



# Özel Eğitim Gündemi



## ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ERKEN VE ÖNLEYİCİ BİR TANILAMA VE MÜDAHALE MODELİ: MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

Müdahaleye tepki modeli (Response to Intervention, RTI), özel öğrenme güçlüğü riski/tanısı olan öğrencilere önleyici ve erken müdahalelerin sunulduğu çok aşamalı bir tanılama ve destek sistemidir. Müdahaleye tepki modelinde yüksek kaliteli ve bilimsel dayanaklı uygulamaların yanı sıra sınıf çaplı öğrenci değerlendirmesi, öğrencilerin ilerlemesinin sürekli izlenmesi, müdahalelerin araştırma temelli ve öğrencilere uygun olması, müfredat temelli değerlendirme gibi kritik uygulamaların da süreçte yer alması önem arz etmektedir.

Müdahaleye tepki modelinde yer alacak bu kritik uygulamalar ile birlikte a) öğrencinin akranlarına göre beceri düzeyinin belirlenmesi, b) uygulanan müdahalelerin ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi ve c) öğrencinin başarılı olması için gerekli olacak öğretimsel desteklerin yoğunluğunun belirlenmesi mümkün olabilmektedir.

Müdahaleye tepki modelinde temel amaç etkili müdahaleler sunulmasıdır. Bir öğrencinin bu müdahalelere yeterli tepki verme durumunun belirlenmesi ve elde edilen veriler ile öğrencilere sunulacak eğitime ve hizmetlere yönelik kararlara yön verilmesidir.

*devamı s. 2*

ESOGÜ ÖZEL EĞİTİM



ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ERKEN VE ÖNLEYİCİ BİR TANILAMA VE MÜDAHALE MODELİ: MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİNİN AŞAMALARI

DÜZENLENEN ETKİNLİKLER

HABER

ARAŞTIRMA KÖŞESİ

KİTAP ÖNERİSİ

# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Erken ve Önleyici Bir Tanılama ve Müdahale Modeli: Müdahaleye Tepki Modeli

RTI

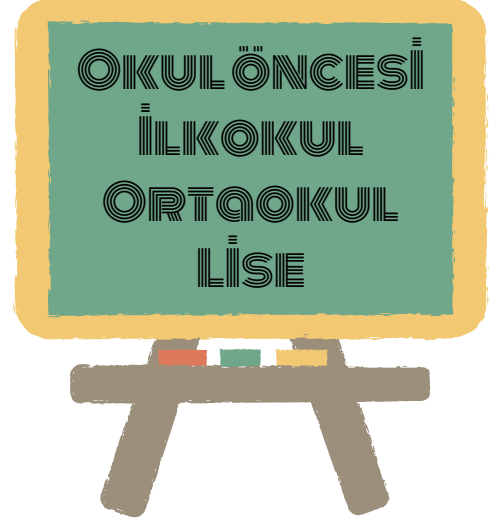
RESPONSE  
PREVENTION

Müdahaleye tepki modeli çok aşamalı bir model olsa da genellikle üç aşamalı olarak planlanmakta ve uygulanmaktadır. Aşamalar arasında geçiş yapıldıkça müdahalelerin süresi ve yoğunluğu artmaktadır. Birinci aşamada bir genel eğitim sınıfındaki tüm öğrencilere yönelik yüksek kaliteli ve araştırma temelli müdahaleler ile müfredat sunulur. Değerlendirmeler müfredata dayalı olarak yürütülür. Bu aşama boyunca tüm öğrencilerin ilerlemeleri izlenir ve veriler kaydedilir. Bu aşamada sunulan yüksek kaliteli ve araştırma temelli müdahalelere rağmen herhangi bir ilerleme kaydetmeyen (müdahalelere tepki vermeyen) öğrenciler izleme verilerine göre belirlenir ve bu öğrencilere ikinci aşama müdahaleleri sunulur.

İkinci aşama birinci aşamaya göre daha yoğun müdahalelerin yer aldığı ve uygulamaların küçük gruplar için planlanıp yürütüldüğü bir aşamadır. Bu aşamada güçlük yaşayan öğrenciler küçük gruplara ayrılmakta ve müdahaleler küçük grup düzeninde yürütülmektedir. İkinci aşama müdahaleleri hem sınıf içinde hem de sınıf dışında uygulanabilmektedir. İkinci aşamada da birinci aşamada olduğu gibi öğrencilerin ilerlemesi izlenmekte ve veriler kaydedilmektedir. Birinci aşama verileri tarama yapılmasını sağlarken ikinci aşamada toplanan veriler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu önkoşul becerileri ve öğrenme özelliklerini belirlemeyi mümkün kılmaktadır. İkinci aşama verilerine göre müdahaleye yeterli tepki vermediği belirlenen öğrencilere üçüncü aşama müdahaleleri sunulmaktadır. Üçüncü aşama müdahaleleri birebir müdahaleler olmakla birlikte daha yoğun ve öğrenciye özgüdür. Öğrencinin güçlük yaşadığı konu ve alanlara odaklıdır. Bu aşamada diğer aşamalara göre daha sık izleme verisi toplanmaktadır. Toplanan veriler öğrencilerin akademik olarak başarısız olmasının nedenlerine yönelik çıkarım yapılabilmesini sağlamakta ve öğrencilerin özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi konusunda karar alma süreci için önemli bir rol oynamaktadır. Üçüncü aşama verilerine göre müdahaleye yeterli tepki vermediği belirlenen öğrenciler eğitsel değerlendirme ve tanılama için özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmektedir.

# Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Erken ve Önleyici Bir Tanılama ve Müdahale Modeli: Müdahaleye Tepki Modeli

Müdahaleye tepki modeli okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise gibi birçok kademede uygulanabilmekte ve özel öğrenme güçlüğü riski/tanısı olan öğrencilerin okuma, yazma, matematik gibi çeşitli akademik becerilerinin desteklenmesine olanak sağlamaktadır. Müdahaleye tepki modelinin üç aşamalı süreci ile birlikte hem öğrenciler sunulan önleyici müdahalelerle desteklenmekte hem de genel eğitim ile özel eğitim arasında kesintisiz bir şekilde kaliteli müdahaleler ile sunulan bir öğretim süreci yürütülebilmektedir.



## Kaynaklar

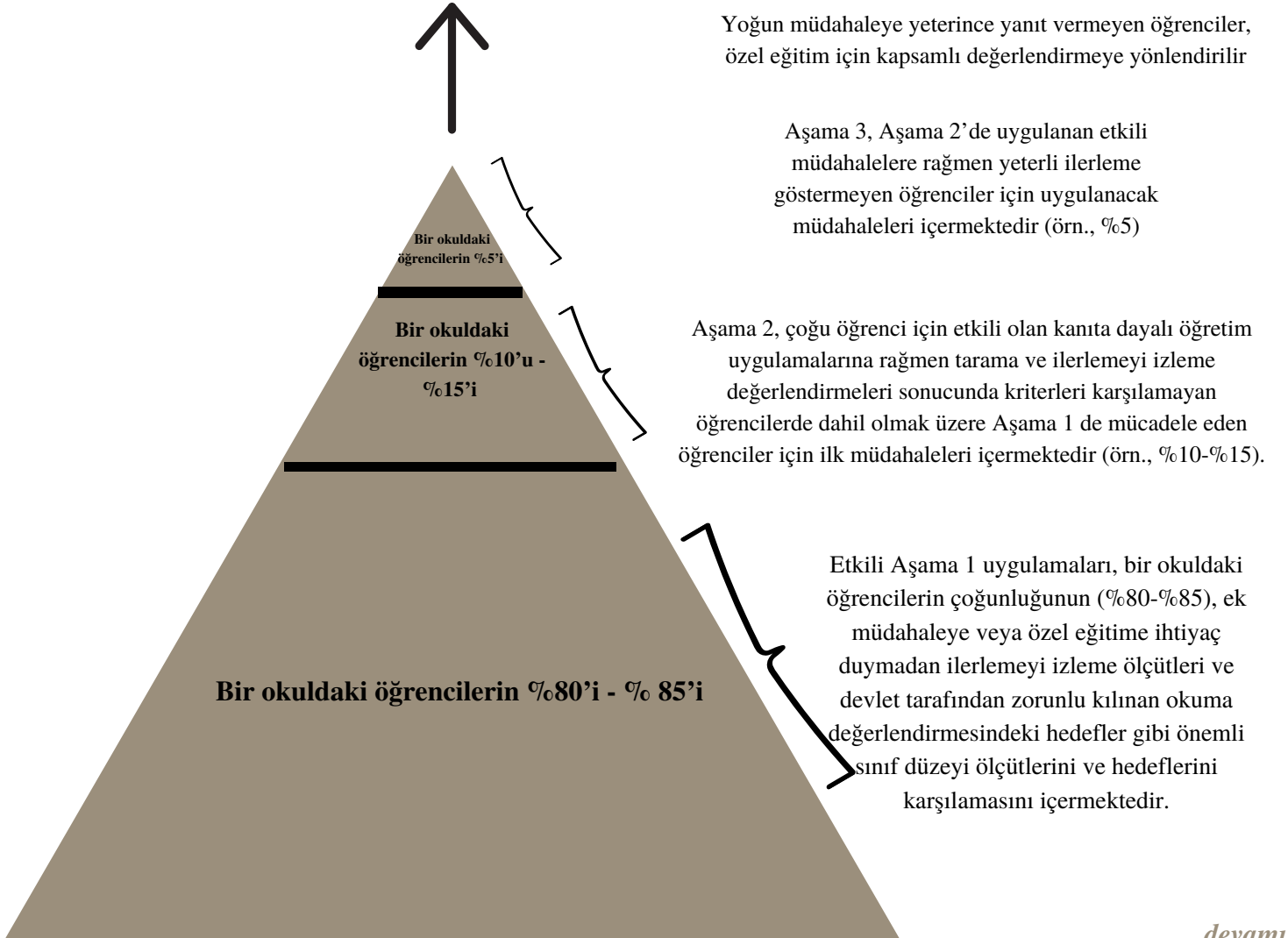
- \*Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- \*Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R., & Witzel, B. (2009). Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RTI) for elementary and middle schools (NCEE 2009-4060). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- \*Johnson, E.; Mellard, D. F.; Fuchs, D. & McKnight, M. A. (2006). Responsiveness to Intervention (RTI): How to do it. National Research Center on Learning Disabilities.
- \*Kaya, S., Sağlam Ak, A., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(236), 3679-3692. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1034793>
- \*Mellard, D., McKnight, M., & Jordan, J. (2010). RTI tier structures and instructional intensity. *Learning Disabilities: Research & Practice*, 25(4), 217-225. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00319.x>
- \*VanDerHeyden, A. M., Witt, J. C., & Gilbertson, D. (2007). A multi-year evaluation of the effects of a Response to Intervention (RTI) model on identification of children for special education. *Journal of School Psychology*, 45(2), 225-256. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.004>

Araş. Gör. Asuman  
SAĞLAM-AK



Müdahaleye Tepki Modeli (MTM) öğrenme güçlüğü ve düşük başarılı olan öğrencilerin, öğrenme sonuçlarının izlenmesi, bilimsel temelli müdahalelerin uygulanması ve müdahalelerin öğrenci tepkilerine bağlı olarak düzenlenmesini içeren çok aşamalı bir yaklaşım olarak benimsenmiştir (Fuchs & Fuchs, 2006). Çoğunlukla üç aşamalı bir model olarak tasvir edilen MTM, müdahalelerin giderek daha yoğun bir şekilde sağlanması yoluyla tüm öğrencilerin akademik ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla tasarlanmıştır (Thomas, 2020). Böylelikle çok sayıda öğrencinin erken dönemde yaşadığı akademik güçlüklerin belirlenmesi ve gerekli olan etkili eğitimin sağlanması amaçlanmaktadır (Fuchs ve Deshler, 2007).

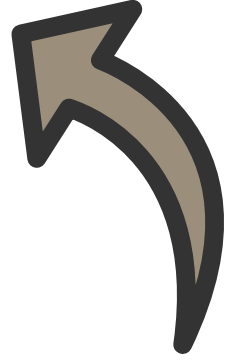
Çok aşamalı önleyici sistem içerisinde Aşama I, genel eğitim sınıfında öğretim ve müdahale yoluyla akademik güçlüklerin önlenmesinde birincil savunma düzeyi olarak kabul edilmektedir (Thomas, 2020). Tarama ve ilerlemeyi izleme verilerinin değerlendirilmesinden sonra akranlarıyla aynı oranda ve düzeyde başarı sağlayamadıkları için risk altında olduğu belirlenen öğrencilere Aşama 2’de ikincil düzey destek sunulmaktadır. Aşama 2’de uygulanan müdahalelere yeterince yanıt vermeyen öğrenciler, daha yoğun bir destek almaları için Aşama 3’e yönlendirilmektedir. Aşama 3’te sağlanan yoğunlaştırılmış desteğe rağmen başarılı olamayan ya da müdahaleye yeterince yanıt vermeyen öğrenciler, öğrenme güçlüğü olabileceği düşüncesiyle tanılamaya yönlendirilmektedir (Fuchs & Fuchs, 2006; Mellard & Johnson, 2008). Aşağıda MTM’nin aşamaları görsel olarak temsil edilmektedir (bkz Şekil 1).



Şekil 1. MTM piramidi

Fuchs ve Fuchs (2006) tarafından yürütülen ufuk açıcı araştırma, özel eğitimin katman yapısından dışlanmasına karşı uyarıda bulunmaktadır. Aşamada 3'te sağlanan bireyselleştirilmiş müdahalenin özel eğitim hizmetinin ayırt edici özelliği olduğunu ve bu nedenle çok aşamalı önleyici sistemin bir parçası olarak kalması gerektiğini savunmuşlardır.

Mellard ve Johnson (2008) ise belirli bir aşamayı teşvik etmez, ancak okul personelinin aşamaların yapısını geliştirirken MTM'nin amacını göz önünde bulundurmasını tavsiye etmektedir. Bu doğrultuda birincil amaç erken müdahale mi, yetersizliğin tespit edilmesi mi yoksa her ikisini de içermeli midir? sorusunu gündeme getirmektedirler. Bir okulun kaç aşamayı benimsediğine bakılmaksızın MTM çerçevesinde Aşama 1, Aşama 2 ve Aşama 3'teki öğretimi/müdahaleleri ayıran birkaç temel özellik bulunmaktadır.



## Aşama 1 Öğretimi

Bu aşama, müfredatta öğrenci başarısı için gerekli olan temel eğitimi temsil etmektedir. Bu aşamada öğretimin odak noktası konu müfredatıyla uyumlu içerik standartlarının karşılanmasıdır. Aşama 1 de genel eğitim ortamında öğretmen sınıfta örneğin, 90 dakikalık kesintisiz okuma öğretimi yapmaktadır. Belirli bir kriter aralığına giren öğrenciler, öğretimin etkililiği hakkında bilgi edinmek ve öğrencilerin performansındaki gelişimi değerlendirmek için aylık olarak izlenmektedir (Mellard ve Johnson, 2008). Daha önceki çalışmalar Aşama 1'de verilen genel sınıf eğitimi yoluyla öğrencilerin %75-%80'inin başarılı olacağını ve gerekli yeterlilik seviyelerine ulaşacağı inancını desteklemektedir (Burns, 2012; Fuchs ve Deshler, 2007). Bu yüzdeler ideal sonuç düzeyini temsil eder ve yüksek oranda güçlük yaşayan öğrencilerin olduğu okullarda bu başarının elde edilmesi üç ile beş yıl sürebilir (Thomas, 2020). Aşama 1'de verilen öğretimin başarısı kanıt dayalı müfredata erişim, yeterli içerik bilgisi ve etkili öğretim uygulamaları gibi kritik faktörlere bağlıdır (Thomas, 2020).



**Kanıt dayalı müfredat**

Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act [NCLB], 2001) ve Önce Okumak (2001) gibi politikalar ve girişimler, müfredat kaynaklarını seçerken bilimsel temelli araştırmaları altın standart olarak referans almaktadır. Aşama 1’de verilen eğitimin etkili olabilmesi için okulların kanıt dayalı kriterleri destekleyen ve karşılayan bir müfredat programı seçmeye zaman ve enerji ayırması gerekmektedir.

**İçerik Bilgisi**

İçerik bilgisi, öğretmenlerin öğretecekleri konu hakkındaki bilgileridir. Öğretmenlerin hem öğretecekleri konu hem de bu konunun yapısını çok iyi düzenlemeleri gerekmektedir (Ball vd., 2008).

Genel eğitim öğretmenleri, özellikle okuma gibi temel konularda Aşama 1 eğitimi etkili bir şekilde vermek için mesleki gelişimi destekleyen yeterli ve sürekli bir eğitim almalıdır (Denton, 2012). Bu okulların her düzeyde öğrencinin başarılı olması için okuma yeterliliğinin rolüne odaklanması gerektiği anlamına gelmektedir (Thomas, 2020).

Öğretmenler için profesyonel gelişim gereklidir, böylece tüm personel, Ulusal Okuma Paneli (National Reading Panel [NRP], 2000) tarafından sınıf seviyeleri ve içerik alanlarında oluşturulan temel okuma becerilerinin kazanılmasını nasıl destekleyeceğini anlayabilir. Aşama 1’de gerçekleştirilen öğretimin amacının belirli beceri alanlarında sınıf düzeyinde kıyaslama yeterliliğini göstermek olduğu göz önüne alındığında, öğretimin bir bütünlük içinde ve iyi eğitilmiş öğretmenler tarafından verilmesi hayati önem taşımaktadır (Denton, 2012).

**Etkili öğretim uygulamaları**

Genel eğitim ortamlarında kaliteli bir sınıf eğitimi sağlamak için araştırmalar tarafından etkililiği belirlenmiş uygulamaların birleştirilmesi oldukça önemlidir. Aşama 1 eğitiminin yani genel eğitimin merkezinde yer alan aşağıdaki beş uygulamanın tutarlı bir şekilde kullanılması zorlanan öğrenciler için muazzam bir fark yaratabilir.

Good things take time



### 1. Temel Bilgilerin Öğretimi:

Öğrencilerin sınıf düzeyindeki içeriğe erişmesi ve bu konuda uzmanlaşması için temel becerilerin (örn, sesbirimsel farkındalık, akıcı okuma, kelime bilgisi ve anlama) açık öğretiminin sağlanmasını içerir (Gersten vd., 2001). Örneğin beşinci sınıftaki okuma güçlüğü olan bir öğrenci sınıfta öğretilen içeriğe ek olarak kelime bilgisini geliştirmeye yönelik veya okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimini içeren bir sınıf eğitiminden yararlanabilir.



### 2. Farklılaştırılmış öğretim:

“Farklılaştırılmış öğretim aynı sınıftaki farklı yeteneklere sahip öğrenciler için öğretme ve öğretim yaklaşımı sürecidir (Tomlinson, 1999). Biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler kullanarak, öğretmenlerin belirli içerik veya becerilere odaklanarak ve sınıftaki tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için esnek gruplar oluşturmaya olanak tanımaktadır (Thomas, 2020).

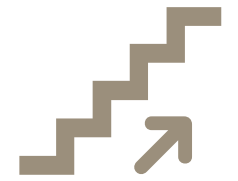
### 3. Açık öğretim:

Açık öğretim, yetkin uygulayıcılar tarafından kullanılan beceri ve stratejileri adlandırma, etiketleme ve gösterme yoluyla içerik ve disiplin süreçlerini görünür hale getirmeyi içerir. Açık öğretimde, öğretmenler bilişsel süreçleri sesli düşünerek dışsallaştırırlar ve öğrenciler için gizli olanı açık hale getirirler. Öğretmenlerin öğrencileri problem çözmede, stratejileri uygulamada, görevleri tamamlamada ve kavram ve fikirleri sınıflandırmada desteklemek için kullandıkları açıklamaları, talimatları ve modelleri kapsar. Öğretilecek konuya ilişkin olumlu ve olumsuz örnekleri kullanmayı, model olma ve seli düşünmeyi kullanarak, yaygın yanlış anlamaları öngörmeyi ve düzeltmeyi içerir (Archer, 2011). Açık öğretim sürecinde, öğrencilere önemli bilgiler öğretilir ve öğrenmeleri gereken şey ile ilgili olarak tahminde bulunmaları veya çıkarım yapmaları beklenmemektedir.



### 4. Sistematik öğretim:

Sistematik öğretim, öğretmenlerin dersleri nasıl sıraladığını, çalışmalar arasındaki bağlantıları nasıl netleştirdiğini ve temel öğrenmeden karmaşık becerilere kadar kapsamlı destek sağlamayı içerir. Öğretmenler karmaşık görevleri mantıklı bir sırayla öğretir öğrencinin ustalaşmasını sağlamak için görevi küçük parçalara böler (Vaughn ve ark., 2012).



### 5. Uygulama Fırsatları:

Bu süreç öğrencilerin hatalarını düzeltmek ve üzerinde çalıştıkları becerileri daha iyi hale getirmek için, öğrencilere özel olarak düzeltici geribildirim vermeyi, rehberli ve bağımsız uygulama ile birlikte tekrarlı uygulama görevlerini yaptırılmayı içermektedir. Genel eğitim sınıflarında gerçekleştirilen eğitim sürecinde uygulama ve geribildirim için yeterli fırsatlar sağlanmıyorsa, öğrenciler aynı hatayı yapmaya devam edecektir (Denton ve Hocker, 2006). Bunlara ek olarak öğretmenler sınıfta etkili uygulama fırsatları sağlamak için, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek ve bu okuma becerilerini birlikte nasıl çalışacaklarını öğretmek için akran eğitimi rutinlerini uygulayabilirler.

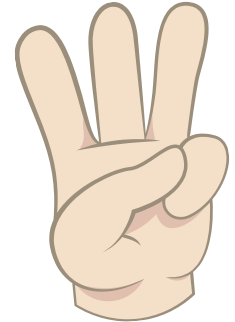


## Aşama 2 ve Aşama 3 Öğretimi

Bu aşamalar, ilk taramalara dayalı olarak risk altında olduğu belirlenen ya da uygulanan müdahaleye yanıt vermemesi nedeniyle ilerlemeyi izleme ölçümlerinde yeterli büyümeyi gösteremeyen öğrenciler için tasarlanmıştır. Örneğin okuma alanında, öğrencilerin genel eğitim sınıfında aldıkları temel okuma eğitimine ek olarak Aşama 2 ve Aşama 3 müdahaleleri sağlanmaktadır.

Aşama 2 ve Aşama 3, kanıta dayalı müfredatın sağlanması ve etkili öğretim uygulamaları gibi Aşama 1'in birçok özelliğini içermektedir. Ek olarak bu aşamalar aynı özellikleri paylaşır, ancak müdahale sunumunun yoğunluğu ve sıklığı bakımından farklılık göstermektedir. Yoğunluk öğretimin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini içerir (Vaughn ve ark., 2012). Bu, tanılama ve ilerlemeyi izleme verilerinin toplanmasını ve kullanılmasını (Stecker ve diğerleri, 2005), öğrenciye sunulacak desteği belirlemek ve öğrencinin katılımını sürdürmek için yanıt verme ya da geri bildirim alma fırsatlarını artırmayı, bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için öğrencilerle küçük gruplar halinde çalışmayı (Elbaum ve ark., 2000), ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun çoklu fırsatlar sağlamayı içerir. Sıklık, haftalık öğretim oturumlarının sayısındaki veya oturum başına öğretim süresinin uzunluğundaki artışları ifade eder.

Tablo 1, genellikle çok aşamalı destek sistemine en aşina olan araştırmacılar tarafından tasvir edilen Aşama 2 ve 3'ün ilgili özelliklerini tasvir etmektedir Compton vd., 2006; Vaughn & Wanzek, 2007).

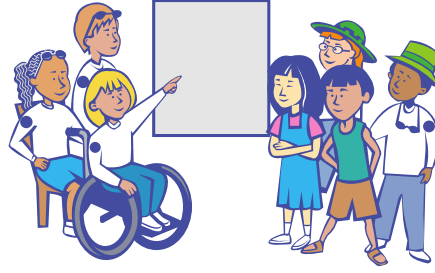
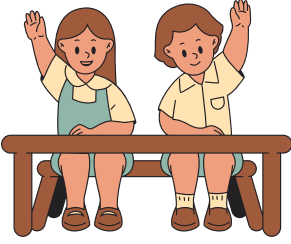




**Tablo 1***Aşama 2 ve Aşama 3'ün Özellikleri*

Özellik	Aşama 2	Aşama 3
Alan Uzmanları	Genel eğitim öğretmeni veya diğer uzmanlar (okuma uzmanı, konuşma terapisti)	Özel eğitim öğretmeni, konuşma terapisti ve okuma uzmanı
Ortam	Okul tarafından belirlendiği üzere çeşitli genel eğitim sınıflarının içinde veya dışında gerçekleştirilir	Genel eğitim sınıfı dışında
Grup büyüklüğü	Küçük homojen gruplar (3-5 öğrenci)	Küçük homojen gruplar (1-3 öğrenci)
Süre	Değişken-minimum 9-12 hafta ihtiyaç duyulduğunda tekrarlanabilir.	Değişken- minimum 10-30 hafta
Sıklık	Haftada 2-4 defa olmak üzere 20-30 dakikalık seanslar	Günlük 45-60 dakikalık seanslar
Müfredat	Belirlenen öğrencilerin beceri eksikliklerini gidermek için tasarlanmış ve temel konu ile uyumlu, tamamlayıcı, kanıta dayalı öğretim	En çok ihtiyaç duyulan alanları hedefleyen ve temel alanla uyumlu, tamamlayıcı, özelleştirilmiş, kanıta dayalı öğretim
Odak noktası	Dört veya daha az yüksek öncelikli beceri	İki veya daha az yüksek öncelikli beceri
İlerlemeyi izleme	İki haftada bir	Günlük veya haftalık

Herhangi bir aşamada uygulanan müdahalenin etkililiği genellikle seçilen müdahalenin uygunluğu ile ilişkilidir. Müdahale seçimi ve kullanımı hem bir öğrencinin ihtiyacının tam olarak anlaşılmasını hem de müdahale programının uygulanmasının amacına ilişkin bilgiyi içermektedir. Müdahaleleri uygularken, okullar problem çözme yaklaşımını ya da standart protokol yaklaşımını kullanmayı seçebilirler (Fuchs vd., 2003). İki yaklaşımda bazı farklılıkları içerse de, her biri yeterli ilerleme kaydetmeyen öğrenciler için gerekli eğitimi vermeyi amaçlamaktadır. Bazen sadece tek bir yaklaşım kullanılırken bazen de her iki yaklaşımın bir kombinasyonu okullarda kullanılabilir.



### ***Standart Protokol Yaklaşımı***

Standart protokol yaklaşımı genellikle, benzer beceri eksiklikleri olan tüm öğrencilere belirli bir seviyede tutarlı bir şekilde uygulanan güçlü bir ampirik temele sahip ek programlardır (Torgersen vd., 2001). Standart protokol müdahalelerinin belirli uygulama özellikleri vardır. Bu özellikler; müdahaleyi kimin sağladığı, sıklığı ve süresi, kullanılan materyaller ve ilerleme izleme sıklığı gibidir. Standart protokolün uygulama prosedürlerinden herhangi birinin uygulanmaması müdahalenin bütünlüğünü tehlikeye atabilir ve sonuçları olumsuz yönde etkileyebilir (Daly vd., 1997).

### ***Problem Çözüm Yaklaşımı***

Problem çözüm yaklaşımı, beceri eksikliklerinin, öğretim ve sınıf ortamı gibi öğrencinin performansını tehlikeye atabilecek diğer faktörlerin daha derinlemesine analizini içermektedir (Shapiro, 2009). Problem çözüm yaklaşımı beş adımı içerir: (1) problemi tanımlama, (2) problemin analizi, (3) hedef belirleme, (4) müdahalenin planlanması ve (5) etkililiğin değerlendirilmesi. Problem çözüm yaklaşımı, sınıf düzeyinde veya okul temelli bir ekip (örn., problem çözme ekibi, öğretim destek ekibi) tarafından uygulamaya konulmaktadır. Böyle bir ekibin varlığı, MTM sürecinin bir bileşeni olan öğretimsel karar vermenin başlangıcını sağlayabilir. Aşağıdaki MTM ilkeleriyle tutarlı olarak, ekip, öğrenci büyümesini en üst düzeye çıkarmak için faaliyetleri veya prosedürleri belirler ve öğrencinin müdahaleye tepkisini izlemek için bir plan geliştirir ve anektodsalsal bilgilerin kullanımından ziyade müdahalenin etkililiği hakkında rapor vermek için verileri diğer belgelerle birlikte yönetir (Kovaleski ve Prasse, 2004). Karar verme ekiplerinin çoğuna tarama ve ilerlemeyi izleme yoluyla elde edilen veriler emanet edildiğinden, tüm üyelerin bir MTM çerçevesinin başarısının ayrılmaz bir parçası olan veriye dayalı karar verme sürecinde eğitilmesi zorunludur.

### Veriye-Dayalı Karar Verme

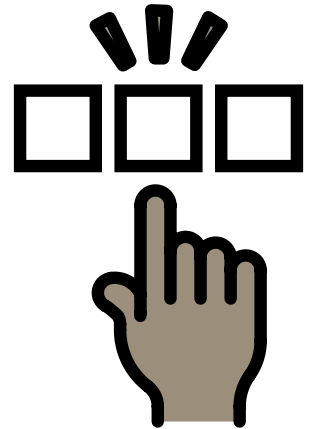
Veriye dayalı karar verme öğretimi şekillendirmek, çok aşamalı destek sistemi içinde hareketi kolaylaştırmak ve özel eğitim uygunluğunun belirlenmesine yardımcı olmak için öğrenci değerlendirme sonuçlarını kullanarak tüm MTM bileşenlerini birbirine bağlar (Thomas, 2020). Aslına uygun olarak uygulanırsa, veriye dayalı karar verme, okul personelinin düzenli veri analizi ve geri bildirim yoluyla bireysel öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan hizmetler sunmasına olanak tanır. Ayrıca öğrenci başarısı ile ilgili olduğu için okulları ve diğer kuruluşları mevcut eğitim sisteminin yeterliliği hakkında bilgilendirir.

MTM, kanıta dayalı uygulamaları ve kaynakları bir okulun mevcut yapısına entegre etmek için tasarlanmıştır. Son zamanlarda eğitim kurumları MTM'yi çok aşamalı destek sistemi olarak adlandırılan daha geniş bir çerçeveye dahil etmiştir. Çok aşamalı destek sistemi, öğrenci başarısını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyerek birden fazla işlevi içerdiği için MTM'den daha kapsamlıdır. Bu işlevler şunları içermektedir: a) veriye dayalı bir karar verme süreci b) akademik ve davranışa yönelik müdahalelerin bütünleştirilmesi c) mevcut okul kaynaklarının koordinasyonudur (Thomas, 2020). Bazı eğitim ortamlarında MTM ile çok aşamalı destek sistemi eşanlamı olarak kullanılmaktadır. Ancak, benimsenen MTM çerçevesinin çok aşamalı destek sisteminden farklı olduğuna dikkat etmek önemlidir. Çok aşamalı destek sistemi içerik alanlarına yönelik öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını ele almak için kapsayıcı bir çerçeve görevi görürken, MTM'nin birincil amacı, temel erken okuryazarlık, okuma ve matematik becerilerinin kazanılmasıyla ilgili öğretim kalitesini ele almaktır. Bunların yokluğu, öğrenme güçlüğünün yanlış tanılanmasına neden olabilir.



### Giriş ve çıkış kriterlerinin belirlenmesi

Öğrencilerin %80'inden fazlasının temel okuma ve matematik eğitimine yeterince yanıt verdiği okullar için Aşama 2 ve Aşama 3'e girişi belirlemek için tarama prosedürleri kullanılabilir (Burns, 2012). Ancak öğrenci yüzdesinin kriterlerin altında olduğu okullar için hangi öğrencilerin genel eğitim sınıfı dışında ek eğitime erişebileceğini belirlemek için belirli kriterlerin oluşturulması MTM'nin başarılı bir şekilde uygulanması için önemlidir. Risk altındaki ve ek desteğe gereksinimi olan öğrencileri olmayanlardan ayırmanın pratik bir yöntemi okuldaki tüm öğrencilere uygulanan tarama testlerinden elde edilen yüzdelik sonuçlara dayalı olarak kesme puanları oluşturmaktır (Jenkins vd., 2007). Bu uygulama, diğer veri kaynaklarıyla (örn, standart testler ve müfredat temelli testler) birleştiginde, okulların okuma veya matematik müdahalecileri gibi mevcut kaynakları düzenlemesine ve tahsis etmesine yardımcı olur. Böylece risk altında olan ve küçük grup öğretimine ihtiyaç duyan öğrencilerin (örn, 2. Aşamada 3-5 öğrenci, 3. Aşamada 1-3 öğrenci) öncelik kazanmasına yardımcı olur. Buna karşılık, ilerlemeyi izleme verileri, diğer öğrenci performanslarıyla birlikte, ekipler tarafından Aşama 2 veya 3 desteği alan bir öğrencinin bir destek seviyesinden çıkıp az ya da daha yoğun bir eğitim desteği almaya başlaması gerektiğine karar vermek için kullanılır.



devamı s.12

## Öğrencinin Müdahaleye Tepkisinin Yeterliliği

Öğrencinin müdahaleye verdiği tepkinin yeterliliği veri analizi yoluyla elde edilir ve akranlarının performanslarına oranla ne düzeyde bir gelişme olduğu belirlenir. Öğrenciler müdahaleye yeterli tepki veremediğinde ekipler uygulanan kanıta dayalı müdahalenin yoğunluğunda ve sıklığında bir değişiklik yapabilir ya da yeni bir müdahale önerebilirler. Örneğin, haftada iki kez 20 dakikalık müdahaleye yeterli oranda tepki vermeyen 2. Aşamadaki bir öğrenci müdahaleyi değiştirmeden veya başka bir Aşamaya geçmeden haftada dört kez 30 dakikalık eğitim alabilir.

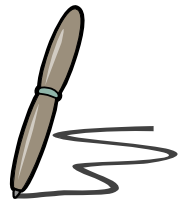
### Sonuç

MTM çok aşamalı bir önleyici ve müdahale sistemi olarak, tarama, ilerlemeyi izleme ve veriye dayalı karar verme uygulamalarını içermektedir. MTM'nin birincil amacı öğrencilerin ilerleme kaydetmeleri için ihtiyaç duydukları kanıta dayalı gerekli eğitimi sağlamaktır (Mellard ve Johnson, 2008).

## Kaynaklar

- \*Archer, A. L. (2011). Explicit instruction: effective and efficient teaching. Guilford.
- \*Ball, L.D., Thames, H.M., Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching: what makes it special? Journal of Teacher Education, 59 (5), 389-407.
- \*Burns, M. K., & Gibbons, K. A. (2012). Implementing response-to-intervention in elementary and secondary schools: Procedures to assure scientific-based practices. Routledge.
- \*Compton, D.L., Fuchs, D., Fuchs, L.S., Bryant, J.D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. Journal of Educational Psychology, 98, 394-409.
- \*Daly, E. J., III, Witt, J. C., Martens, B. K., & Dool, E. J. (1997). A model for conducting a functional analysis of academic performance problems. School Psychology Review, 26, 554-574.
- \*Denton, C.A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. Journal of Learning Disabilities, 45, 232-243.
- \*Denton, C. A., & Hocker, J. L. (2006). Responsive reading instruction: Flexible intervention for struggling readers in the early grades. Longmont, CO: Sopris West.
- \*Elbaum, B., Vaughn, S., Hughes, M., & Moody, S. W. (2000). How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary students at risk for reading failure? A metaanalysis of the intervention research. Journal of Educational Psychology, 92, 605-619.
- \*Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). Learning Disabilities Research & Practice, 22, 129-136.
- \*Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? Reading Research Quarterly, 41, 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, 157-171.
- \*Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. A review of research. Review of Educational Research, 71(2), 279-320.
- \*Jenkins, J. R., Hudson, R. F., & Johnson, E. S. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. School Psychology Review, 36, 582-600.
- \*Kovaleski, J.F., & Prasse, D.P., (2004). Response to Instruction in the identification of Learning Disabilities: A Guide for School Teams. National Association of School Psychologists, 58, 159-162.
- \*Mellard, D. F. & Johnson, E. S. (Eds.). (2008). RTI: A practitioner's guide to implementing response to intervention. Corwin Press.
- \*National Reading Panel. (2000). Report of the national reading panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : Reports of the subgroups.
- \*No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002).
- \*Shapiro, E. S., Clemens, N.H. (2009). A Conceptual Model for Evaluating System Effects of Response to Intervention. Exceptional Children, 35(1), 3-16.
- \*Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. Psychology in the Schools, 42(8), 795-819.
- \*Thomas, J. (2020). An Examination of Response to Intervention Implementation in New York State. State University of New York at Albany.
- \*Torgersen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. Journal of Learning Disabilities, 34, 33-58.
- \*Vaughn, S., Roberts, G., Wanzek, J. (2007). Extensive reading interventions in grades K-3: From research to practice. Portsmouth, NH: RMC Research Corporation, Center on Instruction.
- \*Vaughn, S., Wanzek, J., Murray, C. S., & Roberts, G. (2012). Intensive interventions for students struggling in reading and mathematics: A practice guide. RMC Research Corporation, Center on Instruction. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531907.pdf>

**Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR**  
**Gazi Üniversitesi**  
**Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü**  
**Öğretim Üyesi**



# DÜZENLENEN ETKİNLİKLER

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Engelli Öğrenci Birimi 3 Aralık Dünya Engelliler Gününde farkındalık etkinliği düzenledi. Bölümümüz öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU bu etkinlikte bir konuşma yaptı. Doğaçlama tiyatro bölümümüz öğrencilerinin de yoğun ilgisiyle izlendi.

DÜNYA ENGELLİLER GÜNÜ  
FARKINDALIK ETKİNLİĞİ

SAHNEKAR  
DOĞAÇLAMA  
TİYATRO  
GÖSTERİSİ !

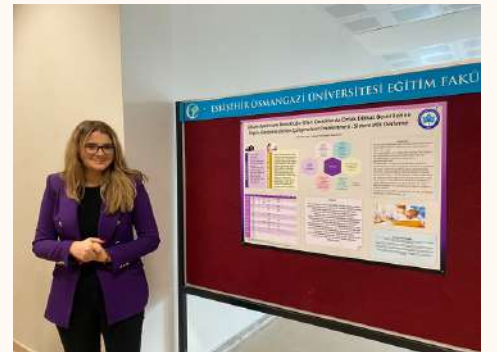
5  
ARALIK  
2022

SAAT: 14<sup>00</sup>-17<sup>00</sup>

Prof.Dr. Fazıl TEKİN  
KONFERANS SALONUNDA

# DÜZENLENEN ETKİNLİKLER

Bölümümüz Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'ın yürütücüsü olduğu "Özel Eğitimde Akademik Yazım" dersi kapsamında bölümümüz lisansüstü öğrencileri poster sunumu yapmıştır. Hocamızı ve öğrencilerimizi tebrik ediyoruz...



# DÜZENLENEN ETKİNLİKLER

# 2023

Bölümümüz öğretim üye ve elemanları 2023 yılının gelişini kutlamak amacıyla yeni yıl etkinliği gerçekleştirdi. Geleneksel yeni yıl pastasını ise bölümümüz adına bölümümüz araştırma görevlisi ELİF TUNÇEL kesti. 2023 yılının bölümümüz öğretim üye ve elemanlarına sağlık, huzur ve başarı getirmesi dilekleriyle...





# HABER

Bölümümüz Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Şerife YÜCESOYÖZKAN'ın "Öğrenmenin Sınırları 1: Davranışlar Nasıl Kalıcı Hale Gelir?" ve "İşlevsel İletişim Öğretimi" başlıklı podcastleri aralık ayında dinleyicilerle buluşmuştur.







# HABER

Bölümümüz öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'nun da yazarı olduğu "*Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi*" başlıklı makale yayımlanmıştır.

Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,  
2022, sayı 54, s. 1286-1313



The Journal of Buca Faculty of Education,  
2022, issue 54, p. 1286-1313

Derleme Makalesi

Review Article

## Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi\*

### Quality Indicators and Classification of Evidence-Based Practices in Special Education: Literature Review

Sezgin Yuran<sup>1</sup>, Meral Melekoğlu<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, svuran@anadolu.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0001-7658-1102>)

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Özel Eğitim Bölümü, Eğitim Fakültesi, Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, meralmelekoğlu@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4349-9959>)

**Geliş Tarihi:** 29.07.2022

**Kabul Tarihi:** 30.11.2022

#### ÖZ

Eğitimde iyi uygulamalar arayışı uzun yıllardır var olan bir gerçektir. Ancak, öğretim programlarının ve uygulamalarının benimsenmesinde, objektif kanıtlardan çok ideoloji, siyaset ve pazarlama etkili olmuştur. Kanıtla dayalı politika için temel gereklilik; pratik, tekrarlanabilir eğitim programları üzerine bilimsel olarak geçerli ve kolayca yorumlanabilir araştırma benimsenmesidir. Bilimsel araştırmanın ne olduğu üzerine tarihte çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Dolayısıyla, bilim insanları uygulamaları belirli özellikler açısından inceleyip belirli kategorilere ayırma ve uygulamaların bilimselliğini sorgulama eğilimine gitmişlerdir. Benzer şekilde, bilim insanları özel gereksinimleri olan bireyler için de özel eğitim alanında kanıt temelli uygulamaları temel alan planlamalara yer verilmesinin önündeki engellerin belirlenmesine odaklanmıştır.

Alanyazında uzun süre bilimsel çalışmanın özellikleri ve kullanılan terimler tartışılmış ve özellikle 2015 yılında yayınlanan Her Çocuk Başarır yasası kanıtla dayalı araştırmalar için kanıt temelli (evidence based) araştırma terimini benimsenmiştir. Bu tartışmalar alanda önemli kuruluşların ve bilim insanlarının kanıt temelli araştırma ölçütlerini belirleyip yayınlamaları ile sonuçlanmıştır. "Bilimsel temelli ya da dayanaklı" bir çalışma uygulama sürecinin bilimsel araştırma yöntemlerinin ve basamaklarının takip edilerek gerçekleştirilen bir araştırmayı ifade etmektedir. Kanıt temelli bir çalışma ise daha kapsamlı bir anlam ifade etmektedir. Araştırmanın bilimsel olarak etkililiğinin kanıtlanmasına ek olarak yapılan uygulamanın etkililiğinin farklı coğrafi bölgelerde, farklı katılımcılar ile farklı araştırmacılar tarafından birden fazla sayıda gerçekleştirilmesi gibi belirli ölçütleri taşıması beklenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Araştırma temelli, kanıt temelli, bilimsel dayanaklı, etkili çalışmalar, özel eğitim.



# HABER

Bölümümüz araştırma görevlisi Nefize ARACI bölüm başkanımız Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi kapsamında aralık ayında gerçekleştirilen TİK (Tez İzleme Komitesi) sınavını başarıyla tamamlamıştır.



# HABER

Bölüm başkanımız Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı "*Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler İçin Fen Bilimleri Öğretiminde İki Ayrı Stratejinin Karşılaştırılması*" başlıklı doktora tezi aralık ayında enstitüye teslim edilmiştir. Tez yazarı bölümümüz öğrencilerinden Gamze KARAER'i tebrik ediyor ve başarılarının devamını diliyoruz.





# HABER

Bölüm başkanımız Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı "*Öz Belirleme Öğrenme Modelinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Öz Belirleme Becerilerine Etkisi*" başlıklı doktora tezi aralık ayında enstitüye teslim edilmiştir. Tez yazarı bölümümüz öğrencilerinden Deniz Ayşegül SÖĞÜT'ü tebrik ediyor ve başarılarının devamını diliyoruz.





# HABER

Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'ın ve bölümümüz öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'nun seminerleri gerçekleştirilmiştir. Son sınıf öğrencilerimizden alanı zihin yetersizliği olanlar davranış yönetimiyle ilgili seminere katılırken alanı otizm spektrum bozukluğu olanlar cinsel eğitim seminerine katılmışlardır. Alanı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerimiz ise eksik oldukları konu hangisiyse o seminere katılmışlardır.

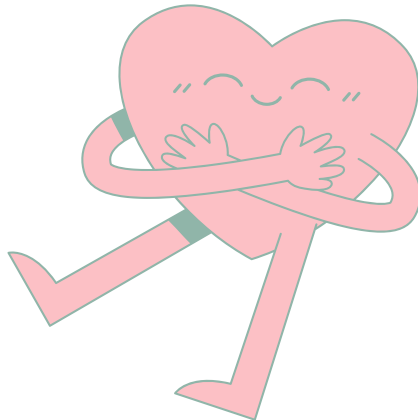




# HABER



Bölümümüz öğretim üyelerinden Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM-ÇATTIK'ın 27 Aralık 2022 tarihinde Miray Ece isimli bebeği dünyaya gelmiştir. Hocamızı ve ailesini tebrik ediyoruz. Miray Ece'ye sağlıklı ve bereketli bir ömür diliyoruz.





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

Bölüm başkanımız Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU ve bölümümüz araştırma görevlilerinden Asuman SAĞLAM-AK'ın da yazarı olduğu makale Millî Eğitim dergisinde yayımlanmıştır. Makalede özel öğrenme güçlüğü konusunda erken dönemde risk altında olan çocuklara yönelik tanılama öncesinde bilimsel olarak etkililiği kanıtlanmış müdahaleler kullanılmaması nedeniyle müdahaleye tepki modeli (Response to intervention, RTI)'nin ulusal alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. Makalede müdahaleye tepki modelinin ne olduğu, temelleri ve gelişimi açıklanmıştır. Öncelikle müdahaleye tepki modeli ve aşamaları detaylı bir şekilde betimlenmiş ve müdahaleye tepki modelinin geçmişten günümüze gelişimi ile ilgili bilgi verilmiştir. Sonrasında müdahaleye tepki modeli ile ilgili araştırmalardan bahsedilmiştir. Son olarak Türkiye'de müdahaleye tepki modeli ile ilgili yürütülebilecek araştırmalar ve uygulamalar konusunda çeşitli öneriler sunulmuştur.

MİLLÎ EĞİTİM • Cilt: 51 • Güz/2022 • Sayı: 236, (3679-3692)

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

DERLEME MAKALESİ

Sultan KAYA<sup>1</sup>, Asuman SAĞLAM AK<sup>2</sup>, Macid Ayhan MELEKOĞLU<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Arayış GİR, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, sultanakaya2@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7697-3242.

<sup>2</sup> Arayış GİR, Fıkkıyıldırım Osmanlı Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, asumansaglam.06@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7793-1595.

<sup>3</sup> Prof. Dr. Fıkkıyıldırım Osmanlı Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, macidayhan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9933-5331.

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

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

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

3679



**Jiménez, de León ve Gutiérrez tarafından gerçekleştirilen ve The Spanish Journal of Psychology’de 2021 yılında yayımlanan makalede müdahaleye tepki modeli bağlamında ilkökul öğretmenleri tarafından uygulanan bir ikinci aşama müdahalesinin özel öğrenme güçlüğü riski olan öğrenciler üzerindeki etkililiğini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle sınıf öğretmenlerine müdahaleye tepki modeli ile ilgili eğitim verilmiştir. Katılımcı olan öğrenciler deney ve kontrol olmak üzere iki gruba atanmıştır. Sonrasında sınıf öğretmenleri ikinci aşama müdahalelerini uygulamıştır. Sınıf öğretmenlerine, okuma ve matematik için iki web tabanlı eğitim programı içeren bir destek sistemi sağlanmıştır. Tüm öğrenciler akademik yıl boyunca üç kez değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunda yer alan risk altındaki öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan risk altındaki öğrencilerden daha fazla ilerleme gösterdiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bulgular müdahale ne kadar erken yapılırsa, okuma ve matematik öğrenme güçlüğü riski altında olan öğrencilerin yüzdesinin o kadar azaldığını göstermiştir.**

## Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of Reading and Math Learning Disabilities

Juan E. Jiménez<sup>1</sup>, Sara C. de León<sup>1</sup> and Nuria Gutiérrez<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de La Laguna (Spain)  
<sup>2</sup> Florida State University (USA)

**Abstract.** The main objective of this study was to examine the effectiveness of an intervention implemented by elementary school teachers within the context of the Response to Intervention (RTI) model. For this purpose, a Tier 2 or secondary intervention was implemented by Spanish-speaking teachers in grades K-3 after receiving training to implement RTI components with fidelity. A total of 1,923 at-risk students were assigned to treatment (in reading,  $n = 542$ ; in math,  $n = 483$ ) or control (in reading,  $n = 406$ ; in math,  $n = 492$ ). Teachers were provided with a support system that included two web-based training programs for reading (i.e., *Letra* program) and math (i.e., *Primate* program). Implementation fidelity was analyzed using direct observations and self-reports. All students were assessed three times during the academic year. A hierarchical linear growth modeling was conducted, and differences in the growth rate of reading and math performance were analyzed between at-risk students who have received the intervention and those who have not received it. Children at-risk in the intervention condition appeared to benefit more than at-risk children in the control condition. Moreover, findings indicate that the earlier the intervention, the greater the percentage of students who leave the situation of risk of learning difficulties in reading and math.

Received 22 August 2020; Revised 2 March 2021; Accepted 04 March 2021

**Keywords:** early intervention, math disabilities, reading disabilities, Spanish language, Tier 2 intervention

The main guarantee of success of any educational system is the effective learning of basic reading, writing, and math skills. Unfortunately, not all students acquire an adequate performance in the early grades. Longitudinal studies carried out in transparent orthographies have

demonstrated that there are numerous measures such as print knowledge, phonological awareness, and alphabetic knowledge that can predict reading disabilities (Bigozzi et al., 2016; Lyytinen et al., 2015). Likewise, by using number-magnitude mapping and symbolic numerical tasks (i.e., number line, symbolic comparison, and place-value understanding), it is possible to identify up to 79% of children with difficulties in mathematics (Wong & Chan, 2019). These findings suggest the importance of evaluating and intervening early in these skills to prevent learning disabilities (LD) in reading and math. According to the most recent report published by the Spanish Ministry of Education about specific educational supports for students with LD within the educational system, the psychoeducational assessment of possible difficulties to learn the basic skills

Correspondence concerning this article should be addressed to Juan E. Jiménez, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna, Campus de Guajara, S/N, Facultad de Psicología y Logopedia, La Laguna, 38200 Santa Cruz de Tenerife (Spain).

E-mail: ejimenez@ull.es; Phone: +34-922317545

The authors would like to thank the members of the Learning Disabilities, Psycholinguistic and Information and Communication Technologies (DEAP & NT) research team from Universidad de La Laguna, for their help with tool design and data collection, and to all the participant schools, teachers, students, and families.

Conflicts of Interest: None.

**Funding Statement:** This study was supported by the Plan Nacional I+D+i (R+D+i National Research Plan of the Spanish Ministry of Economics and Competitiveness), project ref.: PSI2009-11662 and project ref.: EDU2012-30098, with first author as PI; and by the Department of Education and Universities of the Canary Islands Government and the Canary Islands Agency for University Quality and Educational Evaluation.

### How to cite this article:

Jiménez, J. E., de León, S. C., & Gutiérrez, N. (2021). Piloting the response to intervention model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e00. [DOI: 10.1017/SJP.2021.25](https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25)



# KİTAP ÖNERİSİ

## TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI

Genel eğitim sınıflarında gerek tipik gelişim gösteren öğrenciler gerek özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler okuma güçlüğü yaşayabilmektedir. Okuma güçlükleri sıklıkla özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de gözlenmektedir. Ciddi okuma güçlükleri ile karakterize olan Disleksi, özel öğrenme güçlüğü şemsiyesi altında yer almaktadır. Okuma güçlüklerine bakıldığında temel okuma becerilerini edinmede, akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde kendini göstermektedir. Bu kapsamda hazırlanan Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı (TOGAP), öncelikle özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olmak üzere tüm öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini desteklemek amacıyla hazırlanmış bir programdır.

TOGAP, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında bölüm başkanımız Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU danışmanlığında Engin YILMAZ tarafından tamamlanan “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği” başlıklı tez kapsamında geliştirilmiş ve etkililiği bilimsel bir çalışmayla ortaya koyulmuştur.

TOGAP, Öğretmen Kılavuzu ve Öğrenci Çalışma Kitabı olmak üzere iki ayrı kitaptan oluşmaktadır.

# KİTAP ÖNERİSİ

## TEKRARLI OKUMA VE GÖRSEL ANLAMA PROGRAMI



TOGAP Öğretmen Kılavuzu, Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programı'nın destek eğitim odalarında, genel eğitim sınıflarında ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde kullanılabilmesi için okuyuculara sunulmuştur.

TOGAP, okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini destekleyen bilimsel dayanaklı birçok stratejinin bir araya getirildiği bir programdır. Yanı sıra program içerisinde özgün metinler ve metinlere ait okuduğunu anlama soruları yer almaktadır.

TOGAP'ın öğretmen kılavuzunun yanı sıra öğrenci çalışma kitabı da yer almaktadır. Öğretmen kılavuzunda yer alan özgün metinler ve metne ait okuduğunu anlama soruları öğrenci çalışma kitabında da yer almaktadır.

Böylece uygulayıcı öğretmen kılavuzundan programı takip ederken, öğrenci de çalışma kitabından metinleri takip etmektedir.

Kitapta yer alan özgün metinler üç farklı okuma düzeyindedir. Okuduğunu anlama soruları 5N1K sorularından oluşmaktadır. Yanı sıra beş adet boşluk doldurma sorusu bulunmaktadır.



# HAZIRLAYANLAR

## ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN ERKEN VE ÖNLEYİCİ BİR TANILAMA VE MÜDAHALE MODELİ: MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİ

*Araştırma Görevlisi Asuman SAĞLAM-AK  
ESOGÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*

## MÜDAHALEYE TEPKİ MODELİNİN AŞAMALARI

*Dr. Öğr. Üyesi Hanifi SANIR  
Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*

## ETKİNLİKLER ve HABER

*Araştırma Görevlisi Nefize ARACI  
ESOGÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*

## ARAŞTIRMA KÖŞESİ

*Araştırma Görevlisi Asuman SAĞLAM-AK  
ESOGÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*

## KİTAP ÖNERİSİ

*Araştırma Görevlisi Esra AKIN  
ESOGÜ Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü*

### Sayı Editörü

Araştırma Görevlisi Nefize ARACI, ESOĞÜ Eğitim Fakültesi

### Tasarım ve Dizgi

Araştırma Görevlisi Nefize ARACI, ESOĞÜ Eğitim Fakültesi

Telefon: +90 222 239 37 50

Bölüm Başkanlığı: 6820

Bölüm Sekreterliği: 6821

E-mail : ozelegitim@ogu.edu.tr

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü  
Meşelik Kampüsü  
Büyükdere Mah. 26040  
Odunpazarı-Eskişehir/TÜRKİYE

