide evidence-based input for decisions regarding whether a student should undergo a comprehensive educational evaluation.

Early intervention and preventive measures are crucial for mitigating the challenges faced by students at risk of SLD. Such interventions not only enhance students' academic performance but also help prevent potential psychosocial problems (Fletcher et al., 2018). Therefore, timely and effective planning of pre-referral practices in educational settings is essential. A review of the literature on pre-referral practices in Türkiye highlights the pivotal role of this process in identifying students' needs at an early stage and planning appropriate support. However, significant structural shortcomings have also been noted in current practices. Altun and Karasu (2021) highlighted the infrequent use of data-driven decision-making methods in the pre-referral process, which prevents teachers and administrators from developing effective and systematic intervention strategies. Similarly, Tunç (2011) found that teachers often lack sufficient knowledge, and the absence of supportive tools significantly limits the effectiveness of interventions at this stage. Teachers often reported feeling unsupported and isolated when identifying at-risk students and in determining appropriate intervention strategies, highlighting the need for stronger collaboration mechanisms. Aslan (2015) stressed the importance of early identification and intervention for students with SLD but noted that early intervention strategies are not widely implemented in Türkiye and that existing practices lack sufficient structure.

Taken together, the findings of these studies indicate that conducting the pre-referral process effectively requires systematic data collection, supporting teachers' professional development, and strengthening in-school coordination. When considered collectively, the literature shows that pre-referral practices in Türkiye remain inadequate and that this process requires a more structured and data-driven framework. Identifying the practices implemented during the pre-referral process may help prevent unnecessary referrals to special education and ensure that appropriate support is provided at an early stage.

The overall aim of this study is to explore the quality of pre-referral practices implemented to support students at risk of SLD, by examining the practices carried out by stakeholders (teachers, parents, school counselors, and school administrators) and to gain an in-depth understanding of the pre-referral experiences of students at risk of SLD. To achieve this aim, the following research questions were addressed:

1. What are the pre-referral practices implemented by classroom teachers for students at risk of SLD?
 - 1.1. How are classroom accommodations reflected in the classroom environment?

2. What are the pre-referral practices implemented by school counselors for students at risk of SLD?
3. What are the pre-referral practices implemented by school administrators for students at risk of SLD?
4. What are parents' views on the practices implemented for their children at risk of SLD during the pre-referral process?
5. What are the experiences of students at risk of SLD regarding the strategies they use when facing difficulties, the support they receive or expect from teachers, and their peer relationships in the classroom?

Method

Research Design

In this study, a case study design was employed to explore the practices carried out by classroom teachers, school counselors, school administrators, and parents of children at risk of specific learning disabilities (SLD) during the pre-referral process, as well as the experiences of students at risk of SLD within this process.

Qualitative case studies primarily involve the in-depth investigation of one or more cases. In this process, factors such as the setting, events, individuals, and procedures that influence the case—and the ways in which they are influenced by the case—are addressed from a holistic perspective (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). These studies typically seek to answer “how” and “why” questions and aim to gain a deeper understanding of different dimensions of the case under investigation. To reveal various aspects of the process, multiple data collection methods such as observation, interviews, and document analysis are employed (Yin, 2009; Akar, 2019). Case studies are frequently used in educational research and contribute to evaluation processes in diverse contexts (Davey, 1991).

In literature, case studies have been classified in different ways. For example, Yin (2009) distinguished case studies as descriptive, explanatory, and exploratory based on their objectives. In this study, the pre-referral experiences of students at risk of SLD were treated as a single case; therefore, the research was designed as a holistic single-case study. In line with its purpose—and given the limited research on this topic—the study is both exploratory and descriptive, aiming to examine pre-referral practices for students at risk of SLD in a comprehensive and detailed manner.

Participants

The participant group included three classroom teachers, three school counselors, three school administrators, three parents, and three students identified as being at risk of SLD, all from the same primary school. In line with ethical principles, pseudonyms were used in the research report (Glesne, 2014).

For participant selection, criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was employed. This method involves working with individuals, cases, or events that possess specific characteristics determined in accordance with the purpose of the study (Yıldırım & Şimşek, 2016). The criteria were:

- a) being a classroom teacher, school counselor, or school administrator working at a school where students at risk of SLD are enrolled, and

- b) volunteering to participate in the study.

The characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Participant Information for Classroom Teachers, School Counselors, School Administrators, Parents, and Students at Risk for SLD

| Role | Gender | Age | Years of experience | Completed Coursework in Special Education |
|------------------------|---------------|------------|----------------------------|--|
| Classroom teacher 1 | Female | 29 | 3 | Yes |
| Classroom teacher 2 | Male | 32 | 9 | Yes |
| Classroom teacher 3 | Female | 40 | 12 | No |
| School counselor 1 | Female | 25 | 1 | Yes |
| School counselor 2 | Female | 27 | 2 | Yes |
| School counselor 3 | Male | 29 | 5 | Yes |
| School administrator 1 | Male | 45 | 19 | No |
| School administrator 2 | Male | 36 | 10 | No |
| School administrator 3 | Female | 33 | 8 | Yes |

| Parent | Gender | Age | Educational Background | Income level |
|---------------|---------------|------------|-------------------------------|---------------------|
| Parent 1 | Female | 34 | Primary School | Below minimum wage |
| Parent 2 | Female | 38 | High School | Minimum wage |
| Parent 3 | Female | 25 | Primary School | Below minimum wage |

| Students at Risk for SLD | Gender | Age | Grade level |
|---------------------------------|---------------|------------|--------------------|
| Student 1 | Girl | 8 | 2 |
| Student 2 | Boy | 9 | 4 |
| Student 3 | Boy | 9 | 4 |

Roles of the Researchers

The research team consisted of two psychological counselors pursuing graduate education in special education, one psychologist, and an expert holding a doctoral degree in special education with 15 years of professional experience. Each researcher had prior experience working with children with special needs and their parents. Through these interactions, the researchers had gained insights into the referral and pre-referral experiences of students with SLD in natural contexts, which informed the planning of the study.

The developments leading to the planning of this research emerged during a graduate-level course in which the pre-referral process was examined. Three researchers had completed graduate coursework on qualitative research methods. One researcher had taken qualitative methods courses during both master's and doctoral studies and had conducted research employing qualitative methodology.

Data Collection Techniques

In qualitative research, a variety of data collection techniques—such as observations, interviews, researcher's reflective journals, and document analysis—can be employed to generate a comprehensive and rich dataset regarding participants' perspectives, experiences, and behaviors (Creswell & Poth, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Using multiple tools and integrating the evidence obtained is important for producing a rigorous case study (Yin, 1994). Employing different instruments and systematically processing these sources of evidence allows the researcher to evaluate and compare the validity of findings (Patton, 2002).

This study was designed as a holistic single-case study with an emphasis on data triangulation. To examine the quality of pre-referral practices and the roles of stakeholders (classroom teachers, parents, school counselors, and administrators) in supporting students at risk of SLD, data were collected through semi-structured interviews, document collection, and reflective researcher journals. Semi-structured interview questions were jointly prepared by the researchers and reviewed by three experts holding doctoral degrees in special education. Based on their feedback, one item was revised for clarity, and a new sub-question was added; the protocol was then finalized. During the interviews, classroom teachers were asked about their professional background,

observations of students at risk of SLD, and classroom practices used to support these students. School administrators were asked about the role of school management regarding students at risk of SLD, requests received from teachers, and the referral process to Guidance and Research Centers (GRC). Parents were asked how they noticed their children’s learning difficulties and what they encountered thereafter. Students were asked about their feelings when facing challenges in lessons, strategies they used to overcome these difficulties, the support they received from teachers and counselors, and their classroom interactions. Questions such as “How do you feel when you have difficulty understanding a topic in your lessons?” and “What do you need in order to learn more easily in the classroom?” were directed to students. Table 2 presents the data collection techniques used for each research question.

Table 2. Data Collection Techniques Used

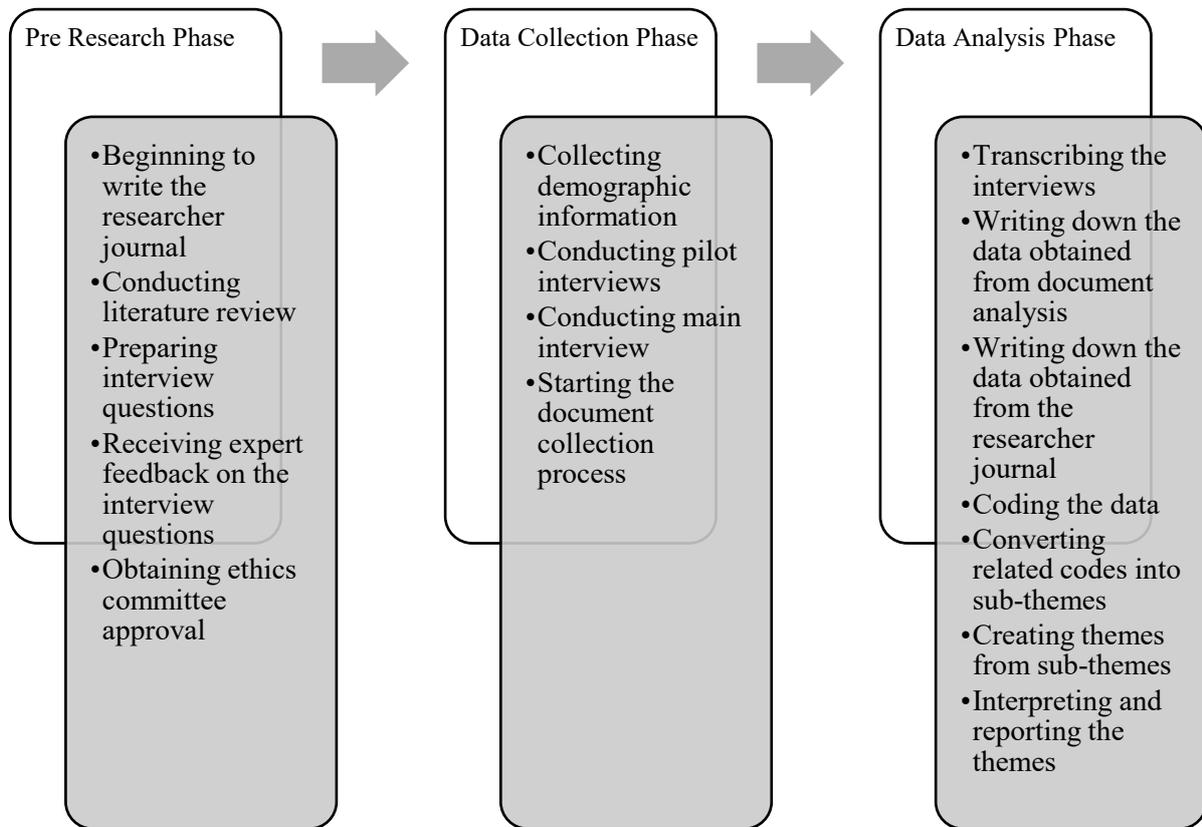
| Data Collection Techniques Research Questions | Interview | Document Analysis | Reflective Researcher Journal |
|---|-----------|----------------------|-------------------------------------|
| 1. What are the pre-referral practices implemented by classroom teachers for students at risk for SLD? | + | + | + |
| 1.1. How are classroom accommodation reflected in the classroom environment? | + | | + |
| 2. What are the pre-referral practices implemented by school counselors for students at risk for SLD? | + | + | + |
| 3. What are the pre-referral practices implemented by school administrators for students at risk for SLD? | + | + | + |
| 4. What are parents' views on the practices implemented for their children at risk for SLD during the pre-referral process? | + | | + |
| 5. What are the experiences of students at risk of SLD regarding the strategies they use when facing difficulties, the support they receive or expect from teachers, and their peer relationships in the classroom? | + | | + |

Research Process

After formulating the research questions, the researchers conducted a literature review and parallel readings. A semi-structured interview form was developed and reviewed by three experts; the form was finalized based on their feedback. Following ethics approval, an announcement was made at the institution where the second author was employed, and volunteers were identified (Researcher’s Journal, 11/07/2024). Participants were informed about the purpose and scope of the research and their rights; they were also notified that the interviews would be audio-recorded and that these recordings would be accessed only by the researchers.

Criterion sampling was employed, and 15 voluntary participants were included. Demographic data were collected using a demographic information form. All interviews were conducted in the school counseling service. The interviews lasted between 18:38 and 39:58. The data collection process was supported by document analysis and was completed between December 1, 2024, and January 20, 2025. An overview of the research process is presented in Figure 1.

Figure 1. The Implementation Process of the Study



Data Analysis

Data analysis in qualitative research consists of successive, interrelated phases: organizing the data, conducting preliminary readings, coding, generating themes, and reporting/interpreting the findings (Creswell & Poth, 2016). In this study, the analysis began with repeatedly listening to the recorded interviews and transcribing them verbatim. Transcribing fifteen participants were compiled into a single document and read several times to grasp core ideas and identify potential themes. In the second stage, the semi-structured interviews, document analyses, and the researcher's reflective journal collected during the data collection process were evaluated together. The documents consisted of official sources such as regulations, circulars, and guidelines related to pre-referral processes in special education (e.g., referral criteria, the Educational Evaluation Request Form, and school-based RtI/MTSS procedures). The researcher's journal included field observations, notes on the implementation process, and reflective entries.

All qualitative data were transferred to MAXQDA 2020 for systematic analysis. During coding, participant statements were examined in detail and meaningful segments were assigned appropriate codes (Miles & Huberman, 1994). After initial coding, the code list was shared with an expert experienced in qualitative research, and adjustments were made based on feedback. To ensure inter-coder reliability, the data were coded independently by the researcher and a second coder. The results were compared, and reliability was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{Agreements}}{\text{Agreements} + \text{Disagreements}} \times 100$). The reliability coefficient was 96%, exceeding the commonly accepted threshold of 80%, indicating a highly reliable coding process. Following coding, codes with similar meanings were grouped into subthemes, which were then clustered into broader main themes. In developing the themes, the roles undertaken by stakeholders in the pre-referral process were considered, resulting in five stakeholder-based themes—classroom teachers, school counselors, school administrators, parents, and students. In total, six main themes and

twenty-three subthemes were identified.

The analysis proceeded through the following steps:

- a) transcription of interviews;
- b) organization of data obtained from document analysis and the researcher's journal;
- c) transfer of data into MAXQDA;
- d) coding of data;
- e) development of subthemes from codes;
- f) generation of main themes from subthemes;
- g) interpretation and reporting of themes.

Trustworthiness

In case studies, several measures can be taken to ensure reliability/credibility, internal and external validity, and construct validity (Glesne, 2014). In this study, data triangulation was achieved through semi-structured interviews, document analyses, and the researcher's reflective journal. The journal included challenges encountered in the field, experiences gained, and suggestions regarding the research process. The researchers also regularly evaluated the consistency of data obtained through different methods.

Audio recordings, dialogue-based transcripts, and documents were securely stored in digital formats to prevent data loss. Coding and analysis were conducted using MAXQDA, ensuring systematic analysis and consistency in coding. The findings were interpreted and discussed in light of the related literature. Through these measures and software support, the study was concluded to be valid and reliable.

Findings

In this study, conducted to reveal the practices implemented during the pre-referral process for students at risk of Specific Learning Disabilities (SLD), data obtained through semi-structured interviews, document analysis, and the researcher's reflective journal were analyzed. The findings are presented in line with the research questions within the framework of five sub-problems: the practices of classroom teachers, the practices of guidance counselors, the practices of school administrators, the views of parents, and the views of students. For each sub-problem, the identified themes are explained together with code–frequency values, sample quotations, and relevant findings from documents and the researcher's journal.

Classroom Teachers' Pre-Referral Practices for Students at Risk of SLD and the Reflections of In-Class Adaptations on the Classroom Environment

The data indicate that classroom teachers identified students at risk of SLD at an early stage and developed various support strategies for these students in both academic and social domains. Teachers identified the most common indicators of learning difficulties as “struggling to grasp the subject matter” and “quickly forgetting learned content.” For example, one teacher emphasized the slowness of the learning process by stating, “Despite explaining the topics repeatedly, the student is unable to learn at all and acquires knowledge very slowly” (CT1). Similarly, another teacher pointed out that forgetfulness hindered the permanence of learning: “No matter how much I repeat, the student forgets everything by the next day” (CT3).

Academic support

Teachers most frequently resorted to academic support. Participants reported supporting students' learning through reviewing topics, repetitive teaching, one-to-one reading activities, and assigning additional homework. One teacher highlighted the importance of individual support: “I do one-to-one reading with the child; I assist with individual lessons. I am obliged to work one-on-one with the student outside of class” (CT1). These practices align with the Ministry of National Education's principle to “diversify instruction by considering students' individual differences” (MoNE, 2023).

Classroom adaptations and their reflections

Adaptations aimed to increase students' active participation in learning. Teachers frequently seated

students in the front row, encouraged them by giving more speaking opportunities, and created space for self-expression. One teacher noted, "...mostly I seat the student in the front during lessons" (CT1), to better monitor students who had difficulty sustaining attention. Another stated, "I try to encourage the student by giving them speaking opportunities" (CT3). Similar observations were recorded in the researcher's journal: students were placed in front rows for easier intervention, and participation increased when they were frequently given the right to speak. These findings directly address Sub-problem 1.1: "How are classroom adaptations reflected in the classroom environment?"

Supporting social relationships

Teachers also prioritized supporting students' social relationships. They made special efforts to prevent exposure to peer bullying and tried to include students in group work. For example: "I frequently prefer activities that promote peer integration and the development of positive relationships" (CT1).

Collaboration with families and the guidance service

Teachers experienced difficulties communicating with families. Many parents did not accept that their children had a special condition. One teacher stated, "Parents usually deny it, which makes the process difficult for us" (CT1). Nevertheless, teachers collaborated with the school guidance service, referred students when necessary, and sought additional educational support.

Overall, classroom teachers implemented adaptations in both academic and social domains during the pre-referral process. They supported learning through one-to-one support, repetitive teaching, and additional homework; increased participation through classroom adaptations; and worked to strengthen social relationships. Reflections in the classroom included increased student participation, easier teacher intervention, and supported peer relations. However, collaboration with families was challenging; teachers attempted to overcome these barriers through cooperation with the guidance service. In sum, teachers employed multidimensional strategies to support students at risk of SLD, yet the process remained limited in terms of family collaboration.

Guidance Counselors' Pre-Referral Practices for Students at Risk of SLD

The data show that guidance counselors carried out various practices aimed at supporting students at risk of SLD, as well as assisting teachers and parents. However, most of these practices remained at the individual level, and coordination with the school administration was limited.

Identifying situations suggestive of learning difficulties

Guidance counselors described indicators such as "slow learning," "difficulties in mathematics," and "writing problems." One counselor stated, "These students learn slowly; it takes them much longer than their peers to comprehend information" (GC1, GC2). Another emphasized writing difficulties: "The student confuses the letters the teacher says and writes slowly" (GC3).

Practices aimed at students

The most prominent practice was student-parent-teacher meetings: "We work in cooperation by meeting with the student, the teacher, and the parent" (GC2). Another frequently employed practice was referring students to the Guidance and Research Center (GRC): "I refer them to the GRC" (GC1).

Practices aimed at teachers

Counselors also worked with classroom teachers. One participant reported organizing seminars: "We conduct seminars on what learning difficulties are, what their sub-areas include, and how to support individuals with learning difficulties" (GC3). Counselors further supported teachers in establishing cooperation with parents: "...we ensure that the teacher contacts the parent and establishes collaboration" (GC2).

Findings regarding relations with school administration

Cooperation with school administration was quite limited: "We do not carry out any work" (GC1). Yet the MoNE Guidance and Psychological Counseling Services Regulation requires counselors to prepare programs for students at risk and conduct counseling, while administrators must ensure effective

implementation (MoNE, 2020). The researcher's journal similarly noted intense individual efforts by counselors and a lack of active administrative involvement.

Overall, guidance counselors engaged in multidimensional practices targeting students (meetings, referrals to the GRC), teachers (informative seminars, supporting parent–teacher collaboration), and parents (informative meetings). Nonetheless, these practices largely remained individual and were constrained by limited cooperation with school administration. Although regulations call for a coordinated support system, field findings indicate insufficient implementation, particularly in collaboration with administrators.

School Administrators' Pre-Referral Practices for Students at Risk of SLD

Interviews and supporting data indicated that school administrators primarily played a limited role during the pre-referral process, consisting mainly of referring cases to the guidance counselor and providing information; systematic collaboration with teachers and institutional response mechanisms to parental requests appeared limited.

Practices for students at risk

The most frequent practice was reporting the student to the guidance service: “We inform our guidance counselors, and the guidance counselor contacts the family” (SA1). This positions the guidance service as the intermediary rather than involving direct administrative intervention.

Practices conducted with teachers

Planned collaborative work between administration and teachers was limited: “No, we do not” (SA2). The researcher's journal noted that meetings addressed students' situations mostly at the level of sharing information, with no institutionalized joint planning, monitoring, or regular coordination.

Demands addressed to the school administration

Again, planned joint work with teachers was limited: “No, we do not” (SA2). The researcher's journal recorded that cases were generally handled as mere informing, without systematic planning, monitoring, or coordination.

Views on the referral process

Administrators confined their role mainly to providing information: “As the school administration, we only provide information; we do not get involved in the process” (SA2). This does not fully correspond with the MoNE Regulation on Preschool and Primary Education Institutions, which emphasizes arranging educational environments according to students' needs, taking necessary precautions, and monitoring attendance (MoNE, 2023). Field findings showed these responsibilities were not sufficiently fulfilled in practice.

In brief, during the pre-referral process, school administrators were mostly limited to referring students to the guidance counselor and providing information; joint planning with teachers, monitoring, and institutional responses to parental requests were insufficient. Compared with responsibilities assigned by regulations (MoNE, 2023), an active and coordinated school-level mechanism was not adequately implemented.

Parents' Views on Practices Implemented for Their Children at Risk of SLD During the Pre-Referral Process

Parents recognized their children's learning difficulties at an early stage but, in coping with these difficulties, mostly collaborated with classroom teachers and the guidance service. They particularly emphasized a lack of sufficient support from school administration.

Situations in which their children experienced difficulties

Parents reported the greatest difficulties in reading—letter recognition, fluency, and speed. “I realized it in first grade; my child had difficulty reading” (P1). “He even had difficulty recognizing the letters” (P2). These findings suggest early recognition but reliance primarily on teachers for solutions.

Practices implemented by parents

The most common strategy was meeting with the classroom teacher: “It was always the teacher who supported us; we always met with him/her” (P3). Some parents indicated referrals to healthcare

institutions: "...we were referred to healthcare institutions" (P3). A few sent their children to out-of-school courses (P1).

Support received from teachers

Parents stated that classroom teachers provided the most support—through individual meetings and referrals to the guidance counselor. "The student was made to meet with me and the guidance counselor" (P1).

Support received from the school administration

Parents reported insufficient support from the administration: "No, we did not" (P3). This suggests that MoNE's expectations—arranging educational environments for students at risk and taking necessary measures (MoNE, 2023)—were not adequately met. The researcher's journal similarly noted that parents often shared concerns directly with teachers and avoided contacting administrators. Overall, parents recognized learning difficulties—particularly in reading—early, collaborated mostly with teachers, and sometimes sought additional support via healthcare institutions or courses. However, they emphasized a lack of administrative support and primarily communicated with teachers and the guidance service. Although regulations expect administrative support, field findings indicate that, from parents' perspectives, this support remained insufficient.

Students' Views on the Practices They Carried Out When Experiencing Difficulties, the Support Received and Expected from Teachers, and Their Opinions on Classroom Friendships

Students at risk of SLD developed simple strategies to support their learning when experiencing difficulties, generally received additional support from their teachers, and expressed expectations for further support. Their views on classroom friendships were mostly positive.

Practices carried out when experiencing difficulties

Students reported turning to repetition, asking the teacher to re-explain, and reading books. "I study that lesson by repeating it" (S3). "I ask my teacher to explain it again" (S1). The researcher's journal similarly noted frequent recourse to teachers and the importance of one-to-one re-explanations.

Support received from teachers

The most frequent support was re-explanation of lessons. "My teacher is good; he/she explains the lesson again" (S1). This aligns with MoNE curriculum principles emphasizing differentiated instruction (MoNE, 2023).

Support expected from teachers

Beyond current support, students requested more visual materials and front-row seating. "I would like the teacher to play videos and explain with visuals" (S2). "I can sit in the front row" (S1). These indicate needs for visual–auditory supports and seating arrangements that enhance attention.

Classroom friendships

Students reported positive peer relations: "Positive—we play games, study, and read books together" (S3). The researcher's journal supported this, noting participation in group activities and generally positive social interactions.

Overall, students developed simple self-support strategies—repetition, requesting re-explanations, and reading—when facing difficulties. They received the most support from teachers via re-explanations and requested additional support such as visual materials and front-row seating. Positive peer relations suggest a socially supportive environment. In line with regulations emphasizing individualized instruction, students reported a need for greater visual support and continued teacher guidance.

Conclusion and Discussion

This study holistically examined the roles of classroom teachers, guidance counselors, school administrators, and parents in the pre-referral processes of students at risk of Specific Learning Disabilities (SLD). The findings revealed that the process largely relied on individual efforts and that

sufficient coordination among stakeholders was not achieved. Teacher–parent collaboration appeared to be at the forefront, whereas the roles of school administrators and guidance services were more limited. Strengthening collaboration and awareness between educators and families is likely to enhance the effectiveness of the process and better address students’ needs. Overall, the results indicate a need to reinforce school-based collaboration mechanisms to improve pre-referral processes. In this respect, the study contributes to literature by emphasizing the importance of early identification of students at risk of SLD and the provision of appropriate supports. The findings showed that classroom teachers primarily employed limited strategies—such as repetition, one-to-one work, and assigning additional homework—for students at risk of SLD. Although these approaches provided short-term support, they were insufficient for promoting lasting learning. Indeed, the literature suggests that direct instruction methods are effective for developing students’ basic academic skills; however, when not combined with strategy instruction, generalization of learning is hindered (Swanson et al., 1998; Vaughn et al., 2003). These results indicate that teachers’ practices in this study fell short of the comprehensive approaches described in the literature as “effective instruction.” Another notable result was the limited use of visual materials in classroom practices. Research has shown that visual–auditory supports play a critical role in sustaining attention, consolidating knowledge, and improving comprehension, particularly for students with reading difficulties (Torgesen, 2004; Gersten et al., 2009).

Therefore, insufficient use of visual materials may directly and negatively affect students’ learning processes. These results suggest that teachers’ supportive practices were largely confined to repetition and one-to-one instruction, whereas diversified, strategy-based instructional approaches recommended in the literature were not sufficiently utilized. Enhancing teachers’ knowledge and skills in this regard appears critical for ensuring a more functional pre-referral process. The findings also showed that guidance counselors collaborated with classroom teachers to provide psychosocial support and conducted meetings with families during the pre-referral process. However, this support mostly remained limited to providing information and referrals, without systematic interventions to develop academic skills. The literature emphasizes that guidance counselors should not only carry out referrals but also assume multidimensional roles such as consulting with teachers, supporting the preparation of individualized education plans, and providing guidance to families (Ysseldyke et al., 2006; Kavale et al., 2005). Our findings indicate that these roles were not sufficiently implemented in practice.

Although the psychological counseling dimension of guidance counselors’ work is important, the academic needs of students with learning difficulties also require attention. Studies have shown that when guidance counselors contribute—alongside classroom teachers—to the preparation of intervention programs, students demonstrate more meaningful progress in reading, writing, and mathematics (Fuchs & Fuchs, 2006; Vaughn et al., 2010). In contrast, our results indicated that guidance counselors primarily undertook evaluative and referral functions, with limited contributions to direct instructional processes. This suggests that counselors’ roles in the pre-referral process were shaped more diagnostically and referentially, while the comprehensive counseling and instructional support functions emphasized in the literature were not fully realized. Thus, building counselors’ competencies to strengthen coordination with families and teachers—and to contribute actively to the design of intervention programs—appears critical.

The findings further indicated that school administrators primarily focused on administrative procedures during the pre-referral process, while their involvement in instructional or psychosocial support remained limited. Administrators mostly received reports from classroom and guidance teachers, ensured completion of official documents for referral to the GRC, but did not develop practices aimed directly at supporting students. However, the literature highlights that school leaders, in addition to managing administrative processes, should assume instructional leadership and provide support to teachers, thereby strengthening the learning processes of students with special needs (Boscardin, 2007; Salisbury et al., 2010). Our findings revealed that administrators’ roles were confined to a narrow scope in this regard.

Research shows that strong collaboration between school administrators and guidance counselors enhances student achievement and well-being (Bryan & Henry, 2012). Moreover, effective school leadership is a determinant in implementing school-wide inclusive policies for students with special

needs, and supporting teachers' professional development increases the functionality of the process (Theoharis, 2007; Horrocks et al., 2008). In our study, however, administrators were largely confined to procedural operations and did not establish a systematic collaboration environment between teachers and guidance counselors. The literature underscores that when school leaders develop continuous communication and monitoring mechanisms with teachers and guidance services, students' academic and social development benefits positively (Jimerson, Burns, & VanDerHeyden, 2016).

Overall, the results showed that administrators primarily managed referral paperwork and formal procedures for students at risk of SLD, but did not sufficiently implement the inclusive leadership, instructional support, and collaborative mechanisms emphasized in the literature. It therefore appears critical that administrators strengthen their instructional leadership roles and take the lead in practices that support collaboration among teachers, guidance counselors, and parents.

With respect to parents, the findings indicated that in the pre-referral process they often struggled to recognize their children's difficulties and became involved mainly through the guidance of teachers or guidance counselors. Some parents attributed academic problems to "not studying" or "lack of attention," while others viewed repetition and additional lessons as sufficient solutions. Yet research demonstrates that parental awareness of learning disabilities plays a critical role in early identification and in providing appropriate support (Karande & Kulkarni, 2005; Dyson et al., 2010). In our study, parents' limited knowledge negatively affected the effectiveness of the pre-referral process.

The literature also emphasizes that teacher-parent collaboration contributes significantly to students' academic achievement and social adjustment, and that informing and actively involving parents strengthens early intervention (Sheldon, 2003; Sénéchal & Young, 2008). Our findings indicated that parents' involvement generally occurred through the individual initiatives of teachers, and that no systematic, school-based parental support mechanism was in place. This situation limited parents' ability to accurately identify their children's difficulties and restricted their participation in support processes.

In conclusion, it is important that parents play a more informed and active role in the pre-referral process, as this accelerates identification and ensures that the support provided to children are more effective. In this context, parent information seminars and school-based awareness activities can be considered essential practices to increase the functionality of the process.

Finally, the findings revealed that students at risk of SLD experienced the most difficulties in reading—particularly in letter recognition, fluency, and speed. Demonstrating such difficulties at an early stage is consistent with common early indicators of SLD reported in the literature (Lyon et al., 2003; Snowling & Hulme, 2012). Moreover, students' motivation toward learning was negatively affected, not just their academic skills. This aligns with evidence that repeated failure experiences among students with SLD often result in loss of self-confidence and the development of negative attitudes toward learning (Chapman, 1988; Alexander-Passe, 2006).

In sum, the difficulties experienced by students during the pre-referral process emerged in two dimensions: early manifestation of learning difficulties and associated losses in motivation. Therefore, developing holistic support programs that focus not only on students' academic skills but also on their emotional and motivational needs would contribute to running the pre-referral process more effectively.

Limitations and Recommendations

This research is limited to the views of three classroom teachers, three guidance counselors, three school administrators, three students, and their parents who were working and studying in Istanbul during the spring semester of the 2024–2025 academic year. In addition, notebooks, worksheets, and similar materials reflecting teachers' classroom activities, as well as regulations issued by the Ministry of National Education, were evaluated within the scope of document analysis. However, variations in the content and format of the documents prepared by teachers made it difficult to compare individual practices. Moreover, it was observed that the documents generally contained superficial information and did not provide detailed insights into the implementation of strategies addressing students' individual needs. In line with the findings, several suggestions can be made to improve the

effectiveness of the pre-referral process. First, classroom teachers should be encouraged to employ metacognitive and visual support strategies in addition to traditional methods such as repetition, one-to-one work, and additional homework. In this regard, in-service training programs can be organized for teachers. Guidance counselors should continue to conduct awareness-raising seminars for teachers and parents, thereby contributing to more informed decision-making. School administrators are also expected to enhance the functionality of the process by establishing closer collaboration with teachers and the guidance unit and by regularly monitoring the support processes implemented for students at risk of SLD.

To increase generalizability, future studies should employ larger samples and collect data from different schools. Research could also investigate the long-term effects of different support strategies employed by teachers and guidance counselors. Studies may examine structural models that strengthen school administration's contributions to the process. In addition, the impact of parent awareness programs designed to increase knowledge about learning difficulties could be explored. Finally, studies employing both qualitative and quantitative methods are needed to gain a more comprehensive understanding of students' needs.

Theoretical Contributions

This study makes theoretical contributions to understanding pre-referral processes for students at risk of SLD. By examining the processes in detail, it addressed some limitations in the existing literature. The research provided a holistic view of the roles of classroom teachers, guidance counselors, school administrators, and parents, and comparatively evaluated the impact of these stakeholders in the process, thereby revealing important findings regarding collaboration and communication among them. Moreover, the study discussed the effects of traditional practices—such as repetition, one-to-one instruction, and additional homework—and drew attention to their limitations for long-term learning.

Practical Implications

The findings also yield several practice-oriented implications. First, it is important to develop in-service training programs to increase the knowledge of classroom teachers and guidance counselors regarding SLD. More effective use of metacognitive strategies and visual materials in classroom practices may support students' academic achievement as well as their self-confidence. Strengthening collaboration among school administrations, teachers, and guidance units would contribute to a more systematic implementation of the process. Developing policies that enhance parent-school collaboration is also crucial for encouraging parents' more active involvement in their children's education. Finally, establishing a comprehensive support system for students at risk of SLD—and disseminating this system school-wide through an inclusive education approach—could enhance the effectiveness of the pre-referral process.

References

- Akar, H. (2016). Case study. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Qualitative research designs in education* (pp. 111–149). Ankara: Anı Publishing.
- Altun, N., & Karasu, N. (2021). Data-based decision making in the pre-referral process for students at risk. *Turkish Journal of Education (TEBD)*, 19(1), 593–612. <https://doi.org/10.37217/tebd.906636>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Aslan, K. (2015). A review on early signs of specific learning disabilities and early intervention practices. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/husbfd/issue/7893/103918>
- Berninger, V., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development*, 90(4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. Türk Psikologlar Derneği.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, Vol 2, Article 9. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pare>. doi: 10.7275/02g8bb9
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- 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., 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.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.
- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 1-6). New York, NY: Springer.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A., & Shapiro, E. S. (2022). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. Guilford Publications.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2020). Regulation on Guidance and Psychological Counseling Services. *Official Gazette*, Issue: 31213.
- Ministry of National Education [MoNE]. (2023). Regulation on Preschool Education and Primary Education Institutions. *Official Gazette*, Issue: 29072.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Qualitative Research Methodology in Social Sciences*. Seçkin Academic and Professional Publications.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research*. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.

Ethical Approval:

This research was conducted in full compliance with the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions.” Ethical approval was obtained from the Ethics Committee for Social and Human Sciences at İzmir Democracy University under the following details: Ethical Approval Date: 06/11/2024, Document Number: 2024/11-10

Conflict of Interest:

The authors declare that there is no conflict of interest, either financial or personal, that could have influenced the conduct or reporting of this research.

Declaration of AI Use:

In accordance with the “Ethical Guidelines on the Use of Generative Artificial Intelligence in Scientific Research and Publication Activities” issued by the Council of Higher Education (YOK), AI tools were only utilized in limited ways in this study. Specifically, generative AI technologies were used to assist in the linguistic refinement and reference checking of the manuscript. The theoretical framework, data analysis, and interpretation of findings were entirely carried out by the research team. No AI tool was used in generating content or constructing arguments. The limited AI use adhered fully to principles of research integrity and ethical standards.

Author Contributions:

Design of the Study: BG (30%), YK (30%), MMB (20%), ZSB (20%). Data Acquisition: BG (10%), YK (80%), MMB (5%), ZSB (5%). Data Analysis: BG (40%), YK (40%), MMB(10%),ZSB(10%). Writing of the Manuscript: BG (30%), YK (30%), MMB (20%), ZSB (20%). Submission and Revision: BG (60%), YK (20%), MMB (10%), ZSB (10%).

Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilere Yönelik Gönderme Öncesi Süreçteki Uygulamaların İncelenmesi

Bora Görgün¹, Yazgül Karadaş² Zeynep Sönmez-Berrakçay³, Mine Merve Bostancı⁴

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.12.2024

Kabul Tarihi: 09.09.2025

Yayın Tarihi: 08.10.2025

Anahtar Kelimeler

Özel öğrenme güçlüğü

Gönderme öncesi süreç

Kaynaştırma eğitimi

Özet

Özel öğrenme güçlüğü, okuma, yazma, matematik veya dil becerilerinin kazanılmasında belirli ve kalıcı zorluklarla karakterize edilen, nörolojik temelli bir bozukluktur. Öğrencilerin akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını olumsuz etkileyen bu durum, erken fark edilmediğinde daha karmaşık sorunlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmeden önce yürütülen “gönderme öncesi süreç” büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin gönderme öncesi süreçte yaşadıkları deneyimler ile sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi ve velilerin bu süreçte üstlendikleri roller incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüş; bir ilkokulda görev yapan öğretmenler, rehber öğretmen, okul idarecileri ve velilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Bulgular, sınıf öğretmenlerinin daha çok tekrar ve birebir çalışma gibi geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini; rehber öğretmenlerin süreci bilgilendirme, yönlendirme ve sınırlı psikososyal destekle yürüttüklerini göstermiştir. Okul idaresinin prosedürel işleyişe odaklandığı, öğretimsel liderlik ve iş birliği mekanizmalarının yeterince gelişmediği belirlenmiştir. Velilerin sürece katılımının sınırlı kaldığı, öğrencilerin ise özellikle okuma güçlüğü, motivasyon kaybı ve sosyal ilişkilerde zorluk yaşadığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, gönderme öncesi sürecin paydaşlar arası iş birliği ve kapsayıcı uygulamalar bakımından geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür.

Atf İçin

Görgün, B., Karadaş, Y., Sönmez-Berrakçay, Z. & Bostancı, M. M. (2025). Özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilere yönelik gönderme öncesi süreçteki uygulamaların incelenmesi. *MSKÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 195-226. DOI: 10.21666/muefd.1604057

Giriş

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), bireylerin okuma, yazma, matematik veya dil becerilerini öğrenme sürecinde yaşadığı belirli ve kalıcı zorlukları ifade etmektedir (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). ÖÖG, nörolojik temelli bir bozukluk olarak kabul edilmekte ve bireylerin potansiyellerini tam olarak kullanmalarını engelleyen bilişsel farklılıkları içermektedir. ÖÖG olan bireyler genel zekâ seviyeleri normal veya üzerinde olmasına rağmen belirli alanlarda öğrenme güçlükleri yaşamaktadır (DSM-5, American Psychiatric Association, 2013). Genellikle bireyin akademik yaşantısının erken dönemlerinde fark edilen ve bireyin öğrenme sürecine yönelik tutumlarını olumsuz etkileyen ÖÖG'nin türleri arasında disleksi (okuma güçlüğü), diskalkuli (matematik güçlüğü) ve disgrafi (yazma güçlüğü) yer almaktadır (Fletcher vd., 2018).

ÖÖG, öğrencilerin eğitim ve psikososyal hayatlarında önemli etkiler yaratmaktadır. Bu güçlük,

¹ İzmir Demokrasi Üniversitesi – bora.gorgun@idu.edu.tr – ORCID: 0000-0002-9080-5667

³ Esenyurt Sultan Alpaslan İlkokulu – yazgulkaradas.07@gmail.com – ORCID: 0000-0001-9024-3214

³ Mehmet Çolak Çocuk ve Ergen Psikiyatristi Kliniği – psk.zeynepsonmez@gmail.com – ORCID: 0009-0001-9241-1637

⁴ Atça Bakım Rehabilitasyon ve Aile Danışma Merkezi – bstncmerve@gmail.com – ORCID: 0009-0005-3548-2171

özellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerilerde kendini göstermekte ve öğrencilerin akademik gelişimini yavaşlatmaktadır (Meltzer, 2018). Örneğin, disleksiye sahip öğrenciler, metinleri anlamakta ve kelime tanımada zorlanırken diskalküli öğrenciler sayısal işlemleri anlamakta ve problem çözmeye güçlük çekerler (Berninger & Wolf, 2009).

Gönderme öncesi süreç, eğitim ortamında bir öğrencinin özel eğitim ihtiyacına sahip olup olmadığını belirlemeden önce, sınıf içinde ve okul genelinde uygulanan müdahaleleri kapsamaktadır. Bu süreçte, öğrencinin karşılaştığı zorlukları çözmek amacıyla genel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, veliler ve okul idarecileri tarafından çeşitli stratejiler uygulanmaktadır (Kovaleski vd., 2022). Bu süreçte amaç öğrenciyi doğrudan özel eğitime yönlendirmeden önce, mevcut sınıf ortamında sunulan desteklerin yeterliliğini denemek ve gerekli görüldüğünde farklı uyarlamalar yaparak akademik gelişimini sağlamaktır (Fuchs & Fuchs, 2006).

Gönderme öncesi süreç, özel gereksinimi olduğu düşünülen öğrencilerin doğrudan Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) yönlendirilmeden önce, genel eğitim ortamında desteklenmesini amaçlayan bir aşamadır. Bu süreçte sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, veliler ve okul idarecileri öğrencinin karşılaştığı akademik, sosyal ve davranışsal zorlukları çözmek için çeşitli stratejiler uygular (Kovaleski vd., 2022; Fuchs & Fuchs, 2006). Öğretmenler, öğrencinin mevcut sınıf içi uyarlamalardan ne ölçüde yararlandığını sistematik biçimde izler, uyguladığı müdahaleleri kayıt altına alır ve gelişimini değerlendirir. Gerekliğinde rehber öğretmen ve okul yönetimiyle iş birliği yaparak öğrencinin farklı gereksinimlerine esnek çözümler geliştirir (Sugai & Horner, 2009). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (MEB, 2018) göre sınıf içi uygulamalar ve toplanan veriler, öğretmenin "Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu"nu doldururken önemli bir dayanak oluşturur ve öğrencinin ayrıntılı eğitsel değerlendirmeye yönlendirilip yönlendirilmeyeceğine dair karar sürecine kanıt temelli katkı sağlamaktadır.

ÖÖG riski olan bireyler için erken müdahale ve önleme çalışmaları, öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin azaltılmasında kritik öneme sahiptir. Erken dönemde yapılan müdahaleler, öğrencinin akademik performansını artırmanın yanında aynı zamanda öğrencinin yaşayabileceği olası psikososyal sorunların da önüne geçer (Fletcher vd., 2018). Bu nedenle, eğitim ortamlarında gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen çalışmaların zamanında ve etkili bir şekilde planlanması büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin alanyazın incelendiğinde, bu sürecin hem öğrencilerin ihtiyaçlarının erken dönemde tespit edilmesi hem de uygun desteklerin planlanması açısından kritik bir rol üstlendiği görülmektedir. Ancak, mevcut uygulamalarda önemli yapısal eksiklikler olduğu da dikkat çekmektedir. Altun ve Karasu (2021), gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme yöntemlerinin sınırlı bir şekilde kullanıldığını ve bu durumun öğretmenler ile okul idarecilerinin etkili ve sistematik müdahale stratejileri geliştirmesini engellediğini vurgulamaktadır. Tunç (2011) ise öğretmenlerin yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları ve destekleyici araçların eksikliğinin, bu süreçte yürütülen müdahalelerin etkinliğini ciddi şekilde sınırladığını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin risk grubu öğrencilerin tanınması ve uygun müdahale yöntemlerinin belirlenmesi konusunda çoğu zaman yalnız kaldıklarını ve destek mekanizmalarının yetersiz olduğunu belirtmeleri, sürecin daha güçlü bir iş birliği gerektirdiğini göstermektedir. Aslan (2015) ise özel öğrenme güçlüğü'nün erken dönemde tespit edilmesinin ve buna yönelik müdahale uygulamalarının önemine dikkat çekmiş; buna karşın Türkiye'de erken müdahale stratejilerinin yaygın olmadığını ve mevcut uygulamaların yeterince yapılandırılmadığını ifade etmiştir. Tüm bu çalışmaların bulguları, gönderme öncesi sürecin etkin bir şekilde yürütülmesi için sistematik veri toplama, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve okul içi koordinasyonun güçlendirilmesi gibi alanlarda iyileştirmelere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu çalışmalar birlikte ele alındığında, Türkiye'de gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen uygulamaların yetersiz olduğu ve bu sürecin daha yapılandırılmış ve veriye dayalı bir çerçeveye ihtiyaç duyduğu anlaşılmaktadır. Gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen çalışmaların belirlenmesi, öğrencilerin gereksiz şekilde özel eğitime yönlendirilmesini önleyebileceği gibi, uygun desteklerin erken dönemde sağlanmasına da olanak tanıyacaktır. Bu araştırmanın genel amacı, ÖÖG riski olan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde, gönderme öncesi gerçekleştirilen uygulamaların niteliğini, paydaşların (öğretmenler, veliler, rehber öğretmenler ve okul idarecileri) gerçekleştirdiği çalışmaların ve ÖÖG riski olan öğrencilerin gönderme öncesi yaşantılarını

derinlemesine incelemektir. Amaca yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir?
 - 1.1. Sınıf içi yapılan uyarlamaların sınıf ortamına yansımaları nasıldır?
2. Rehber öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir?
3. Okul idarecilerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir?
4. Velilerin gönderme öncesi süreçte ÖÖG riski olan çocuklarına yönelik gerçekleştirilen uygulamalara yönelik düşünceleri nelerdir?
5. ÖÖG riski olan öğrencilerin günlük yaşayınca yaptıkları çalışmalar, öğretmenlerden alınan ve alınması beklenen destekler ve sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine yönelik öğrencilerin düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada bir ilkokulda görev yapan sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, okul idarecilerinin ve çocuğu özel öğrenme güçlüğü riski olan velilerin gönderme öncesi süreçte gerçekleştirdikleri çalışmaları ve ÖÖG riski olan öğrencilerin bu süreçteki yaşantılarının incelenmesi amacıyla bu araştırma durum çalışması olarak desenlenmiştir.

Nitel durum çalışmaları, temelde bir ya da birden fazla durumun ayrıntılı biçimde incelenmesini içerir. Bu süreçte, durumu etkileyen ortam, olaylar, bireyler ve süreçler gibi unsurların duruma nasıl etki ettiği ve bu unsurların durumdan nasıl etkilendiği bütüncül bir perspektifle ele alınır (Bogdan & Biklen, 2007; Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2016). Genellikle "nasıl" ve "niçin" sorularına yanıt aranan bu çalışmalar, araştırılan durumun farklı yönlerini derinlemesine anlamayı amaçlar. Sürecin çeşitli boyutlarını ortaya koyabilmek için ise gözlem, görüşme, belge analizi gibi farklı veri toplama yöntemleri kullanılır (Yin, 2009; Akar, 2019). Durum çalışmaları eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmakta ve farklı bağlamlarda değerlendirme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Davey, 1991).

Alanyazında durum çalışmaları farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin, Yin (2009) amaçlarına göre durum çalışmalarını betimleyici, açıklayıcı ve keşfedici olarak ayırmıştır. Bu araştırmada ise ÖÖG riski olan öğrencilerin gönderme öncesi süreçteki yaşantıları tek bir durum olarak ele alınmış ve bu bağlamda araştırma bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Amacına göre ise ÖÖG riski olan öğrencilere yönelik gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen çalışmaları bütüncül ve ayrıntılı olarak ele alması ve alanyazında yeterli çalışma olmaması nedeniyle keşfedici ve betimsel amaçlı durum çalışmasıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu bir ilkokulda görev yapan üç sınıf öğretmeni, üç rehber öğretmen, üç okul idarecisi, üç veli ve üç ÖÖG riski olan öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma raporunda katılımcı isimleri etik kurallar gereği takma isimlerle değiştirilmiştir (Glesne, 2014). Katılımcı seçiminde, amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen niteliklere ve ölçütlere sahip bireyler, durumlar veya olaylarla çalışmayı ifade etmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Ölçüt örnekleme kapsamında katılımcılarda aranan özellikler;

- a) ÖÖG riski olan öğrencilerin bulunduğu okulda görev yapan sınıf öğretmeni, rehber öğretmen veya okul yöneticisi olmaları,
- b) araştırmaya katılmak için gönüllü olmaları olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmen, okul idarecileri, ebeveyn ve ÖÖG riski olan öğrencilere ilişkin katılımcı bilgileri

| Öğretmen/İdareci | Cinsiyet | Yaş | Kıdem yılı | Özel eğitim ile ilgili ders/eğitim alma durumu |
|-------------------|----------|-----|------------|--|
| Sınıf öğretmeni 1 | Kadın | 29 | 3 | Ders almış |
| Sınıf öğretmeni 2 | Erkek | 32 | 9 | Ders almış |
| Sınıf öğretmeni 3 | Kadın | 40 | 12 | Ders almamış |
| Rehber öğretmen 1 | Kadın | 25 | 1 | Ders almış |
| Rehber öğretmen 2 | Kadın | 27 | 2 | Ders almış |
| Rehber öğretmen 3 | Erkek | 29 | 5 | Ders almış |
| Okul idarecisi 1 | Erkek | 45 | 19 | Ders almamış |
| Okul idarecisi 2 | Erkek | 36 | 10 | Ders almamış |
| Okul idarecisi 3 | Kadın | 33 | 8 | Ders almış |

| Ebeveyn | Cinsiyet | Yaş | Öğrenim durumu | Gelir Düzeyi |
|---------|----------|-----|----------------|---------------------|
| E1 | Kadın | 34 | İlkokul | Asgari ücretin altı |
| E2 | Kadın | 38 | Lise | Asgari ücret |
| E3 | Kadın | 25 | İlkokul | Asgari ücretin altı |

| ÖÖG Riski Olan Öğrenci | Cinsiyet | Yaş | Sınıf |
|------------------------|----------|-----|-------|
| Öğrenci 1 | Kız | 8 | 2 |
| Öğrenci 2 | Erkek | 9 | 4 |
| Öğrenci 3 | Erkek | 9 | 4 |

Araştırmacıların Rollerini

Araştırma ekibi özel eğitim alanında lisansüstü eğitimine devam eden iki psikolojik danışman, bir psikolog ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip, 15 yıllık mesleki deneyime sahip bir uzmandan oluşmaktadır. Araştırmacıların her birinin özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynleriyle çalışma deneyimi bulunmaktadır. Araştırmacıların her biri ÖÖG riski olan öğrencilerin gönderme ve gönderme öncesi deneyimleri hakkında doğal yaşantılar içinde bilgi sahibi olmuşlardır. Bu etkileşimler incelenen durumu ortaya koymak adına araştırmanın planlanmasına katkı sağlamıştır. Bu araştırmanın planlanmasına yönelik gelişmeler lisansüstü eğitimde devam eden bir ders kapsamında gönderme öncesi sürecin incelenmesi aşamasında gerçekleşmiştir. Araştırmacıların üçü nitel araştırma yöntemlerine ilişkin lisansüstü ders almıştır. Araştırmacıların biri yüksek lisans ve doktora eğitiminde nitel araştırma yöntemlerine ilişkin dersler alırken nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen araştırmalar yürütmüştür.

Veri Toplama Teknikleri

Nitel araştırmalarda, katılımcıların görüşleri, deneyimleri ve davranışları hakkında daha kapsamlı ve zengin bir veri seti oluşturabilmek amacıyla gözlem, görüşme, araştırmacı günlüğü ve doküman incelemesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılabilir (Creswell & Poth, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2016). Veri toplama sürecinde birden fazla veri toplama aracının kullanılması ve bu araçlarla elde edilen kanıtların araştırma süreci boyunca birleştirilmesi, nitelikli bir durum çalışması ortaya koymak adına önemlidir (Yin, 1994). Durum çalışmasında farklı veri toplama araçlarının kullanılması ve bu kanıtların araştırma sürecinde düzenli olarak işlenmesinin, araştırmacıya bulguların geçerliğini değerlendirme ve bu bulguları karşılaştırma olanağı sunduğunu ifade edilmektedir (Patton, 2002). Bu araştırma, bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiş ve veri çeşitliliğine önem verilmiştir. ÖÖG riski olan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde, gönderme öncesi uygulamaların niteliğini ve paydaşların (sınıf öğretmenleri, veliler, rehber öğretmenler ve okul idarecileri) rollerini derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada veriler; görüşme, belge toplama ve yansıtılmalı araştırma günlükleri kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme

soruları araştırmacılar tarafından ortaklaşa hazırlandıktan sonra özel eğitim alanında doktora derecesine sahip üç alan uzmanına gönderilmiştir. Gelen geri bildirimler doğrultusunda bir soruda anlamı desteklemek için bir ekleme yapılarak ve yeni bir alt soru ekleyerek görüşme sorularına son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sınıf öğretmenlerine mesleki geçmişleri, ÖÖG riski olan öğrencilerine ilişkin gözlemleri ve bu öğrencilerin desteklenmesine yönelik sınıf içi uygulamaları hakkında sorular sorulmuştur. Okul idarecilerine ÖÖG riski olan öğrencilerle ilgili okul yönetiminin rolü, öğretmenlerden gelen talepler ve RAM sürecine dair sorular yöneltilmiştir. Ebeveynlere çocuklarının öğrenmede güçlük yaşadığını nasıl fark ettikleri bu durumu fark ettikten sonraki süreçte neler yaşadığını belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere; derslerdeki zorluklarla ilgili hisleri ve çözüm yolları, öğretmen ve rehber öğretmenden aldıkları destekler, sınıf içindeki iletişimleri sorulmuştur. “Derslerinde bir konuyu anlamada güçlük yaşadığında nasıl hissedersin?” ve “Sınıfta daha kolay öğrenebilmek için nelere ihtiyaçın olur?” gibi sorular yöneltilmiştir. Tablo 2’de araştırma soruları için kullanılan veri toplama teknikleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Kullanılan Veri Toplama Teknikleri

| Veri Toplama Teknikleri | Görüşme | Doküman İncelemesi | Yansıtılmal Araştırmacı Günlüğü |
|---|---------|--------------------|---------------------------------|
| Araştırma Soruları | | | |
| 1.Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir? | + | + | + |
| 1.1. Sınıf içi yapılan uyarlamaların sınıf ortamına yansımaları nasıldır? | + | | + |
| 2. Rehber öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir? | + | + | + |
| 3. Okul idarecilerinin ÖÖG riski olan öğrencilerine yönelik gönderme öncesi uygulamaları nelerdir? | + | + | + |
| 4. Velilerin gönderme öncesi süreçte ÖÖG riski olan çocuklarına yönelik gerçekleştirilen uygulamalara yönelik düşünceleri nelerdir? | + | | + |
| 5. ÖÖG riski olan öğrencilerin yaşadıkları zorlukları, öğretmen ve rehber öğretmen tarafından sunulan destekler ile öğrencilerin gereksinimleri nelerdir? | + | | + |

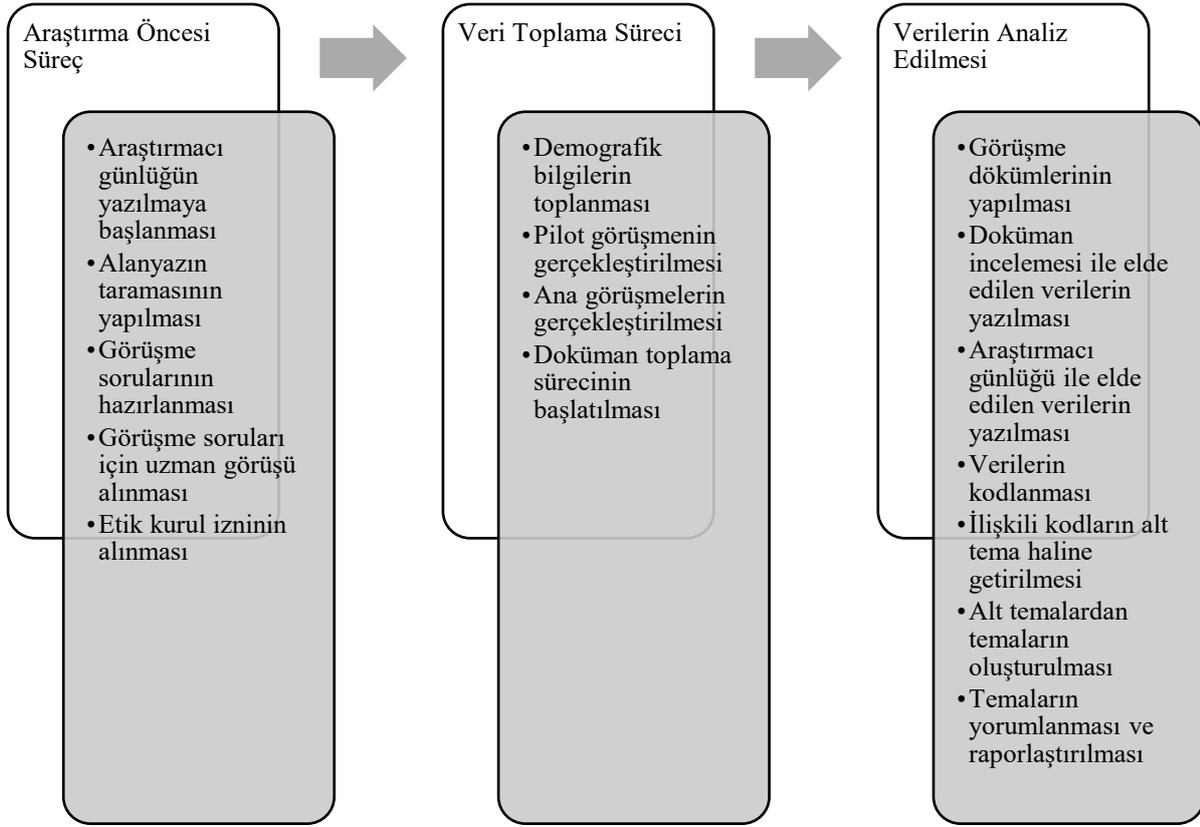
Araştırma Süreci

Araştırmacılar, araştırma sorularını belirledikten sonra ilgili alanyazın taraması ve paralel okumalar yapmışlardır. Bu süreç sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve alanında uzman üç akademisyenden görüş alınarak form nihai haline getirilmiştir. Etik kurul onayı alındıktan sonra, ikinci yazarın görev yaptığını kurumda araştırma ile ilgili bir duyuru yapılmış ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılar belirlenmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 07/11/2024). Katılımcılara araştırmanın amacı, kapsamı ve katılımcı hakları hakkında bilgi verilmiş; görüşmelerin ses kaydına alınacağı ve bu kayıtların yalnızca araştırmacılar tarafından dinleneceğı belirtilmiştir.

Çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve gönüllü 15 katılımcı araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler, geliştirilen bir demografik bilgi formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin tümü okulun rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 18 dakika 38 saniye ile 39 dakika 58 saniye arasında değişmiştir. Veri toplama süreci eř zamanlı olarak doküman inceleme çalışmaları ile desteklenmiştir. Veri toplama süreci 01/12/2024 – 20/01/2025 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Araştırma sürecinin genel hatları Şekil 1’de paylaşılmıştır.

Şekil 1. Araştırmanın Uygulama Süreci



Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, verilerin düzenlenmesi, ön okumaların yapılması, kodlama, temaların oluşturulması ve elde edilen sonuçların raporlanarak yorumlanmasını içeren, birbirini izleyen ve birbiriyle ilişkili aşamalardan oluşur (Creswell & Poth, 2016). Bu araştırmada analiz süreci, öncelikle kaydedilen yarı yapılandırılmış görüşmelerin birkaç kez dinlenmesi ve birebir biçimde yazıya aktarılmasıyla başlamıştır. On beş katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmelerin transkriptleri tek bir bütün halinde düzenlenmiş; katılımcıların temel düşüncelerini anlamak ve olası temaları keşfetmek amacıyla metinler birden fazla kez dikkatle okunmuştur.

İkinci aşamada, veri toplama sürecinde elde edilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman incelemeleri ve araştırmacı günlüğü bir arada değerlendirilmiştir. Dokümanlar; yönetmelikler, genelgeler, yönergeler gibi resmi kaynaklardan oluşmuş ve özel gereksinimli bireylerin afet ve acil durum deneyimleri, tespit süreçleri, iletişim biçimleri ve tıbbi müdahalelerine ilişkin bilgi sağlamıştır. Araştırmacı günlüğü ise sahada karşılaşılan durumlara, uygulama sürecindeki gözlemlere ve araştırmaya ilişkin yansıtıcı notlara yer vermiştir.

Tüm nitel veriler, analiz sürecinde sistematikliği sağlamak amacıyla MAXQDA 2020 yazılımına aktarılmıştır. Kodlama aşamasında, katılımcı ifadeleri ayrıntılı biçimde incelenerek anlamlı veri parçalarına uygun kodlar atanmıştır (Miles & Huberman, 1994). İlk kodlama tamamlandıktan sonra, kod listesi nitel araştırma deneyimi olan bir uzmanla paylaşılmış ve uzman geribildirim doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak amacıyla, veriler araştırmacı ve ikinci bir kodlayıcı tarafından bağımsız olarak kodlanmış; elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$) kullanılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucunda güvenilirlik katsayısı %96 olarak bulunmuş, bu oran nitel araştırmalarda kabul edilen %80 eşiğinin (Miles & Huberman, 1994) oldukça üzerinde olduğundan, kodlama sürecinin

yüksek düzeyde güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Kodlama sürecinin ardından, benzer anlamları taşıyan kodlar bir araya getirilerek alt temalar, alt temalar ise daha üst düzey kavramsal çerçeveleri yansıtan ana temalara dönüştürülmüştür. Temalar oluşturulurken katılımcıların gönderme öncesi süreçte üstlendikleri roller dikkate alınmış ve bu doğrultuda “sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi, ebeveynler ve öğrenciler” ana temaları belirlenmiştir. Sonuçta, toplam altı ana tema ve 23 alt tema elde edilmiştir.

Veri analizi süreci şu aşamalardan oluşmuştur:

- Görüşmelerin transkripsiyonu,
- Doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğünden elde edilen verilerin düzenlenmesi,
- Verilerin MAXQDA programına aktarılması,
- Verilerin kodlanması,
- Kodlardan alt temaların oluşturulması,
- Alt temalardan ana temaların geliştirilmesi,
- Temaların yorumlanması ve raporlaştırılması.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Vaka çalışmalarında, güvenilirlik, inanırılık, iç ve dış geçerlik ile yapı geçerliğini sağlamak amacıyla bazı önlemlerin alınabileceği belirtilmektedir (Glesne, 2014). Bu kapsamda, veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman incelemeleri ve araştırmacının yansıtıcı günlüğü kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmacının günlüğü, sahada karşılaşılan zorlukları, edinilen deneyimleri ve araştırma sürecine yönelik önerileri içermiştir. Ayrıca, araştırmacılar, farklı veri toplama yöntemleriyle elde edilen verilerin tutarlılığını düzenli olarak değerlendirmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtları, diyalog biçimindeki transkriptler ve belgeler, veri kaybını önlemek amacıyla dijital ortamlarda güvenli bir şekilde saklanmıştır. Kodlama ve veri analiz süreci, nitel veri analizine yönelik bir yazılım olan MAXQDA kullanılarak yürütülmüştür. Bu sayede verilerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve kodlamalar arasındaki tutarlılığın sağlanması mümkün olmuştur. Elde edilen bulgular, ilgili literatür doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır. Tüm bu önlemler ve kullanılan yazılım destekleri sayesinde, araştırmanın geçerli ve güvenilir bir çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

ÖÖG riski olan öğrencilere yönelik gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen uygulamaları ortaya koymak amacıyla yürütülen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü yoluyla elde edilen veriler çözümlenmiştir. Bulgular, araştırma sorularına paralel olarak beş alt problem çerçevesinde sunulmaktadır: sınıf öğretmenlerinin uygulamaları, rehber öğretmenlerin uygulamaları, okul idarecilerinin uygulamaları, velilerin görüşleri ve öğrencilerin görüşleri. Her bir alt problem kapsamında elde edilen temalar, kod-frekans değerleri, örnek görüşler ve ilgili doküman/araştırmacı günlüğü bulguları ile birlikte açıklanmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖG Riski Olan Öğrencilerine Yönelik Gönderme Öncesi Uygulamaları ve Sınıf İçi Uyarlamaların Sınıf Ortamına Yansımaları

Araştırmadan elde edilen veriler, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencileri erken dönemde fark ettiklerini ve bu öğrenciler için hem akademik hem de sosyal alanda çeşitli destek stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerde öğrenme güçlüğü düşündürülen en yaygın göstergeleri “konuyu zor öğrenme” ve “konuyu çabuk unutmama” olarak ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen, “Anlattığım konuları defalarca anlatmama rağmen hiçbir şekilde öğrenemiyor, geç öğreniyor” (SÖ1) diyerek öğrencinin öğrenme sürecindeki yavaşlığı vurgulamıştır. Benzer şekilde bir diğer öğretmen, “Ne kadar tekrar etsem de bir gün sonra her şeyi unutuyor” (SÖ3) sözleriyle unutkanlığın öğrenmenin kalıcılığını engellediğini belirtmiştir.

Akademik destekler

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin en çok akademik desteklere başvurduklarını ortaya koymaktadır. Katılımcılar; konu tekrarı yapma, tekrarlı öğretim, birebir okuma çalışmaları ve ek ödev verme gibi

yöntemlerle öğrencilerin öğrenme sürecini desteklediklerini belirtmişlerdir. Bir öğretmen, “Çocukla birebir okuma yaparım, birebir derslerine yardım ederim. Sınıf dışında birebir çalıştırmak zorunda kalıyorum” (SÖ1) diyerek bireysel desteğin önemini vurgulamıştır. Bu uygulamaların, Millî Eğitim Bakanlığı’nın sınıf öğretmenlerine yönelik “öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme” ilkesine (MEB, 2023) uygun olduğu görülmektedir

Sınıf içi uyarlamalar ve yansımaları

Sınıf içinde yapılan uyarlamalar, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını artırmaya yönelik olmuştur. Öğretmenler genellikle öğrenciyi ön sıraya oturtma, daha fazla söz hakkı vererek cesaretlendirme ve kendini ifade etmesine fırsat tanıma gibi düzenlemelere başvurmuşlardır. Bir öğretmen, “...en fazla derslerde ön tarafa oturtuyorum” (SÖ1) diyerek dikkatini toplamada zorlanan öğrencilerin daha etkin izlenmesini sağlamaya çalıştığını belirtmiştir. Bir diğeri ise, “Söz hakkı verip cesaretlendirmeye çalışıyorum” (SÖ3) sözleriyle sınıf katılımını desteklediğini açıklamıştır. Araştırmacı günlüğünde de benzer gözlemler kaydedilmiştir: öğretmenlerin öğrencileri ön sıralara yerleştirerek kolay müdahale ettikleri ve sık sık söz hakkı vererek öğrencilerin katılımını artırdıkları görülmüştür. Bu bulgular, alt problem 1.1’de sorulan “Sınıf içi yapılan uyarlamaların sınıf ortamına yansımaları nasıldır?” sorusunu doğrudan karşılamaktadır.

Sosyal ilişkilerin desteklenmesi

Elde edilen veriler, öğretmenlerin öğrencilerin sosyal ilişkilerini desteklemeye de önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenler, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalmaması için özel çaba sarf ettiklerini ve onları grup çalışmalarına dahil etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir öğretmen, “Arkadaşlarıyla kaynaşmasını ve olumlu ilişki geliştirme çalışmalarını sıklıkla tercih ediyorum” (SÖ1) sözleriyle bu süreci açıklamıştır.

Aile ile iş birliği ve rehberlik servisi

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin ailelerle iletişim kurarken zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Velilerin çoğunlukla çocuklarının özel bir durumu olduğunu kabul etmedikleri belirtilmiştir. Bir öğretmen, “Veliler genelde inkâr ediyorlar, bu yüzden zorlanıyoruz” (SÖ1) diyerek bu soruna dikkat çekmiştir. Buna karşın öğretmenlerin, rehberlik servisi ile iş birliği yaparak öğrencileri yönlendirdikleri ve gerektiğinde destek eğitimine başvurdukları görülmüştür.

Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte yalnızca akademik değil, aynı zamanda sosyal alanda da çeşitli uyarlamalar yaptıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler; birebir destek, tekrarlı öğretim ve ek ödev gibi yöntemlerle öğrencilerin öğrenmelerini desteklemekte; sınıf içi uyarlamalar yoluyla öğrencilerin katılımını artırmakta ve sosyal ilişkilerini güçlendirmeye çalışmaktadır. Bu uygulamaların sınıf ortamına yansımaları, öğrencilerin daha aktif katılım göstermeleri, öğretmenin öğrenciye daha kolay müdahale edebilmesi ve akran ilişkilerinin desteklenmesi biçiminde olmuştur. Bununla birlikte, ailelerle iş birliği sürecinde yaşanan zorluklar göze çarpmakta, öğretmenlerin bu engelleri rehberlik servisiyle iş birliği yoluyla aşmaya çalıştıkları görülmektedir. Sonuç olarak bulgular, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencileri desteklemede çok yönlü stratejiler kullandıklarını ancak sürecin aile iş birliği boyutunda sınırlı kaldığını göstermektedir.

Rehber Öğretmenlerinin ÖÖG Riski Olan Öğrencilerine Yönelik Gönderme Öncesi Uygulamaları

Elde edilen veriler, rehber öğretmenlerin ÖÖG riski olan öğrencilerin desteklenmesi sürecinde hem öğrencilere hem öğretmenlere hem de velilere yönelik çeşitli çalışmalar yürüttüklerini göstermektedir. Ancak bu çalışmaların çoğunlukla bireysel düzeyde kaldığı, okul yönetimiyle koordinasyonun sınırlı olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğünü düşündüren durumların belirlenmesi

Bulgular, rehber öğretmenlerin öğrencilerde gözlemledikleri öğrenme güçlüğü göstergelerini “yavaş öğrenme”, “matematikte zorlanma” ve “yazma sorunları” olarak tanımladıklarını ortaya koymaktadır.

Bir rehber öğretmen, “*Bu öğrenciler yavaş öğreniyorlar, bilgiyi anlaması yaşatlarına göre çok uzun sürüyor*” (R1, R2) sözleriyle öğrenme sürecindeki gecikmeleri ifade etmiştir. Bir diğeri ise, “*Öğretmenin söylediği harfleri karıştırdığı, yavaş yazdığı*” (R3) sözleriyle öğrencilerin yazma alanındaki sorunlarını dile getirmiştir.

Öğrencilere yönelik gerçekleştirilen çalışmalar

Rehber öğretmenlerin uygulamalarında en belirgin bulgu, öğrenci–veli–öğretmen görüşmeleridir. Katılımcılar, bu görüşmeler yoluyla öğrencilerin yaşadığı sorunlara yönelik çözüm aradıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, “*Öğrenci, öğretmen ve veli ile görüşerek iş birliği içinde çalışıyoruz*” (R2) ifadesi bu süreci yansıtmaktadır. Ayrıca rehber öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir diğer yöntem, öğrencileri RAM’a yönlendirmektir. Bir rehber öğretmen, “*RAM’a yönlendiriyorum*” (R1) diyerek bu süreci örneklendirmiştir.

Öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen çalışmalar

Bulgular, rehber öğretmenlerin yalnızca öğrencilerle değil, sınıf öğretmenleriyle de çalışmalar yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Katılımcılardan biri, “*Öğrenme gücü nedir, alt alanları nelerdir, öğrenme gücü olan bireylerin desteklenmesi üzerine seminer çalışması yapıyoruz*” (R3) sözleriyle meslektaşlarına yönelik bilgilendirme seminerleri düzenlediklerini belirtmiştir. Ayrıca rehber öğretmenler, sınıf öğretmenlerinin velilerle iş birliği kurmalarına destek olmaktadır: “*...veli ile iletişime geçmesini, iş birliğini sağlıyoruz*” (R2).

Okul yönetimi ile ilişkilere yönelik bulgular

Rehber öğretmenlerin okul yönetimiyle iş birliği düzeyinin oldukça sınırlı olduğunu görülmektedir. Katılımcılardan biri, “*Herhangi bir çalışma yapmıyoruz*” (R1) ifadesiyle bu durumu açıkça belirtmiştir. Oysa Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde rehber öğretmenlerin risk altındaki öğrenciler için programlar hazırlaması, bireysel ve grup danışmanlığı yürütmesi, okul yönetiminin ise bu hizmetlerin etkili biçimde uygulanmasını temin etmesi gerektiği açıkça ifade edilmektedir (MEB, 2020). Araştırmacı günlüğünde de benzer bir gözlem kaydedilmiştir: rehber öğretmenlerin bireysel olarak yoğun çaba gösterdiği, ancak okul yönetiminin sürece aktif şekilde dahil olmadığı not edilmiştir.

Elde edilen bulgular, rehber öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte öğrencilere (görüşmeler, RAM’a yönlendirme), öğretmenlere (bilgilendirme seminerleri, veli iş birliğinin desteklenmesi) ve velilere (bilgilendirme görüşmeleri) yönelik çok yönlü çalışmalar yürüttüklerini göstermektedir. Ancak bu uygulamalar daha çok bireysel düzeyde kalmakta, okul yönetimi ile iş birliği noktasında sınırlı kalmaktadır. Yönetmeliklere göre rehber öğretmenlerin riskli öğrenciler için koordineli bir destek sistemi geliştirmeleri gerekirken, saha bulguları bu sistemin özellikle okul yönetimiyle iş birliği boyutunda yeterince hayata geçirilemediğini ortaya koymaktadır.

Okul İdarecilerinin ÖÖG Riski Olan Öğrencilerine Yönelik Gönderme Öncesi Uygulamaları

Görüşmeler ve destekleyici veriler, okul idarecilerinin gönderme öncesi süreçte çoğunlukla rehber öğretmene yönlendirme ve bilgilendirme ile sınırlı bir rol üstlendiklerine işaret etmektedir; öğretmenlerle sistematik ortak çalışma ve veli taleplerine yönelik kurumsal yanıt mekanizmaları sınırlı görünmektedir.

Risk grubundaki öğrenciler için gerçekleştirilen çalışmalar

Okul idaresi tarafında en sık başvuru uygulama öğrencinin rehberlik servisine bildirilmesidir. Bir idareci süreci şöyle özetlemiştir: “*Rehber öğretmenlerimize bildiriyoruz, rehber öğretmen aile ile iletişime geçiyor*” (Oİ1). Bu ifade, okul yönetiminin doğrudan müdahaleden ziyade rehberlik servisini aracı olarak konumlandığını göstermektedir.

Öğretmenlerle birlikte gerçekleştirilen çalışmalar

İdarenin öğretmenlerle birlikte yürüttüğü planlı çalışmaların sınırlı kaldığı vurgulanmıştır: “*Hayır, bulunmuyoruz*” (Oİ2). Araştırmacı günlüğünde de toplantılarda öğrencilerin durumunun çoğunlukla

bilgilendirme düzeyinde ele alındığı; ortak planlama, izleme ya da düzenli koordinasyonun kurumsallaşmadığı not edilmiştir.

Okul idaresine gelen talepler

İdarenin öğretmenlerle birlikte yürüttüğü planlı çalışmaların sınırlı kaldığı vurgulanmıştır: “*Hayır, bulunmuyoruz*” (Oİ2). Araştırmacı günlüğünde de toplantılarda öğrencilerin durumunun çoğunlukla bilgilendirme düzeyinde ele alındığı; ortak planlama, izleme ya da düzenli koordinasyonun kurumsallaşmadığı not edilmiştir.

Yönlendirme sürecine ilişkin görüşler

Okul idarecileri, yönlendirme sürecine ilişkin rollerini daha çok bilgilendirme yapmakla sınırlı tutmaktadır. Bir katılımcı, “*Okul idaresi olarak sadece bilgilendirme yapıyoruz, sürece dahil olmuyoruz*” (Oİ2) diyerek bu sınırlı rolü açıkça ifade etmiştir. Bu durum, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde belirtilen sorumluluklarla tam olarak örtüşmemektedir. Yönetmelikte, okul müdür ve müdür yardımcılarının risk altındaki öğrencilerin eğitim ortamını ihtiyaçlara göre düzenlemek, gerekli önlemleri almak ve öğrencilerin devam durumlarını takip etmek gibi sorumluluklarının olduğu (MEB, 2023) vurgulanmaktadır. Ancak saha bulguları, bu sorumlulukların uygulamada yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir.

Elde edilen bulgular, okul idarelerinin gönderme öncesi süreçte ağırlıklı olarak rehber öğretmene yönlendirme ve bilgilendirme ile yetindiğini; öğretmenlerle ortak planlama, izleme ve veli taleplerine yönelik kurumsal yanıtın sınırlı kaldığını göstermektedir. Yönetmeliklerin idareye yüklediği düzenleme ve tedbir alma sorumlulukları (MEB, 2023) ile karşılaştırıldığında, uygulamada aktif ve koordineli bir okul düzeyi mekanizmanın yeterince işletilemediği anlaşılmaktadır.

Velilerin Gönderme Öncesi Süreçte ÖÖG Riski Olan Çocuklarına Yönelik Gerçekleştirilen Uygulamalara Yönelik Düşünceleri

Bulgular, velilerin çocuklarının yaşadığı öğrenme güçlüklerini erken dönemde fark ettiklerini ancak bu güçlüklerle baş etme sürecinde daha çok sınıf öğretmenleri ve rehberlik servisiyle iş birliği yaptıklarını ortaya koymaktadır. Veliler, okul idaresinden yeterli destek alamadıklarını özellikle vurgulamışlardır.

Çocuklarının sorun yaşadıkları durumlar

Veliler, çocuklarının en çok okuma alanında güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu güçlükler harfleri tanımada, akıcı okumada ve hızda kendini göstermektedir. Bir veli, “*İlkokul 1’de fark ettim, okumakta zorluk çekiyordu*” (E1) derken; bir diğeri “*Harfleri tanımakta bile zorlanıyordu*” (E2) sözleriyle yaşanan sorunu aktarmıştır. Bu durum, velilerin çocuklarının sorunlarını erken dönemde fark ettiklerini ancak çözüm için daha çok öğretmen desteğine yöneldiklerini göstermektedir.

Veliler tarafından gerçekleştirilen çalışmalar

Velilerin en sık başvurduğu strateji, sınıf öğretmeniyle görüşme olmuştur. Katılımcılardan biri, “*Bize hep öğretmeni destek oldu, hep onunla görüştük*” (E3) diyerek öğretmenle kurulan sürekli iletişime dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra, bazı veliler çocuklarını sağlık kuruluşlarına yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir: “*...sağlık kuruluşlarına yönlendirildik*” (E3). Az sayıda veli ise okul dışı kurslara başvurduklarını dile getirmiştir (E1).

Öğretmenlerden alınan destekler

Veliler, çocuklarının yaşadığı güçlüklerle baş etme sürecinde en çok sınıf öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hem bireysel görüşmelerle hem de rehber öğretmene yönlendirme yoluyla sürece katkı sunduklarını ifade etmişlerdir. Bir veli, “*Öğrenci ben ve rehber öğretmenle görüştürüldü*” (E1) diyerek bu süreci örneklendirmiştir.

Okul idaresinden alınan destekler

Veliler, okul idaresinden yeterli düzeyde destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri, “*Hayır almadık*” (E3) ifadesiyle bu eksikliği dile getirmiştir. Bu bulgu, Millî Eğitim Bakanlığı’nın

okul yönetimlerine yüklediği “risk altındaki öğrencilerin eğitim ortamlarını düzenleme ve gerekli önlemleri alma” sorumluluklarının (MEB, 2023) sahada yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir. Araştırmacı günlüğünde de benzer gözlemler yer almıştır: velilerin çoğu zaman sorunlarını doğrudan öğretmenle paylaşmayı tercih ettikleri, okul yönetimiyle iletişime geçmekten kaçındıkları not edilmiştir.

Bulgular, velilerin çocuklarının yaşadığı öğrenme güçlüklerini özellikle okuma alanında erken dönemde fark ettiklerini, ancak çözüm arayışında çoğunlukla sınıf öğretmenleriyle iş birliği yaptıklarını ortaya koymaktadır. Veliler, sağlık kuruluşlarına veya kurslara yönelerek ek destek arayışına girdiklerini de ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, okul idaresinden herhangi bir destek alamadıklarını belirten veliler, bu süreçte öğretmen ve rehberlik servisiyle daha çok iletişim kurduklarını vurgulamışlardır. Yönetmeliklere göre okul idaresinin riskli öğrencilerin eğitimini desteklemesi beklenirken, saha bulguları velilerin gözünde bu desteğin yetersiz kaldığını göstermektedir.

ÖÖG Riski Olan Öğrencilerin Güçlük Yaşayınca Yaptıkları Çalışmalar, Öğretmenlerden Alınan ve Alınması Beklenen Destekler ve Sınıf İçi Arkadaşlık İlişkilerine Yönelik Düşünceleri

Bulgular, ÖÖG riski olan öğrencilerin güçlük yaşadıklarında kendi öğrenmelerine yönelik basit stratejiler geliştirdiklerini, öğretmenlerinden genellikle ek destek aldıklarını ve bazı ek destek beklentileri olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerine yönelik görüşleri çoğunlukla olumlu yöndedir.

Güçlük yaşadıklarında yaptıkları çalışmalar

Öğrenciler, öğrenme güçlüğü yaşadıklarında daha çok tekrar yapma, öğretmenden tekrar anlatmasını isteme ve kitap okuma gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bir öğrenci, “*O dersi çalışarak tekrar ediyorum*” (Ö3) sözleriyle kendi başına yaptığı çalışmayı belirtmiştir. Bir diğeri, “*Öğretmenimden tekrar anlatmasını isterim*” (Ö1) diyerek öğretmen desteğini doğrudan talep ettiğini dile getirmiştir. Araştırmacı günlüğünde de benzer bir durum kaydedilmiştir: öğrencilerin zorlandıkları konularda çoğunlukla öğretmenlerine yöneldikleri ve özellikle birebir tekrar anlatımların öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerden alınan destekler

Öğrenciler, öğretmenlerinden en çok dersin tekrar anlatımı yoluyla destek aldıklarını belirtmişlerdir. “*Öğretmenim iyi, tekrardan dersi anlatıyor*” (Ö1) ifadesi, öğretmenlerin birebir ve sabırlı anlatımlarının öğrenciler için önemli bir destek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin ihtiyacına göre ders anlatımını çeşitlendirmeleri gerektiğini vurgulayan MEB öğretim programı ilkeleriyle (MEB, 2023) örtüşmektedir.

Öğretmenlerden alınması beklenen destekler

Öğrenciler, mevcut desteklerin yanı sıra öğretmenlerinden bazı ek destekler talep ettiklerini de dile getirmişlerdir. Görsel materyallerin daha fazla kullanılması ve oturma düzeninde ön sıralara yerleştirilme en sık ifade edilen beklentilerdendir. Bir öğrenci, “*Video açmasını, görsellerle anlatmasını isterdim*” (Ö2) diyerek görsel içerik desteğine olan ihtiyacını aktarmıştır. Başka bir öğrenci, “*Ön sırada oturabilirim*” (Ö1) ifadesiyle sınıf düzeninde yapılacak küçük değişikliklerin öğrenmesini kolaylaştırabileceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, öğrencilerin öğretim sürecinde görsel-ışitsel desteklere ve dikkatlerini artıracak sınıf içi düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Sınıf içi arkadaşlık ilişkileri

Öğrenciler, sınıf içindeki arkadaşlık ilişkilerine dair olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bir öğrenci, “*Olumlu, oyun oynayıp ders çalışıp kitap okuyoruz*” (Ö3) ifadesiyle arkadaşlarıyla sosyal ilişkilerinde zorluk yaşamadığını ve iş birliği içinde olduklarını belirtmiştir. Araştırmacı günlüğünde de bu bulgu desteklenmiştir: gözlemler sırasında öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte oyun oynadıkları, grup çalışmalarına katıldıkları ve sınıf içi sosyal etkileşimlerinin genel olarak olumlu olduğu not edilmiştir.

Bulgular, ÖÖG riski olan öğrencilerin güçlük yaşadıklarında kendi öğrenmelerini desteklemek için tekrar yapma, öğretmenden tekrar anlatmasını isteme ve kitap okuma gibi basit stratejiler geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrenciler, öğretmenlerinden en çok dersi tekrar anlatma yoluyla destek almakta, ayrıca görsel materyaller kullanılması ve sınıfta ön sıralara yerleştirilme gibi ek destekler talep etmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf içi arkadaşlık ilişkilerini olumlu olarak değerlendirmeleri, sosyal çevrenin öğrenme sürecinde destekleyici bir rol üstlendiğini göstermektedir. Yönetmeliklerde öngörülen bireysel farklılıklara uygun öğretim ilkeleriyle uyumlu olarak öğrenciler, daha çok görsel destekler ve öğretmen yönlendirmelerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, ÖÖG riski olan öğrencilerin gönderme öncesi süreçlerinde sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idaresi ve ebeveynlerin rollerini bütüncül bir şekilde ele almıştır. Bulgular, sürecin çoğunlukla bireysel çabalara dayandığını ve paydaşlar arasında yeterli koordinasyonun sağlanmadığını ortaya koymuştur. Özellikle öğretmen-veli iş birliğinin ön planda olduğu, ancak okul idaresi ve rehberlik servisinin daha sınırlı roller üstlendiği görülmüştür. Eğitimciler ile aileler arasındaki iş birliğinin ve farkındalığın artırılmasının sürecin etkinliğini ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasını önemli ölçüde destekleyebileceği düşünülmektedir. Araştırma sonuçları, gönderme öncesi sürecin geliştirilmesi için okul temelli iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, ÖÖG riski olan öğrencilerin erken fark edilmesi ve uygun desteklerin sağlanması açısından literatüre katkı sağlamaktadır.

Bulgular, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG riski olan öğrencilerle daha çok tekrar, birebir çalışma ve ek ödev verme gibi sınırlı stratejiler kullandıklarını göstermektedir. Bu yaklaşım, kısa vadeli destek sağlasa da kalıcı öğrenme açısından yetersizdir. Nitekim literatürde doğrudan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin temel akademik becerilerini geliştirmede etkili olduğu, ancak bunun strateji öğretimi ile birleştirilmediği durumlarda öğrenmenin genellenmesinde güçlükler yaşandığı belirtilmektedir (Swanson vd., 1998; Vaughn vd., 2003). Bu bulgular, araştırmamızdaki sınıf öğretmenlerinin uygulamalarının, literatürde “etkili öğretim” olarak tanımlanan kapsamlı yaklaşımlardan uzak olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda görsel materyalleri sınırlı düzeyde kullanmaları da dikkat çekici bir sonuçtur. Oysa araştırmalar, görsel-işitsel desteklerin özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin dikkatini toplama, bilgiyi kalıcı hale getirme ve anlama becerilerini artırmada kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Torgesen, 2004; Gersten vd., 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin görsel materyal kullanımındaki yetersizliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini doğrudan olumsuz etkileyebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin destekleyici uygulamalarını daha çok tekrar ve birebir çalışmayla sınırlandırdığını, ancak araştırmaların önerdiği çeşitlendirilmiş ve strateji temelli öğretim yaklaşımlarının yeterince kullanılmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, gönderme öncesi sürecin daha işlevsel yürütülmesi açısından kritik görünmektedir.

Rehber öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenleriyle iş birliği yaparak öğrenciye psikososyal destek sağladıklarını ve ailelerle görüşmeler yürüttüklerini göstermektedir. Ancak bu desteklerin çoğunlukla bilgilendirme ve yönlendirme ile sınırlı kaldığı, akademik becerilerin geliştirilmesine yönelik sistematik bir uygulama sunulmadığı anlaşılmaktadır. Literatürde, rehber öğretmenlerin sadece yönlendirme değil aynı zamanda öğretmenlere danışmanlık yapma, bireysel eğitim planlarının hazırlanmasında destek sağlama ve ailelere rehberlik etme gibi çok boyutlu roller üstlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Ysseldyke vd., 2006; Kavale vd., 2005). Araştırmamızın bulguları ise bu rollerin uygulamada yeterince karşılık bulmadığını göstermektedir.

Rehber öğretmenlerin destek süreçlerinde psikolojik danışma yönünün ön planda olması önemli olmakla birlikte, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik gereksinimlerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Çalışmalar, rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleriyle birlikte müdahale programlarının hazırlanmasına katkı sunduklarında öğrencilerin okuma, yazma ve matematik becerilerinde daha anlamlı gelişmeler görüldüğünü ortaya koymaktadır (Fuchs & Fuchs, 2006; Vaughn vd., 2010). Buna karşın bulgularımızda rehber öğretmenlerin daha çok değerlendirme ve

yönlendirme işlevini üstlendikleri, doğrudan öğretim sürecine katkılarının sınırlı kaldığı görülmektedir.

Bu sonuçlar, rehber öğretmenlerin rollerinin gönderme öncesi süreçte daha çok tanısal ve yönlendirici bir çerçevede şekillendiğini, ancak literatürde öne çıkan bütüncül danışmanlık ve öğretim destek işlevlerinin yeterince hayata geçirilmediğini göstermektedir. Dolayısıyla, rehber öğretmenlerin hem ailelerle hem de sınıf öğretmenleriyle koordinasyonu güçlendirecek, müdahale programlarının hazırlanmasına aktif katkı sunacak biçimde yetkinliklerinin artırılması kritik görünmektedir.

Bulgular, okul idarecilerinin gönderme öncesi süreçte daha çok idari işleyişi yürüttüklerini, ancak öğretimsel ya da psikosozyal destek boyutunda sınırlı kaldıklarını göstermektedir. İdareciler, çoğunlukla sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bildirimlerini alarak RAM'a yönlendirme sürecinde resmi evrakların tamamlanmasını sağlamakta; fakat doğrudan öğrencilerin desteklenmesine yönelik bir uygulama geliştirmemektedirler. Oysa literatürde, okul yöneticilerinin sadece idari süreçleri değil aynı zamanda öğretim liderliğini de üstlenerek öğretmenlere destek sunmalarının, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme süreçlerini güçlendirdiği vurgulanmaktadır (Boscardin, 2007; Salisbury vd., 2010). Bulgularımız, bu bağlamda okul idarecilerinin rollerinin sınırlı bir çerçevede kaldığını ortaya koymaktadır.

Araştırmalar, okul idaresi ile rehber öğretmenler arasındaki güçlü iş birliğinin öğrenci başarısı ve refahını artırdığını ortaya koymaktadır (Bryan & Henry, 2012). Ayrıca etkili okul liderliğinin özel gereksinimli öğrenciler için okul çapında kapsayıcı politikaların uygulanmasında belirleyici olduğunu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek verilmesiyle sürecin işlevselliğinin arttığını göstermektedir (Theoharis, 2007; Horrocks vd., 2008). Ancak çalışmamızda, idarecilerin daha çok prosedürel işleyişle sınırlı kaldıkları ve öğretmenlerle rehber öğretmen arasında sistematik bir iş birliği ortamı oluşturmadıkları dikkat çekmiştir. Oysa alanyazında, okul yöneticilerinin öğretmenlerle ve rehberlik hizmetleriyle sürekli iletişim ve takip mekanizmaları geliştirmelerinin, öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimine olumlu katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Jimerson, Burns & VanDerHeyden, 2016).

Sonuçlar, okul idarecilerinin ÖÖG riski olan öğrenciler için sadece yönlendirme yazışmalarını ve resmi süreçleri yürütmekle yetindiklerini, fakat literatürde öne çıkan kapsayıcı liderlik, öğretimsel destek ve iş birliği mekanizmalarının yeterince hayata geçirilmediğini göstermektedir. Bu nedenle, okul idarecilerinin hem öğretimsel liderlik rollerini güçlendirmeleri hem de öğretmen–rehber öğretmen–veli iş birliğini destekleyecek uygulamalara öncülük etmeleri kritik görünmektedir.

Velilerin gönderme öncesi süreçte çoğunlukla çocuklarının yaşadığı güçlükleri fark etmekte zorlandıklarını ve öğretmen ya da rehber öğretmenlerin yönlendirmeleriyle sürece dâhil olduklarını göstermektedir. Bazı veliler çocuklarının yaşadığı akademik sorunları “çalışmama” ya da “dikkat dağınıklığı” gibi nedenlerle açıklarken, bazıları da tekrar ve ek ders desteğini yeterli bir çözüm olarak görmektedir. Oysa araştırmalar, velilerin özel öğrenme güçlüğü konusunda farkındalık düzeylerinin, erken tanılama ve uygun desteğin sağlanmasında kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Karande & Kulkarni, 2005; Dyson vd., 2010). Çalışmamızda ise velilerin bu konuda sınırlı bilgiye sahip olmaları, gönderme öncesi sürecin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Araştırmalar, öğretmen–veli iş birliğinin öğrencilerin akademik başarısında ve sosyal uyumunda önemli katkılar sağladığını, velilerin bilgilendirilmesi ve sürece aktif katılımının erken müdahaleyi güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Sheldon, 2003; Sénéchal & Young, 2008). Bulgularımız ise velilerin sürece katılımının genellikle öğretmenlerin bireysel inisiyatifiyle gerçekleştiğini, okul temelli sistematik bir veli destek mekanizmasının bulunmadığını göstermektedir. Bu durum, velilerin çocuklarının yaşadığı güçlükleri doğru tanımlayamamalarına ve destek süreçlerine sınırlı katılım göstermelerine yol açmaktadır.

Sonuç olarak, velilerin gönderme öncesi süreçte daha bilinçli ve aktif rol almaları, hem tanılama sürecinin hızlanması hem de çocuklara sağlanan desteklerin etkili olması açısından önemlidir. Bu bağlamda, velilere yönelik bilgilendirme seminerleri ve okul temelli farkındalık çalışmaları, sürecin işlevselliğini artıracak temel uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

Bulgular, ÖÖG riski olan öğrencilerin gönderme öncesi süreçte en çok okuma alanında güçlük yaşadıklarını, bu güçlüklerin harfleri tanıma, akıcı okuma ve hız gibi temel becerilerde yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bu tür sorunları erken dönemde göstermeleri, alanyazında özel öğrenme güçlüğü'nün en belirgin belirtileri arasında yer almaktadır (Lyon vd., 2003; Snowling & Hulme, 2012). Dolayısıyla çalışmamızda elde edilen bulgular, literatürde belirtilen erken belirtilerle tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşadığı güçlüklerin sadece akademik becerilerle sınırlı kalmadığı, öğrenmeye yönelik motivasyonlarının da olumsuz etkilendiği gözlenmiştir. Bu durum, literatürde ÖÖG olan öğrencilerin yaşadığı tekrar eden başarısızlık deneyimlerinin özgüven kaybına ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açtığına ilişkin bulgularla da örtüşmektedir (Chapman, 1988; Alexander-Passe, 2006).

Sonuç olarak, öğrencilerin gönderme öncesi süreçte yaşadıkları güçlükler, erken dönemde belirti gösterme ve buna bağlı motivasyon kayıpları şeklinde iki boyutta ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin sadece akademik becerilerine değil aynı zamanda duygusal ve motivasyonel ihtiyaçlarına da odaklanan bütüncül destek programlarının geliştirilmesi, gönderme öncesi sürecin daha işlevsel yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da görev yapan üç sınıf öğretmeni, üç rehber öğretmen, üç okul idarecisi, üç öğrenci ve onların ebeveynlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerini yansıtan defterler, çalışma kağıtları ve benzeri materyaller ile Millî Eğitim Bakanlığı'na ait yönetmelikler doküman incelemesi kapsamında değerlendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin hazırladığı dokümanların içerik ve format açısından farklılık göstermesi, bireysel uygulamaların karşılaştırılmasını zorlaştırmıştır. Bunun yanında, dokümanların genellikle yüzeysel bilgiler içerdiği ve öğrencilerin bireysel gereksinimlerine yönelik stratejilerin uygulanışına dair ayrıntılı bilgi sağlamadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, gönderme öncesi sürecin daha etkili yürütülmesi için çeşitli öneriler sunulabilir. Öncelikle, sınıf öğretmenlerinin tekrar, birebir çalışma ve ek ödev verme gibi geleneksel yöntemlerin yanı sıra üstbilişsel ve görsel destek stratejilerini kullanmaları teşvik edilmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenebilir. Rehber öğretmenlerin ise öğretmenler ve velilere yönelik bilgilendirme seminerlerini sürdürmeleri, farkındalık düzeyini artırarak daha bilinçli kararlar alınmasına katkı sağlayacaktır. Okul yönetimlerinin, öğretmenler ve rehberlik birimiyle daha yakın iş birliği kurarak ÖÖG riski olan öğrenciler için uygulanan destek süreçlerini düzenli olarak takip etmesi de sürecin işlevselliğini artıracaktır.

Gelecek araştırmalarda, daha geniş örneklemelerle ve farklı okullardan toplanacak verilerle genellenebilirliğin artırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmen ve rehber öğretmenlerin farklı destek stratejilerinin uzun vadeli etkilerini inceleyen çalışmalar yapılabilir. Okul yönetimlerinin sürece katkılarını artırmaya yönelik yapılandırma modelleri araştırılabilir. Bunun yanında, velilerin farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik bilgilendirme programlarının etkileri incelenebilir. Son olarak, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha kapsamlı biçimde anlaşılabilmesi için nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Teorik Katkılar

Bu çalışma, ÖÖG riski olan öğrencilerle ilgili gönderme öncesi süreçlerin anlaşılmasına yönelik teorik katkılar sağlamaktadır. Süreçlerin ayrıntılı biçimde incelenmesi, literatürdeki sınırlılıkların giderilmesine katkıda bulunmuştur. Araştırmada, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul idarecileri ve ebeveynlerin rollerine bir bütün olarak bakılmış, bu paydaşların süreçteki etkileri karşılaştırmalı şekilde değerlendirilmiştir. Böylece, farklı paydaşların iş birliği ve iletişimlerine ilişkin önemli bulgular ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin tekrar, birebir çalışma ve ek ödev verme gibi geleneksel uygulamalarının etkileri tartışılmış ve bu yöntemlerin uzun vadeli öğrenme açısından sınırlılıklarına dikkat çekilmiştir.

Pratik Çıkarımlar

Araştırma bulguları, uygulamaya dönük çeşitli çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin ÖÖG konusundaki bilgi düzeylerini artırmak için hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır. Üstbilişsel stratejiler ve görsel materyallerin sınıf içi uygulamalarda daha etkin kullanılması, öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de özgüvenlerini destekleyecektir. Okul yönetimlerinin öğretmenler ve rehberlik birimleriyle daha güçlü bir iş birliği kurması, sürecin daha sistematik yürütülmesine katkı sağlayacaktır. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimine daha aktif katılımı için veli-okul iş birliğini güçlendirecek politikalar geliştirilmesi de önemlidir. Son olarak, ÖÖG riski olan öğrencilere yönelik kapsamlı bir destek sisteminin oluşturulması ve bu sistemin kapsayıcı eğitim anlayışıyla okul geneline yaygınlaştırılması, gönderme öncesi sürecin etkililiğini artırabilir.

Kaynakça

- Akar, H. (2016). Durum çalışması. A.Saban ve A.Ersoy (Ed.), Eğitimde nitel araştırma desenleri içinde (s. 111-149). Ankara: Anı.
- Altun, N., & Karasu, N. (2021). Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme. *TEBD, 19*(1), 593-612. <https://doi.org/10.37217/tebd.906636>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfd/issue/7893/103918>
- Berninger, V., & Wolf, B. (2009). *Teaching students with dyslexia and dysgraphia: Lessons from teaching and science*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bryan, J., & Henry, L. (2012). A model for building school–family–community partnerships: Principles and process. *Journal of Counseling & Development, 90*(4), 408–420. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2012.00052.x>
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (Çev: S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık. Türk Psikologlar Derneği.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davey, L. (1991). The application of case study evaluations. *Practical Assessment, Research & Evaluation, Vol 2, Article 9*. Retrieved from <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=pare>. doi: 10.7275/02g8bb9
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.
- 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., 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.
- Glesne, C. (2014). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy, P.Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*.

- Jimerson, S. R., Burns, M. K., & VanDerHeyden, A. M. (Eds.). (2016). *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (pp. 1-6). New York, NY: Springer.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A., & Shapiro, E. S. (2022). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. Guilford Publications.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Meltzer, L. (Ed.). (2018). *Executive function in education: From theory to practice*. Guilford Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 31213.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Resmî Gazete, Sayı: 29072
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* [Qualitative Research Methodology in Social Sciences]. Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. (4th. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan aşağıdaki tarih ve sayıyla etik onay alınmıştır: Etik Değerlendirme Karar Tarihi: 06/11/2024
Etik Değerlendirme Belge Numarası: 2024/11-10

Çıkar Çatışması:

Makalenin yazarları arasında, araştırma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yapay Zekâ Kullanımı Beyanı:

Bu çalışmada, yapay zekâ kullanımına ilişkin olarak Yükseköğretim Kurulu'nun yayımladığı "Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber" esas alınmıştır. Üretken yapay zekâ teknolojileri, yalnızca metin içinde ve kaynakçada yer alan kaynakların kontrolü ve metnin dil açısından değerlendirilmesi süreçlerinde kullanılmıştır. Araştırmanın teorik çerçevesi, veri analizi ve bulguların yorumlanması tamamen araştırma ekibi tarafından gerçekleştirilmiş olup, yapay zekâ herhangi bir içerik üretim sürecinde kullanılmamıştır. Yapay zekanın bu sınırlı kullanımı, araştırma bütünlüğü ve etik ilkelerle tam uyum içinde yürütülmüştür.

Etik Kurul İzin Bilgileri:

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 28/08/2019 Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 44495147-50.01.04-E.40188

Yazar Katkı Oranları:

Çalışmanın Tasarlanması (Design of Study): BG(%30), YK(%30), MMB(%20), ZSB (%20)

Veri Toplanması (Data Acquisition): BG(%10), YK(%80), MMB(%5), ZSB (%5)

Veri Analizi (Data Analysis): BG(%40), YK(%40), MMB(%10), ZSB (%10)

Makalenin Yazımı (Writing Up): BG(%30), YK(%30), MMB(%20), ZSB (%20)

Makalenin Gönderimi ve Revizyonu (Submission and Revision): BG(%60), YK(%20), MMB(%10), ZSB (%10)