



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTSEL DEĞERLENDİRME
KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN
BELİRLENMESİ**

Derya AKDENİZ
ORCID: 0009-0000-6608-1390

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
ORCID: 0000-0002-4989-2893

Konya – 2025

TEŞEKKÜR

Eđitim hayatım boyunca dūřunceleriyle, destekleriyle beni yōnlendiren, bu zorlu yolda yardımlarını hiç esirgemeyen tōm ōđretmenlerime sevgi ve saygımı iletmek istiyorum. Őzellikle ilkokul ōđretmenim Gōlcan oban, bana ōđrenmenin ve merak etmenin kapılarını aan, temelimi atan ve her zaman içimde bir ışık yakmayı başaran sizsiniz. Hayatım boyunca minnetle anacağım. Hem akademik birikimiyle hem de destekleyici yaklaşımıyla sōreci daha verimli ve gelişim odaklı bir hale getiren Prof. Dr. Hakan SARI'ya, ayrıca bilgi ve tecrōbesiyle beni tez sōrecine hazırlayan kıymetli danışmanım Dr. Őđretim Őyesi Sōleyman ARSLANTAŐ hocama minnettarlarımı sunarım. Bu tezimi tamamlarken, hayatımın her anında bana gō veren, inanan ve sevgisiyle yol gōsteren aileme en derin teřekkōrlerimi sunuyorum. Beni ben yapan, hayallerime ulaşmam için hiçbir fedakōrlıktan kaçınmayan, her dūřtōđōmde elimi tutan sizler, bu başarıda en bōyōk pay sahibisiniz. Zor zamanlarımda sabrınız ve anlayışınızla bana gōven verdiniz; sevinçlerimi ise birlikte daha anlamlı kıldınız. Demem o ki bu yolda ellerimi sımsıkı tutan, gōcōnō sonsuz kere kalbimde hissettiğim sevgili babama, bōtōn stresimi omuzlayan, her zaman yanımda olan fedakōr anneme, canım ablam Sōmeyya ve kıymetli kardeşim Serhat'a çok Őey borçluyum. Ayrıca tez sōrecim boyunca desteğiyle işlerimi kolaylaştıran, bu sōrecin yōkōnō hafifletip yolumu aydınlatan sevgili arkadaşım Neriman'a ve yardımlarını hiç esirgemeyen, yorulduğumda beni her daim motive eden değerli arkadaşım Ahmet'e de teřekkōr ederim. Bu tez çalışmamda, depremde kaybettiğim sevgili arkadaşım Burak'ı da anmak istiyorum; beraber yōksek lisans yapma hayalini paylaştığımız gōnler ve bana kattığı her Őey için ona minnettarım.

Son olarak, her daim yanımda olan, varlıklarıyla hayatımı gōzelleřtiren değerli lise arkadaşlarıma yōrekten teřekkōr ediyorum. Ayşe, Bōřra ve Derya; sizin dostluğunuz, desteğiniz ve bana hissettirdiğiniz gōven benim için tarif edilemez derecede kıymetli.

Bōtōn ocuklara...

Derya AKDENİZ

2025

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	VI
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	VII
KISALTMALAR	VIII
ÖZET	IX
ABSTRACT	X
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6
2. ALAN YAZIN	8
2.1. Eğitsel Değerlendirme	8
2.2. Eğitsel Değerlendirme Süreci	9
2.3. Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Basamakları.....	13
2.3.1. İlk Belirleme (Initial Identification).....	13
2.3.2. Gönderme Öncesi Süreç (Pre-Referral Process)	13
2.3.3. Gönderme Süreci (Referral process).....	14
2.3.4. Ayrıntılı Değerlendirme (Comprehensive Evaluation).....	15
2.3.5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğunu Belirleme (Eligibility Determination for Special Education Services)	16
2.3.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlama ve İzleme (Developing and Monitoring the Individualized Education Program- IEP).....	17
2.3.7. BEP'in İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (Monitoring and Evaluating the IEP)...	19
2.4. Eğitsel Değerlendirme Yöntemleri.....	19
2.4.1. Formal Değerlendirme	20
2.4.2. Formal Değerlendirme Araçları.....	20
2.4.3. İnfomal Değerlendirme.....	24
2.4.4. İnfomal Değerlendirme Araçları	25
.....	28
2.5. Öğretmen Yeterlikleri.....	28
2.5.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde Değerlendirme Kapsamlı Dersler.....	30
2.5.2.1. Özel Eğitimde Değerlendirme	31

2.5.2.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	31
2.5.2.3. Uygulamalı Davranış Analizi.....	31
2.5.2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması.....	32
2.5.2.5. Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme	32
2.6. Eğitsel Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar	33
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	33
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	37
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	43
3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Verilerin Analizi.....	44
3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik	45
4. BULGULAR	47
4.1. Genel Algılar.....	48
4.1.1. Eğitsel Değerlendirme.....	48
4.1.2. Eğitsel Değerlendirme Sürecinin İşlenmesi.....	51
4.1.3. Eğitsel Değerlendirmede Yer Alan Kişi ve Kullanılan Araçlar	54
4.2. Bilgi ve Beceriler.....	58
4.2.1 Eğitsel Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Bilgi ve Beceriler	58
4.3. Bilgi Yeterliliğine Dair Farklılaşan Görüşler.....	62
4.3.1. Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Olumlu Görüşler	62
4.3.2 Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Yapıcı Eleştiriler	64
4.4. Eksik Görülen Noktalar	66
4.4.1. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Alınan Eğitim ile İlgili Öneriler.....	66
4.5. Kullanılan Araçlar ve Yeterlilik	70
4.5.1. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Kullanım Yeterliliği ...	70
4.6. Verilerin Analizi ve Yeterlilik.....	74
4.6.1. Eğitsel Değerlendirme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yeterlilik	74
4.7. Staj Deneyiminin Katkısı.....	78
4.7.1. Gerçek Sınıf Ortamında Eğitsel Değerlendirme Yapma Fırsatı.....	78
5. TARTIŞMA	82
5.1. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Genel Algılar.....	82
5.2. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Bilgi ve Beceriler.....	83
5.3. Bilgi Yeterliliğine Dair Farklılaşan Görüşler.....	84
5.4. Eksik Görülen Noktalar	84
5.5. Kullanılan Araçlar ve Yeterlilik	85
5.6. Verilerin Analizi ve Yeterlilik.....	86

5.7. Staj Deneyiminin Katkısı.....	86
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	89
6.1.Sonuçlar.....	89
6.2.Öneriler.....	90
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	90
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	90
EKLER.....	98



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi Başlıklı tez çalışmamın toplam 102 sayfalık kısmına ilişkin, 28/11/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%11** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/10/2025

Derya AKDENİZ

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

28/11/2025

DERYA AKDENİZ

KISALTMALAR

AGTE: Ankara Gelişim Tarama Envanteri

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

ÇÖZGER: Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu

EROT: Erken Okuryazarlık Testi

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

ÖBT: Ölçüt Bağımlı Testler

ÖEHY: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

TEDİL: Türkçe Erken Dil Gelişim Testi

TODİL: Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ EĞİTSEL DEĞERLENDİRME KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Derya AKDENİZ

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 eğitim öğretim yılında farklı üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 20 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen veriler kodlanarak temalar ve alt temalar hâlinde analiz edilmiştir. Bu analizler sonucunda; 1) Özel eğitim öğretmeni adayları eğitsel değerlendirme kavramını tanımlayabilmekte, ancak sürecin aşamaları ve uygulamaya yönelik deneyimleri konusunda yetersiz kaldıkları belirlenmiştir. 2) Öğretmen adayları, eğitsel değerlendirme dersinin, üniversitelerin öğretim programlarında ağırlıklı olarak teorik düzeyde ele alındığını ifade etmiş olup; değerlendirme araçlarının kullanımı, verilerin analiz edilme süreci, BEP hazırlama ve eğitsel karar verme gibi uygulamaya dayalı alanlarda yeteri kadar deneyim kazanamadıklarını belirlenmiştir. 3) Katılımcıların gerçek sınıf ortamlarında değerlendirmeyi uygulamalı yapmamış olmaları ve eğitsel değerlendirme dersinin bilgi düzeyinde kalması öğretmen adaylarının bu konudaki yeterlilik algılarını olumsuz etkilemiştir. 4) Katılımcıların değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi oldukları; ancak bunları etkili şekilde kullanma konusunda yetersiz oldukları belirlenmiştir. Özellikle formal araçlarda uygulamalı deneyim eksikliğinin, araçların işlevselliğini sınırladığı belirlenmiştir. 5) Eğitsel değerlendirme sürecinde toplanan verileri analiz etme ve buna göre karar verme konusunda adayların kendilerini yetersiz hissettikleri belirlenmiştir. Özellikle veriye dayalı karar verme, sonuçları yorumlama ve bireyselleştirilmiş eğitim planı ile müdahale programları hazırlama becerilerinde eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında veri analizi konusunda yeterli ders almadıkları ve bu konunun yeterince üzerinde durulmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme süreçlerinde olumlu yeterlilik algıları geliştirebilmeleri için bu konunun öğretim programlarında sadece kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda pratiğe dayalı etkinliklerle ele alınması önerilmektedir. BEP hazırlama, veri toplama ve verilerin analiz edilme sürecinde atölye çalışmaları ve teknoloji destekli uygulamaların artırılması önerilmektedir. Değerlendirme araçlarını yalnızca tanıtmak yerine, öğretmen adaylarına bu araçları doğrudan kullanabilecekleri uygulamalı ortamlar oluşturulması önerilmektedir. Okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine, güncel değerlendirme araçları hakkında bilgilendirmeler yapılmalı, bu konuya ait seminerler ve konferanslar düzenlenmeli ve bu araçların kullanımlarının desteklenmesi önerilmektedir. Bununla beraber, öğretmen yetiştirme programlarında eğitsel değerlendirmeye yönelik ders içeriklerinin zenginleştirilmesi, kuramsal bilgilerin yanı sıra yapılandırılmış uygulama deneyimlerinin sunulması önerilmektedir. Ayrıca, bu alanda yapılacak gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklem gruplarıyla, nicel yöntemler kullanılarak farklı değişkenlerin etkisinin de incelenmesi önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel değerlendirme, yeterlilik, özel eğitim, değerlendirme araçları, bireyselleştirilmiş eğitim planı

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

DETERMINING THE PERSPECTIVES OF PROSPECTIVE SPECIAL EDUCATION TEACHERS ON THEIR COMPETENCIES IN EDUCATIONAL ASSESSMENT

Derya AKDENİZ

The aim of this study is to determine the opinions of prospective special education teachers regarding their competencies in educational assessment. The study group consists of 20 preservice teachers enrolled in special education teacher training programs at various universities during the 2024–2025 academic year. The interview technique, one of the qualitative research methods, was used to gather participants' views. Data were collected online through a semi-structured interview form and analyzed using descriptive analysis. The obtained data were coded and examined under themes and subthemes. The analyses revealed the following results: (1) Prospective special education teachers were able to define the concept of educational assessment; however, they were found to be insufficient regarding the stages of the assessment process and their practical experience. (2) The participants stated that the educational assessment course in university programs is addressed predominantly at a theoretical level and that they had not gained sufficient practical experience in areas such as the use of assessment tools, data analysis, IEP development, and instructional decision-making. (3) The lack of opportunity to conduct assessments in real classroom settings and the theoretical nature of the course negatively affected their perceived competencies. (4) Although participants possessed knowledge of assessment tools, they were found to be inadequate in using them effectively. In particular, the lack of hands-on experience with formal tools limited their functionality. (5) The participants reported feeling insufficient in analyzing data collected during the educational assessment process and making decisions based on these data. Deficiencies were identified especially in data-based decision-making, interpreting results, and preparing individualized education plans and intervention programs. Additionally, it was noted that they did not receive adequate coursework on data analysis during their university education. According to the findings, it is recommended that educational assessment be addressed not only conceptually but also through practice-based activities in teacher education programs, in order to help prospective teachers develop positive competency perceptions. Increasing workshop activities and technology-supported applications related to IEP development, data collection, and data analysis is also suggested. Instead of merely introducing assessment tools, providing environments in which prospective teachers can directly practice using these tools is recommended. Furthermore, in-service special education teachers should be informed about current assessment tools, and seminars and conferences should be organized to support their use. It is also recommended that course content on educational assessment within teacher preparation programs be enriched by offering structured practical experiences alongside theoretical knowledge. Future studies should include larger samples and employ quantitative methods to examine the effects of different variables.

Keywords: Educational assessment, competency, special education, assessment tools, individualized education program (IEP)

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz eğitim süreçlerinde bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu farklılıklara uygun öğretimsel uygulamalarının benimsenmesi birçok ülke için önemli bir konu haline gelmiştir. Özellikle özel gereksinimli bireylerin eğitimine, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu yaklaşımlar temelinde öncelik verilmekte ve bu alanda kapsamlı politikalar geliştirilmektedir (Camcı Erdoğan, 2020). Toplumda her bireyin yetenekleri, ihtiyaçları ve yeterlilikleri doğrultusunda eğitim olanaklarına eşit bir şekilde ulaşabilme ve eğitimden faydalanma hakkı bulunmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimi olan bireyler de eğitim faaliyetlerinden en üst düzeyde yararlanma ve kendi ihtiyaç ve yeterliliklerine uygun eğitim imkanlarına ulaşabilme hakkına sahiptir. Özel gereksinimli bireylerin bu haktan faydalanabilmeleri için ise eğitsel değerlendirme süreci kritik bir rol oynamaktadır (Kargın ve Güldenoğlu, 2024). Özel gereksinimli bireylerin kendini gerçekleştirme ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirme, eğitim sürecinin uygun koşullarda sunulmasına bağlıdır. Bu hedefe ulaşmak ancak kapsamlı ve nitelikli bir tanılama ve değerlendirme süreci ile mümkündür (Cavkaytar, 2000). İyi bir değerlendirme süreci, öğrencilerin eğitim fırsatlarından etkili bir şekilde yararlanabilmesi, halihazırdaki performans düzeylerinin dikkate alınarak doğru şekilde tanılanmasını, uygun ortamlara yerleştirilmesini ve düzenli olarak izlenmesini gerektirir. Bireylerin özel eğitim ihtiyaçlarının tespiti ise gelişim süreçlerindeki problemlerin belirlenmesiyle mümkündür. Bu problemlerin erken yaşlarda tanılanması, eğitime daha hızlı başlanmasını sağlayacaktır (Kırbyık, 2011).

Tarihsel sürece bakıldığında değerlendirme kavramına birçok farklı anlamlar yüklenmiş olup kavrama ait kapsam giderek genişletilmiştir. En genel haliyle değerlendirme birey hakkında karar verme sürecidir ve bu süreçte bireyin gelişim özellikleri, akademik becerilerdeki yeterliliklerine ve ihtiyaçlarına dair kapsamlı bilgiler edinilmektedir (Kargın, 2007). Eğitsel değerlendirme ise özel gereksinimli bireyin tüm gelişim alanlarının ve mevcut bilgilerinin belirlenmesi, eğitimin nerede ve nasıl yapılacağına planlanması, birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının seçimi ve gerekli eğitsel düzenlemelere karar verme bilgilerini içeren

sistematik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin ihtiyaç duyabileceği tüm hizmetlerin eşgüdümlü bir şekilde karşılanmasını sağlarken, ailelere, öğretmenlere ve gerekli diğer ilgililere rehberlik işlevi de taşımaktadır (Avcıoğlu, 2018). Eğitsel değerlendirmenin amacı, kişiyi etiketlemek veya yalnızca özel eğitime yönlendirmek değil; kişinin neyi yapıp neyi yapamadığını belirleyerek, eğitsel ihtiyaçlarının verimli bir şekilde giderilebilmesine olanak sağlamaktır (Kırbyık, 2011). Bireyin eğitsel geleceği ile ilgili çok önemli kararların alındığı ve sınıflandırma ile yerleştirme gibi sonuçlara ulaşıldığı değerlendirme süreci büyük bir dikkatle ele alınmalıdır.

Türkiye'de eğitsel değerlendirme süreci, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği özel eğitim politikaları ve buna yönelik geliştirilen yasal düzenlemeler doğrultusunda yürütülmektedir. Bu süreçte özel gereksinimli bireyin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla, başta Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) olmak üzere, birçok kurum ve uzman bir arada çalışmaktadır. Eğitsel değerlendirme, bireyin eğitim ortamının en doğru şekilde belirlenmesinden, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) amaçlarının oluşturulmasına kadar farklı aşamaları içeren kapsamlı bir süreçtir ve her aşama bireyin eğitsel ihtiyaçlarının detaylı şekilde belirlenip karşılanmasını hedeflemektedir (MEB, 2018). Bu süreç, yalnızca bireyin akademik performansını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim alanlarını da hedef almaktadır. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve etkili bir şekilde uygulanması için eğitsel değerlendirmenin objektif bir şekilde yapılması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Değerlendirme sürecinde, bireyin tıbbi tanı raporu ile gelişim alanlarındaki öyküleri ele alınmaktadır. Bu süreçte, tüm gelişimsel alanlar ile akademik performanslar, ihtiyaç durumları, eğitimden yararlanma biçimleri ve bireyler için ayrıntılı gelişim raporları sunulmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu hazırlanır ve bu rapor her yıl güncellenmektedir. Böylece eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde bireyin özel eğitim kurumlarının sunduğu eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanması sağlanmaktadır (MEB, 2018).

Eğitsel tanılama ve değerlendirme belli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamalar; tarama, gönderme öncesi süreç, gönderme süreci, ayrıntılı değerlendirme süreci, yerleştirme ve izleme sürecidir. Eğitsel değerlendirme yöntemleri ise genel olarak iki ana kategoriye ayrılır. Bunlar formal değerlendirme ve informal değerlendirmedir. Her iki yöntem de öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde belirlemek ve onlara en uygun desteği sağlamak amacıyla kullanılır. Formal değerlendirmeler akranlarından farklı gelişim gösteren bireylerin hakkında bilgi

toplamak için standart ölçme araçları kullanılarak yapılan değerlendirmelerdir. Bireyin değerlendirilen alanlardaki performansının norm grubuna göre ortalamasının altında ya da üstünde olduğu belirlenmektedir. Geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış zekâ testleri, gelişim envanterleri, yetenek ve başarı testleri formal değerlendirme araçlarını oluşturmaktadır (Kargın, 2007). İnfomal değerlendirmede ise öğrencinin gelişim düzeyi başkalarıyla kıyaslanmamaktadır. Bu süreçte öğrenci farklı ortamlarda sistematik olarak gözlemlenmekte, öğrenciyle görüşmeler yapılarak doğrudan bilgi toplanmakta ve öğrencinin günlük performans düzeyine ilişkin ayrıntılı veriler kaydedilmektedir. İnfomal değerlendirme tekniklerinin var olma sebebi, formal değerlendirme yöntemlerinin belirli sınırlılıklara sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Standartlaştırılmış testler özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde ve öğretim süreçlerinde yetersiz kalmaktadır (Avcıoğlu, 2018). Örneğin öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama aşamasında infomal yöntemler öğretmenlere daha fazla bilgi sunmaktadır. İnfomal değerlendirme yöntemi belirli koşullar altında değiştirilebilir, genişletilebilir ve esnetilebilir. Öğrenciyi tanılamaktan ziyade bireyin gelişim sürecini ölçmek amacıyla yapılır, öğrenciye çok yönlü yanıtlar sunar (Terzioğlu, 2022). İnfomal değerlendirme araçlarına gözlem, görüşme, ölçüt bağımlı ölçü araçları, kontrol listeleri vb. örnek verilebilir (Kargın, 2007). Her iki yöntemin de avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda eğitsel değerlendirmenin özel gereksinimli bireyler için hayati önem taşıdığı söylemek mümkündür. İyi bir eğitsel değerlendirme süreci için de nitelikli özel eğitim öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim hizmetleri sürecinde özel eğitim öğretmenleri başrolde ve öğretmenlerin bu süreçteki önemi kanunlar ve yasalarda da geçmektedir. İlk olarak 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de (1997) özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde özel olarak yetiştirilmiş personellerin gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenciler hakkında toplanan bilgileri yorumlayabilme becerisi gelişmiş olmalıdır Bu amaçla özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama kapasitelerini en üst düzeye çıkarmak için öğretmenlerin en iyi şekilde üzerlerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir (Koçak, 2022).

Türkiye'de özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programlarında eğitsel değerlendirme dersleri verilmektedir ancak bu derslerin öğretmen adaylarının pratik bilgi ve becerilerini ne düzeyde geliştirdiği konusundaki çalışmalar çok sınırlıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli hissetmedikleri alanları

belirlemek, özel eğitim programlarının daha etkili bir şekilde yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Bu durum, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki bilgi ve yeterliliklerinin hem teorik hem de uygulamalı düzeyde kapsamlı bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi hem mesleki yeterliliklerini artırmak hem de öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçlarına yönelik uygun eğitim planlarının oluşturulması açısından büyük önem arz etmektedir (Özyürek, 2015). Öğretmen adaylarının bu süreci nasıl algıladıkları, yeterliliklerini nasıl değerlendirdikleri ve eğitsel değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukların tespit edilmesi, eğitim süreçlerine yönelik önemli bilgiler sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırma, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme yeterliliklerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sunmayı hedeflemektedir. Eğitim sürecinde, özel eğitim öğretmenlerine eğitsel değerlendirme yeterliliklerinin kazandırılması ve bu yeterliliklerin nasıl algılandığının anlaşılması, özel eğitim bölümü ders programlarının geliştirilmesi için gerekli görülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi düzeyleri ve bu süreçte kendilerini yeterli görüp görmedikleri incelenecektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Alt amaçlar

1. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenleri adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde sahip olmaları gereken bilgi ve beceriler konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenleri adayları lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusunda yeterli bilgi edinmiş olduklarını düşünüyorlar mı? Bu düşüncenin nedenleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmeni adaylarının kendilerine verilen eğitsel değerlendirme dersi konusunda eksik gördükleri noktalar nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve bu araçların kullanımı konusundaki görüşleri nelerdir?

6. Özel eğitim öğretmeni adayları, eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve değerlendirme sonucunda uygun kararların verilmesi sürecindeki görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitsel değerlendirme, özel gereksinimli bireylerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması, uygulanması ve izlenmesi sürecinde kritik bir role sahiptir. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme yeterlilikleri, eğitim süreçlerinin kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi ve beceri düzeyleri, özel gereksinimli bireylerin akademik hayatlarındaki başarılarını artırmada belirleyici bir faktördür.

Bu araştırma, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının bu alandaki yeterliliklerinin güçlendirilmesi adına eğitim fakülteleri müfredatlarının yeniden yapılandırılmasına katkı sağlayabilir. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterlilik algılarının belirlenmesi, bu yeterliliklerin kazandırılmasında rol oynayan öğretim elemanlarına, eğitim süreçlerini değerlendirme ve gerekli düzenlemeleri yapma konusunda katkı sağlayabilir. Öğretmen adayları açısından bakıldığında ise bu araştırmanın, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterliklerini hangi düzeyde gördüklerini ortaya koyması, yetersiz olduklarını düşündükleri alanları fark etmeleri ve bunları geliştirmeye yönelik kararlar almalarına yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca, çalışmanın bu alanda gerçekleştirilecek diğer araştırmalara kaynaklık etmesi açısından da önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, özel eğitimde eğitsel değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine yönelik stratejik öneriler sunmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, araştırma sadece öğretmen yetiştirme süreçlerine değil, aynı zamanda eğitsel değerlendirme uygulamalarının daha etkili ve verimli hale getirilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın bir diğer önemi, eğitsel değerlendirmenin yalnızca tanılama süreciyle sınırlı kalmadığını; bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması, uygulanması ve izlenmesi gibi kritik aşamaları da kapsadığını ortaya koymasıdır. Dolayısıyla, adayların bu sürece ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, özel eğitim alanındaki hizmetlerin kalitesinin artırılmasına doğrudan katkı sağlayabilecek niteliktedir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada 2 temel varsayımdan hareket edilmiştir:

1. Katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formuna verdikleri cevapların, onların eğitsel değerlendirme yeterliliklerine ilişkin gerçek fikir ve deneyimlerini yansıtacağı varsayılmaktadır.
2. Kullanılan görüşme formu sorularının yanıtlanmaya uygun olduğu ve katılımcıların eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerini doğru bir şekilde ortaya koyabileceği kabul edilmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin özel eğitim programlarında öğrenim gören 20 ğretmen adayıyla sınırlıdır. Bu durum sonuçların genelleştirilebilme potansiyelini sınırlayabilir.

1.6. Tanımlar

Değerlendirme: Bir şeyin veya bir sürecin ortaya çıkardığı ürünün uygunluğunu veya değerini belirleme sürecine değerlendirme denilmektedir (Scriven, 1981).

Eğitsel değerlendirme ve tanılama: Bireyin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini ve akademik disiplinlerdeki yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılan sistematik süreçtir. Bu süreçte, bireyin eğitim ihtiyaçları belirlenir ve bu doğrultuda en uygun eğitim ortamı, yani en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ile hangi özel eğitim hizmetlerinin gerekli olduğuna karar verilir (MEB, 2018).

Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimdir (MEB, 2018).

En az kısıtlayıcı ortam: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre, “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı” ifade eder.

Yeterlilik: MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri 'ne (2017) göre, yeterlilik kavramı; “bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler” şeklinde tanımlanmıştır.



BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Bu bölümde eğitsel değerlendirme kavramına, eğitsel değerlendirme süreci ve basamaklarına, eğitsel değerlendirme yöntemlerine ve değerlendirme araçlarına, öğretmen yeterliliğine ve ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

2.1. Eğitsel Değerlendirme

Eğitsel değerlendirme, özel gereksinimli bireyin tüm gelişim alanlarının belirlenmesi, eğitimin nerede ve nasıl yapılacağına planlanması, birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarının seçimi ve gerekli eğitsel düzenlemelere karar verme bilgilerini içeren sistematik bir süreçtir. Bu süreç, bireyin ihtiyaç duyabileceği tüm hizmetlerin eşgüdümlü bir şekilde karşılanmasını sağlarken, ailelere, öğretmenlere ve gerekli diğer ilgililere rehberlik işlevi de taşımaktadır (Avcıoğlu, 2018). Eğitsel değerlendirmenin amacı, kişiyi etiketlemek veya yalnızca özel eğitime yönlendirmek değil; özel gereksinimli bireyin neyi yapıp neyi yapmadığını belirleyerek, eğitsel ihtiyaçlarının verimli bir şekilde giderilebilmesine olanak sağlamaktır (Kırbıyık, 2011). Bireyin eğitsel geleceğine yön veren ve kritik kararların alındığı eğitsel değerlendirme süreci, büyük bir dikkatle ele alınmalıdır. Bu sürecin bazı önemli ilkelere dayalı olarak yürütülmesi, öğrenci hakkında doğru ve gerçekçi kararlar verilmesi açısından önemlidir. Eğitsel değerlendirme ilkelerine göre; değerlendirme farklı kişiler, ortamlar ve yöntemlerle yapılmalı; süreç odaklı ve sürekli olmalıdır. Bireyselleştirme esastır ve yalnızca test sonuçlarına dayalı olmamalıdır. Kullanılan araçlar bireyin sosyokültürel çevresine uygun, geçerli ve güvenilir olmalıdır. Değerlendirme disiplinler arası olmalı, tüm gelişim alanlarına hitap etmeli ve her yaşta gerçekleştirilebilmelidir (Kargın, 2007). Özel gereksinimli bireyler için yapılan değerlendirmeler, bireylerin güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini belirleyerek onların bireysel ihtiyaçlarını daha doğru bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sayede eğitim süreci kişiye özgü yapılandırılarak, müdahaleler daha etkili planlanabilir ve öğretim sürecinin etkililiği artırılabilir. Öğrencinin ihtiyaçların tespit edilmesi hem öğretimsel kararların niteliğini yükseltmekte hem de özel gereksinimli bireylerin potansiyelini en üst düzeyde ortaya koymasına imkân vermektedir.

Değerlendirme süreci, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini destekleyecek öğretim faaliyetlerini de içermektedir. Bu nedenle değerlendirme sürecinde yer alan kişilerin, verileri analiz edebilen, yorumlayabilen ve alan hakimiyetine sahip kişilerden oluşması son derece önemlidir (Koçak, 2022). Eğitsel değerlendirmenin birden fazla amacı bulunmaktadır ve en genel haliyle Tablo 2.1. 'de açıklanmaktadır.

Tablo 2.1. Eğitsel değerlendirmenin amaçları (Kargın ve Güldenoğlu, 2024).

Amaç	Açıklama
Tanımlama ve Yerleştirme	Özel gereksinimli bireylerin belirlenmesi
Gereksinimleri Belirleme	Öğrencinin çeşitli alanlardaki yeterlilik düzeyini ve ihtiyaçlarını saptamak
Gelişimi Takip Etme	Öğrencinin farklı gelişim alanlarındaki ilerlemesini izlemek
Başarıyı Belirleme	Öğrencinin akademik ve sosyal başarı düzeyini belirlemek

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 19. maddesi doğrultusunda, ülkemizde özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanımlama ve değerlendirilme süreci, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde bulunan Özel Eğitim Değerlendirme kurulu tarafından yürütülmektedir. Bu değerlendirme kurulu, bireylerin eğitsel performanslarını belirleyerek, onlara uygun bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirip, bu bireylerin en az kısıtlandırılmış ortamlarda gelişimlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinden sorumludur (Kırbıyık, 2011). Eğitsel değerlendirme süreci birden fazla disiplindeki uzmanların ortak hareket ettiği ve bireylerin ihtiyaçlarını belirledikleri bilgi toplama sürecini ifade eder, bu farklı disiplindeki üyeleri; fizyoterapistler, dil konuşma terapistleri, özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar gibi farklı meslek grupları oluşturmaktadır (Özyürek, 2020). Bu süreçte odaklanılması gereken özel gereksinimli bireyler olmalıdır. Özel gereksinimli bireylerin topluma sağlıklı bir şekilde kazandırılması için, bu bireylere uygun en az kısıtlayıcı ortamda eğitim görmeleri nihai hedef olmalıdır.

2.2. Eğitsel Değerlendirme Süreci

Eğitim ortamlarında birbirinden farklı gelişim özelliklerine sahip bireyler bulunmaktadır. Bu bireylerin öğrenme hızları ve düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir. Kimileri çok hızlı öğrenebiliyorken kimileri ek desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle tüm öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel gelişimlerini takip edebilmesi için değerlendirme yapması gerekmektedir (Kargın & Güldenoğlu, 2024). Eğitsel değerlendirme, özel gereksinimi olan bireylerin öğrenme potansiyelini, güçlü yönlerini ve desteğe ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarını belirlemek amacıyla yapılan sistematik bir süreçtir. Bu süreç yalnızca bireyin akademik performansını değil, aynı zamanda sosyal, duygusal ve davranışsal gelişim alanlarını da hedef almaktadır. Özellikle özel gereksinimli bireylerin, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve etkili bir şekilde uygulanması için eğitsel değerlendirmenin objektif ve tutarlı bir şekilde yapılması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte eğitim fırsatlarından yararlanabilmeleri için, onların eğitsel performanslarına uygun düzenlemelerin yapılması büyük önem taşır. Bu durum, eğitsel değerlendirmenin ne kadar gerekli ve vazgeçilmez olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Çünkü bireye uygun desteklerin sağlanabilmesi, ancak etkili ve kapsamlı bir değerlendirme süreciyle mümkündür

(Aksoy ve Şafak, 2020). Eğitsel değerlendirme süreci yalnızca öğrencilerin öğrenme çıktılarını ölçmeye yönelik bir araç değil, aynı zamanda öğretim sürecini şekillendiren ve öğrenmeyi teşvik eden bir uygulama alanı olarak görülmektedir. Değerlendirme genel anlamda üç temel amaca hizmet etmektedir; öğrenme hakkında karar verme (assessment of learning), öğrenmeyi destekleme (assessment for learning) ve öğrenmenin kendisinin bir parçası olma (assessment as learning). Bu sınıflama, değerlendirme sürecinin tek yönlü ölçme işlevinden daha da fazlası olduğunu ve öğretmenlerin kararlarında merkezi bir rol üstlendiğini ortaya koymaktadır. Özellikle son yıllarda, biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrenci başarısı, motivasyonu ve öz düzenleme becerilerini geliştirdiği; dolayısıyla eğitsel değerlendirme sürecinin yalnızca akademik çıktılarını ölçülmesi değil, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi açısından da kritik öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Brown, 2022).

Yurtdışında yapılan eğitsel değerlendirme süreciyle alakalı uygulamalara bakıldığında, sürecin ana unsurlarını çocuğun ebeveynleriyle yapılan görüşmeler, ebeveynlerin doldurduğu form ve anketler, çocuğun farklı mekân ve koşullarda gözlemlenmesi olduğu görülmektedir. Örneğin, *The Individualized Target Behavior Evaluation* (Bireyselleştirilmiş Hedef Davranış Değerlendirmesi) adlı yöntem, öğretmen ya da ebeveynler tarafından yapılan sıklık temelli gözlem kayıtlarına dayanır. Öğretmen, çocuğun belirlenen bir davranış hedefini, belirli bir zaman dilimi içerisinde (örneğin bir ders saati) yerine getirip getirmediğini takip eder. Ardından, bu süreçte ulaşılan hedeflerin oranı yüzdelik olarak hesaplanır. Örneğin, bir gün içerisinde belirlenen hedeflerin %65'inin gerçekleşmiş olması gibi sonuçlar elde edilerek çocuğun ilerlemesi değerlendirilir (Pelham vd., 2005).

Eğitsel değerlendirme süreci ülkemizde, Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği özel eğitim politikaları ve buna yönelik geliştirilen yasal düzenlemeler doğrultusunda yürütülmektedir. Bu süreçte özel gereksinimli bireyin eğitsel ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla, başta Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) olmak üzere, birçok kurum ve uzman iş birliği yapmaktadır. Eğitsel tanılama ve değerlendirme süreci, farklı disiplinlerin bir arada çalışmasını gerektiren çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Değerlendirmenin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için çeşitli disiplinlerden ve destek hizmeti sağlayan uzmanlardan oluşan bir ekibin oluşturulması gerekir; bu durum sürecin iş birliği temelinde yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Disiplinler farklı olsa da yapılan değerlendirmeler, bireylerin öğrenme biçimlerini ve öğrenmelerini etkileyen unsurları anlamamıza yardımcı olmaktadır (Sarı, 2019). Eğitsel değerlendirme, bireyin eğitim ortamının en doğru şekilde belirlenmesinden, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) amaçlarının oluşturulmasına kadar farklı aşamaları içeren uzun ve kapsamlı bir süreçtir ve her aşama bireyin eğitsel ihtiyaçlarının detaylı şekilde belirlenip

karşılanmasını hedeflemektedir (MEB, 2018). Değerlendirme sürecinde, bireyin tıbbi tanı raporu ile gelişim alanlarındaki öyküleri incelenmektedir. Bu süreçte, tüm gelişimsel alanlar ile akademik performanslar, ihtiyaç durumları, eğitimden yararlanma biçimleri ve bireyler için ayrıntılı gelişim raporları hazırlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler için Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu hazırlanır ve bu rapor her yıl güncellenir. Böylece eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde bireyin özel eğitim kurumlarının sunduğu eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanması sağlanmaktadır (MEB, 2018). 2006 yılında güncellenen yönetmeliğe göre Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu üyelerini;

1. Özel Eğitim Hizmetleri Bölüm Başkanı,
2. Psikolojik ölçme araçlarını uygulayabilecek bir rehber öğretmen,
3. Görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenlerinden bir öğretmen,
4. Bulunması hâlinde gezerek özel eğitim görevi yapan bir öğretmen,
5. Bireyin velisi,
6. Varsa, bir çocuk gelişimi ve eğitimcisi oluşturmaktadır.

Maddenin devamında; *“gerektiğinde bu kurula eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim gibi diğer meslek elemanlarından seçilecek birer kişi, çıraklık ve yaygın eğitime gidecekler için ilgili kurum temsilcisi, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin çalıştığı kurumdaki iş yeri temsilcisi, Özel eğitim değerlendirme kurulunca, bilgilerine başvurulmak üzere; özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin sınıf ve alan öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni, kayıtlı olduğu okulun veya kurumun müdürü, başvuru yapan kurum temsilcisi, özel eğitim hizmetleri kurul üyesi, üniversitelerin ilgili bölümlerinden öğretim üyesi ve sivil toplum kuruluşu temsilcisi çağrılabilir”* ifade edilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 44. maddesinde, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'nun temel işlevleri tanımlanmaktadır. Buna göre kurul, bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecini yürütmekte, özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemekte ve elde edilen sonuçları raporlaştırarak onaya sunmaktadır. Bu süreçte mevcut bilgi ve belgeler titizlikle incelenmekte; gerektiğinde, özellikle itiraz durumlarında, yeniden değerlendirme yapılmaktadır. Tanılama sonuçları doğrultusunda birey için en az kısıtlandırılmış ortamı ve hizmet türü önerilmekte; ailelerin sürece aktif katılımı, bilgilendirilmesi ve gereksinimlerine yönelik eğitim programlarının hazırlanması sağlanmaktadır. Ayrıca kurul, destek eğitim planlarının hazırlanması ile özel yetenekli bireylerin uygun kurumlara yönlendirilmesinden de sorumludur (MEB, 2018). Tablo 2.2.'de eğitsel değerlendirme sürecinin basamakları yer almaktadır.

Tablo 2.2. Eğitsel değerlendirme sürecinin basamakları (Spinelli, 2002; Wood, 1998; akt. Kargın, 2007).

İlk belirleme: Öğrencinin özel gereksinim duyup duymadığının ilk işaretlerinin fark edilmesi

Gönderme Öncesi Süreç: Destek hizmetlerinden önce sınıf içinde müdahalelerin ve öğretim uyarlamalarının yapılması

Gönderme: Öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için resmi değerlendirmenin başlatılması

Ayrıntılı Değerlendirme: Disiplinler arası bir ekip tarafından öğrencinin ayrıntılı değerlendirilmesi

Özel eğitime uygunluğuna karar verme: Öğrencinin yasal olarak özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasının uygun olup olmadığına karar verilme süreci

BEP oluşturma: Öğrenci için sağlanacak hizmetlerin nerede, ne zaman, ne kadar süreyle, kimler tarafından hangi amaçlar doğrultusunda uygulanacağını belirlenmesi

BEP'in izlenmesi ve değerlendirilmesi: Bep'in uygulanmasının düzenli olarak takip edilmesi

2.3. Eğitsel Değerlendirme Sürecinin Basamakları

Özel eğitimde değerlendirme süreci belirli aşamalardan oluşmaktadır ve her aşama öğrencinin ihtiyaçlarını en iyi şekilde belirleyip karşılamayı amaçlamaktadır. Bu aşamalar şunlardır:

2.3.1. İlk Belirleme (Initial Identification)

İlk belirleme, öğrencinin genel gelişimi hakkında ön bilgilerin toplandığı aşamadır. Öğrencinin özel eğitime ihtiyaç duyabileceğine dair ilk belirtiler genellikle öğretmenler, aileler veya okul personeli tarafından fark edilir. Bu aşamada öğrencinin öğrenme veya davranış alanlarında bir problemi olup olmadığı gözlemlenir ve özel eğitim değerlendirme sürecine yönlendirilip yönlendirilmemesi gerektiği belirlenmektedir (Salvia vd., 2010). Her öğrencinin gelişim aşamaları birbirinden farklılık göstermektedir fakat anlamlı düzeyde farklılık varsa, takip etmesi gereken bir programı öğrenci takip edemiyorsa ve sınıf içi davranışlarında uyumsuzluk yaşıyorsa ilk belirleme aşamasının başlatılması gerekmektedir (Kargın, 2019).

İlk belirleme aşaması bir farkına varma aşaması olup burada öğrenciye müdahale söz konusu değildir. Öğrenci ayrıntılı bir şekilde gözlemlenmektedir (Koçak, 2022). Bu aşama informal bir süreçtir ve gözlem, aile görüşmeleri, kontrol listeleri, ödevler, portfolyolar gibi değerlendirme araçlarıyla sürdürülür (Kargın, 2007). Sonuç olarak ilk belirleme aşaması öğrencilerin performans düzeylerine göre genel bir değerlendirme yaparak, özel eğitim hizmetleri ve destek eğitime ihtiyacı olup olmadığını anlaşıldığı süreçtir ve öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesi için çok önemlidir.

2.3.2. Gönderme Öncesi Süreç (Pre-Referral Process)

Gönderme öncesi süreç, özel gereksinime ihtiyaç duyduğu düşünülen öğrencilerin yanlış yönlendirilmesini önlemek ve okul ortamında mümkün olan en iyi desteği almalarını sağlamak açısından oldukça önemli bir aşamadır. Gönderme öncesi süreç, akademik ve davranışsal açıdan genel okul müfredatını takip etmekte zorlanan öğrencilerin, ayrıntılı değerlendirmeye yönlendirilmeden önce çeşitli müdahalelerle ve uyarlamalarla desteklenmesini ve verilerin kayıt altına alınarak okul ortamında eğitimlerine devam etmelerini amaçlayan bir süreçtir (Spinelli, 2006). Gönderme öncesi süreçte, risk grubunda olduğu düşünülen öğrenciler için okul temelli değerlendirmeler yapılmaktadır. Yazıcıoğlu (2019), tarafından yapılan çalışmada, gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenlerinin risk grubundaki öğrencilere yönelik yaptıkları uyarlamalarda, okul rehberlik servisiyle iş birliğinin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır.

Gönderme öncesi süreç, risk grubundaki öğrencilerin eğitim ortamlarını ve alacağı destek hizmetleri belirlemede son derece önemlidir. Bu süreci sınıf ve rehber öğretmeni yönetir ve öğretmen sınıf içi izleme ve değerlendirme verilerini öğretim sürecine entegre etmektedir. Yapılan uyarlamaların ve müdahalelerin uygunluğu ve öğrencinin bunlardan ne kadar yararlandığı sistematik şekilde kaydedilerek, doğru bir yönlendirme sağlanmalıdır. Öğrencinin gelişimine etki eden tüm kaynaklardan toplanan veriler, öğretmenin karar sürecini destekleyerek en doğru eğitim ortamına yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Altun ve Karasu, 2021).

Gönderme öncesi süreç 3 aşamadan oluşmaktadır. Öğrenci hakkında bilgi toplama, müdahale programı hazırlama, müdahale programının uygulanması ve değerlendirilmesidir. Bilgi toplama basamağında, ilk belirleme aşamasındaki bilgilerin yanı sıra öğrencinin sağlık durumu, aile bilgileri, ailenin eğitim geçmişi ve akademik performansı hakkında bilgiler edinilmektedir. Müdahale programının hazırlanması basamağında öğrenciye hangi becerilerin hangi ortamda, nasıl ve ne kadar sürede uygulanacağına karar verilir. Uygulama basamağında ise program uygulanır ve hedeflenen becerilerin gerçekleşip gerçekleşmediği değerlendirilir (Kargın ve Gengeç, 2024). Sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi sürecini iyi bir şekilde yönetebilmesi, risk grubundaki öğrencilere sağlanacak desteklerin belirlenmesine ve bu öğrenciler için doğru kararlar alınmasına yardımcı olur.

Öğretmen, öğrenciyi tanımak, programı planlayıp sistematik bir şekilde uygulamak ve değerlendirmek için olarak veri toplamalıdır. Öğretmenlerin, risk durumlarını belirleyerek profesyonel kişilerle iletişime geçmesi ve sınıf içi gözlem verilerini destekleyecek bilgiler edinmesi sürecin ilerleyişini daha da kolaylaştıracaktır (Altun ve Karasu, 2021). Öğrencinin öğrenim hayatı boyunca öğrenme özelliklerine dair dikkate alınması gereken bilgiler, gönderme öncesi süreçte veriye dayalı alınan kararlarla sağlanabilmektedir. Bilgi toplama süreci, gönderme öncesi aşamasında uygulandığında, çocuğun detaylı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır (Altun ve Karasu, 2021).

2.3.3. Gönderme Süreci (Referral process)

Gönderme süreci, öğrencinin gönderme öncesi süreçte yapılan tüm müdahalelere rağmen, müdahaleye olumlu cevap vermediği durumlarda başlamaktadır. Öğrencinin akademik ve sosyal performansı genel eğitim sınıflarının altındaysa ve gerekli planlar yapılmasına rağmen gelişmeler yaşanmıyorsa ayrıntılı değerlendirme için süreç başlatılmaktadır (Kargın ve Gengeç, 2024). Gönderme sürecinde sınıf öğretmeni, aile ve rehber öğretmeni iş birliği yapmakla yükümlüdür (Kargın, 2007). Bireyin sunulan eğitsel hizmetlerden destek çalışmalarına rağmen yararlanamaması durumunda yapılan tüm çalışmalar ve sağlanan destek hizmetler raporlanarak, varsa tıbbi tanı ile eğitsel değerlendirme ve tanılama amacıyla RAM'lara yönlendirilir. Rehberlik araştırma merkezlerinde görev

yapan uzmanlar gönderme sürecindeki öğrencinin tıbbi tanısını ve gelişim alanlarına yönelik hazırlanmış Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunu (Ek-3) dikkatlice incelemektedir (MEB, 2018). Kargın (2019), uzmanların formları detaylı bir şekilde analiz etmesinin öğrenci için daha doğru kararlar verilmesi açısından önem arz ettiğini vurgulamaktadır ve gönderme raporunda şu bilgilerin bulunması gerektiğini ifade etmektedir;

1. Öğrencinin akranlarından farklılık gösterdiği alanlar
2. Zorlukların, problemlerin nerede ve hangi durumlarda çıktığı
3. Müdahale planları, uygulanan stratejiler
4. Müdahale planlarına dahil olan kişiler
5. Müdahale planlarında başarılı veya başarısız olunan konular, alanlar

Gönderme süreci, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları destek hizmetlerine ulaşabilmeleri açısından önemli bir adımdır. Hollanda'da yürütülen bir çalışmada Smeets ve Roeleveld (2016), öğretmenlerin destek hizmetlerine olumlu yanıt vermeyen öğrencileri sistematik şekilde raporlayarak özel eğitim değerlendirme süreçlerine yönlendirme rolünü detaylı biçimde incelemiştir. Sürecin doğru ve uygun bir şekilde yürütülmesi, öğrencinin destek eğitim hizmetlerinden yararlanmasını mümkün kılmaktadır.

2.3.4. Ayrıntılı Değerlendirme (Comprehensive Evaluation)

Ayrıntılı değerlendirme, gönderme sürecinden sonraki aşamadır. Öğrencinin çeşitli gelişim alanlarındaki yeteneklerini ve gereksinimlerini belirlemek için yapılan çok boyutlu bir süreçtir. Gönderme öncesi ve gönderme sürecinde kaydedilen veriler ışığında öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmayı gerektirecek bir yetersizliğe sahip olup olmadığı belirlenmeye çalışılır (Çuhadar, 2017). Bu aşama, içinde standart testler de barındıran bir süreçtir. Bu süreç formal ve informal değerlendirme yöntemleriyle gerçekleştirilmektedir. Formal değerlendirme, bireyin bilgi, beceri ya da yeterliklerini önceden belirlenmiş ölçütlere göre sistematik biçimde ölçmek için kullanılan yapılandırılmış bir değerlendirme yöntemidir. Bu tür değerlendirmeler genellikle standartlaştırılmış testleri içerir, yapılandırılmış ortamlarda, kontrollü koşullar altında uygulanır ve elde edilen sonuçlar, öğrencinin akademik yerleştirilmesi gibi kararların verilmesinde kullanılır. Değerlendirme sürecinde standartlaştırılmış testleri içeren formal yöntem ve araçların yanı sıra informal yöntem ve araçlardan da yararlanır. Bu formal ve informal süreçte Rehberlik Araştırma Merkezleri'nde Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi öğrenciyi uygun testlerle değerlendirerek özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını gerektirecek bir engeli olup olmadığını belirlemektedir (Kargın, 2007). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, özel gereksinimli bireylerin en az sınırlayıcı eğitim ortamına yerleştirilmelerine

yönelik kararlar almaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireyler dışında kalan diğer tüm yetersizlik gruplarında ise, eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde bireyin Engelli Sağlık Kurulu Raporu veya sağlık raporu bulunup bulunmadığına bakılır. Bunun yanında, bireyi tanımaya yönelik formlar, gelişim özellikleri ve akademik alanlardaki performansları da değerlendirilerek, birey için uygun eğitsel tanı ve yerleştirme (resmî tedbir) kararı alınır (MEB, 2018).

Ayrıntılı değerlendirme süreci, farklı gelişim alanlarına dair bilgiler sunarak öğretmenlerin eğitsel müdahaleleri ve hedeflenen becerileri planlamasına ve bireylerin değerlendirilmesine fırsat tanımaktadır. Tarama, yerleştirme, müfredat geliştirme süreçlerine katkı sağlarken, bireylerin davranış ve bilgi düzeylerinin belirlenmesine de yardımcı olmaktadır. Doğru ve ayrıntılı bir değerlendirme sonucu planlanan eğitsel müdahaleler, bireylerin akademik becerilerini arttırmada etkili olmaktadır (Eripek, 2005).

2.3.5. Özel Eğitim Hizmetlerine Uygunluğunu Belirleme (Eligibility Determination for Special Education Services)

Ayrıntılı değerlendirme sonrasında gelen basamak, öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanıp yararlanmayacağına karar vermektir. Bu süreçte öğrencinin tanılanmış bir yetersizliğe sahip olması temel bir ölçüt olmakla birlikte, değerlendirme kurulunun dikkate alması gereken iki ek kriter daha bulunmaktadır. Bunlardan ilki, yetersizliğin öğrencinin akademik performansını olumsuz etkilemesidir. İkinci kriter ise öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için özel olarak tasarlanmış programlara ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyulmasıdır (Kargın, 2007). Eğer öğrencide bu ölçütler yoksa akranlarıyla birlikte özel eğitim desteğine ihtiyaç duymadan akranlarıyla beraber normal kademedede öğrenimine devam edebilir. Bu ölçütlerin öğrenci için geçerli olması durumunda, değerlendirme sürecinde alınabilecek iki temel karar vardır. Bunlardan ilki, öğrencinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi kapsamında genel eğitim sınıfında, yani akranlarıyla birlikte kendi sınıfında eğitimine devam etmesidir. İkinci seçenek ise, öğrencinin kendisiyle aynı yetersizlik grubundaki bireylerle birlikte özel eğitim sınıfında veya özel eğitim okulunda eğitim almasıdır (Kargın, 2007).

Yerleştirme kararı alınırken, öğrencinin en az kısıtlayıcı ortamdaki en fazla kısıtlayıcı ortama doğru sıralanan eğitim seçenekleri doğrultusunda değerlendirilmesi gerekmektedir. Yerleştirme kararı verilirken veli sürece dahil edilmelidir (Koçak, 2022). Bireyin özel eğitim hizmetlerine uygunluğunu değerlendirme sürecinde, öğretmen gözlemleri, standart test sonuçları ve aile görüşleri gibi çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bilgiler bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmalıdır.

2.3.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlama ve İzleme (Developing and Monitoring the Individualized Education Program- IEP)

Öğrencinin ayrıntılı değerlendirme sonucunda özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verildiğinde, öğrenci için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlanmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre BEP, “*özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programını*” ifade etmektedir. Bu plan, öğrencinin ihtiyaçları çerçevesinde belirlenen eğitim hedeflerini kapsar. Türkiye’de BEP 1997 yılında çıkan Kanun Hükmünde Kararname’nin (KHK) 4. maddesinin f bendi ile yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu plan öğrenci için en fazla 1 yıllık hazırlanır ve süresi dolunca ihtiyaç duyulduğu takdirde yenilenir. BEP’ler öğrencinin yıllık özel eğitim deneyimlerine ulaşılabilmesi açısından önemli bilgiler içerir. Hedefler bir okul yılı içinde ulaşılabilir şekilde planlandığı için öğrencinin gelişen ve değişen ihtiyaçlarına da odaklanmaktadır (Cleveland ve Markham, 2024).

Öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına hizmet edecek bir yerleştirme kararı kadar, onun eğitsel gereksinimlerine ve tüm gelişim alanlarına yönelik geniş, kapsamlı ve etkili bir bireyselleştirilmiş eğitim programının oluşturulması da büyük önem taşımaktadır (Gürsel ve Vuran, 2010). Çünkü öğrencinin bireysel özellikleri, akademik ve gelişimsel ihtiyaçları doğrultusunda en etkili öğrenme deneyimini sunabilecek zengin içerikli bir eğitim programının oluşturulması ve buna uygun öğretimsel ortamların yapılandırılması büyük bir gerekliliktir.

BEP oluşturma eğitsel değerlendirmenin alt amaçlarından bir tanesidir. Öğrenciye kazandırılması gereken hedefler ve kazandırılan beceri ve davranışları arttırmak için öğretim uyarlamalarını içermektedir. Ayrıca bu planlar, öğretimin ne derece etkili olduğunu gözlemlemek, etkili değilse öğretimi revize etmek için önemli belgelerdir (Özyürek, 2015). BEP özel gereksinimli bir birey için yol haritası özelliği taşımaktadır. Öğrencinin kısa ve uzun vadeli hedeflerini, uygulanacak özel eğitim ve destek hizmetlerini içerir. Bu plan, düzenli aralıklarla gözden geçirilir ve gerektiğinde yenilenir (Pierangelo ve Giuliani, 2007). Özel gereksinimli bir öğrenci için hazırlanan bir BEP’te şu bilgiler yer almalıdır (Kargın, 2007; Strickland & Turnbull, 1990):

1. Öğrencinin halihazırdaki performans düzeyi
2. Ulaşılması planlanan amaçlar ve kazanımlar

3. Özel eğitim hizmetleri ve destekleyici ek hizmetlere ilişkin bilgilere yer verilmesi
4. Kullanılacak öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi
5. Programın uygulanmasında görev alacak branş öğretmenlerinin belirlenmesi
6. Hedeflenen kazanımlara ulaşmak için ayrılacak zamanın belirlenmesi
7. Değerlendirme sürecinde kullanılacak yöntemler ve ölçütlerin oluşturulması
8. Öğrencinin gelişimini destekleyici ek hizmetlerin planlanması
9. BEP ekibi üyelerinin sorumluluklarının ve görev dağılımının açıkça tanımlanması

Öğrencinin özel gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından, BEP hazırlanmasına karar verildiğinde sürecin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için profesyonel bir BEP ekibinin oluşturulması gerekmektedir. Bu ekip oluşturulurken, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarının dikkate alınması öğrencinin lehine olacaktır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre, bireyselleştirilmiş eğitim planı BEP Geliştirme Birimi tarafından hazırlanır. Bu yönetmeliğin 47. maddesinde BEP Geliştirme Birimi'nde yer alan üyeler “*okul müdürü, okul müdür yardımcısı, öğrencinin sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, branş öğretmenleri, öğrencinin velisi ve öğrenci*” olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencinin ihtiyacı dahilinde Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu'ndan bir üye ve meslek dersleriyle ilgili bir öğretmen de BEP Geliştirme Birimi'ne dahil edilebilir. Planın oluşturulma sürecinde veliler, öğretmenler, uzmanlar ve öğrenci dahil olmak üzere bir ekip çalışması yapılır. Bu süreçte disiplinler arası iş birliği çok önemlidir. Bu konuya ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır.

Literatür incelendiğinde Donaire ve arkadaşlarının (2024) yaptıkları araştırmada, bireyselleştirilmiş eğitim planlarının uygulanmasının kolaylaşması için iş birliğinin öneminden bahsedilmektedir ve ileriye dönük olarak BEP sürecinde, eğitimcileri hizmet içi eğitimlerle desteklemenin son derece önemli olduğunu, disiplinler arasında iş birliğine dayalı ilişkileri iyileştirmenin önemi üzerinde durmuştur. Kurşun (2022), özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaştıkları problemleri incelemiştir. Öğretmenler, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında karşılaştıkları zorlukları ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerini paylaşmışlardır. Bu çalışma, BEP uygulamalarının iyileştirilmesi için öğretmenlerin görüşlerinin önemini ortaya koymaktadır. (Akhanlı vd., 2024), özel gereksinimli öğrencilerde BEP üzerine yapılan araştırmaları inceledikleri çalışmalarında, BEP'in hazırlanması ve uygulanmasında yaşanan problemleri açığa çıkartmıştır. Özellikle öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine ilişkin kaygı düzeyleri, bilgi eksiklikleri, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği ve ailenin sürece katılmaması gibi sorunlar ifade edilmiştir. Bu durum, BEP'in etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. İlik ve Günay

(2020) ise BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı problemleri incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler BEP hazırlarken zaman yetersizliği ve eğitim ve materyal eksiklikleri gibi sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, BEP'in daha kullanışlı, işlevsel ve kolay hazırlanabilir olması gerektiği ifade edilmektedir.

2.3.7. BEP'in İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (Monitoring and Evaluating the IEP)

BEP'in izlenme süreci, bireyin hedeflenen amaçlar doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğinin, öğrenme ve gelişimin beklenen düzeyde gerçekleşip gerçekleşmediğinin kontrol edilmesiyle ilgilidir. Eğer beklenen gelişim sağlanmazsa, sürecin hangi yönlerinin değiştirilmesi gerektiği değerlendirilir. Bu aşama aynı zamanda hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin incelendiği ve öğretim programının hedeflere ulaşma açısından değerlendirildiği basamaktır (Avcıoğlu, 2018). BEP özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçleri açısından çok önemli bir adımdır fakat BEP'i oluşturmak kadar BEP'in uygulanması ve değerlendirilmesi, sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından çok önemlidir. Bir BEP iyi bir şekilde izlenip değerlendirilmedikçe profesyonel hazırlansa bile işe yaramayacaktır. Çünkü öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ancak iyi bir izleme ve değerlendirme süreciyle mümkündür. Bu aşamada öğrenciden bilgiler toplanır ve bu bilgiler hedeflenen amaçlarla karşılaştırılır. Bu aşamanın temelde iki amacı vardır. Birincisi BEP'i uygulayan kişilerin kullandığı yöntem ve tekniklerin verimliliğini değerlendirmek, ikincisi BEP ekibine değerlendirme süreciyle alakalı veriler sunabilmektir. Oluşturulan planın değerlendirilmesi en az yılda bir kez yapılmalıdır (Kargın, 2007). BEP'in izlenmesi ve değerlendirilmesi, özel gereksinimli bireyler için hazırlanan programın yalnızca teorik bir belge olmasının ötesine geçmesini sağlayan önemli aşamadır. Bu süreçte, belirlenen hedeflere öğrencinin ne ölçüde ulaştığı sistematik olarak takip edilmekte ve elde edilen veriler doğrultusunda öğretim sürecinin güçlü ve zayıf yönleri ortaya konulmaktadır. Düzenli izleme uygulamaları, öğrencinin gelişiminde meydana gelen küçük değişimlerin dahi fark edilmesine olanak tanımakta; böylece öğretim yöntemlerinin yenilenmesi ve bireysel gereksinimlere daha uygun düzenlemelerin yapılması mümkün olmaktadır.

2.4. Eğitsel Değerlendirme Yöntemleri

Özel eğitimde kullanılan değerlendirme yöntemleri genel olarak iki ana başlıkta incelenmektedir. Bunlar formal değerlendirme ve informal değerlendirmedir. Eğitsel değerlendirme sürecinde formal ve informal yöntemler kullanılması, öğrencinin tüm gelişim alanlarını desteklemesi açısından önemlidir. Eğitim sürecinde çok boyutlu değerlendirmeler sayesinde, bireysel farklılıklar gözetilerek daha işlevsel uyarlamalar yapılabilmektedir. Böylelikle öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımı desteklenmektedir.

2.4.1. Formal Değerlendirme

Formal değerlendirme, akranlarından anlamlı düzeyde farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin tüm gelişim alanları sistematik bir şekilde incelenerek, yapılandırılmış ve standartlaştırılmış araçlar aracılığıyla performansının değerlendirilmesidir (Kargın, 2007; Spinelli, 2006). Bu değerlendirmeler, norm referanslı ya da kriter referanslı testler olabilmekte ve geçerlilik, güvenirlik gibi psikometrik özellikleri kapsamaktadır (Russell, 2024). Bu değerlendirme yöntemine göre; bireyin performans düzeyinin önceden belirlenmiş bir referans grubunun ortalama değerleriyle karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Buradaki amaç, öğrencinin başarı düzeyini ölçmekten ziyade, aynı yaş ya da sınıf düzeyindeki akranlarına kıyasla hangi konumda olduğunu ortaya koymaktır (Özyürek, 2015). Örneğin, bir öğrencinin aldığı puan yüzdelerle ifade edilerek akranlarının ne kadarını geçtiği ya da gerisinde kaldığı gösterilebilir. Bu yönüyle norm referanslı testler, bireysel performansı grup normları üzerinden değerlendirerek bireyin güçlü ve zayıf yönlerini daha nesnel biçimde belirlemeye olanak sağlar.

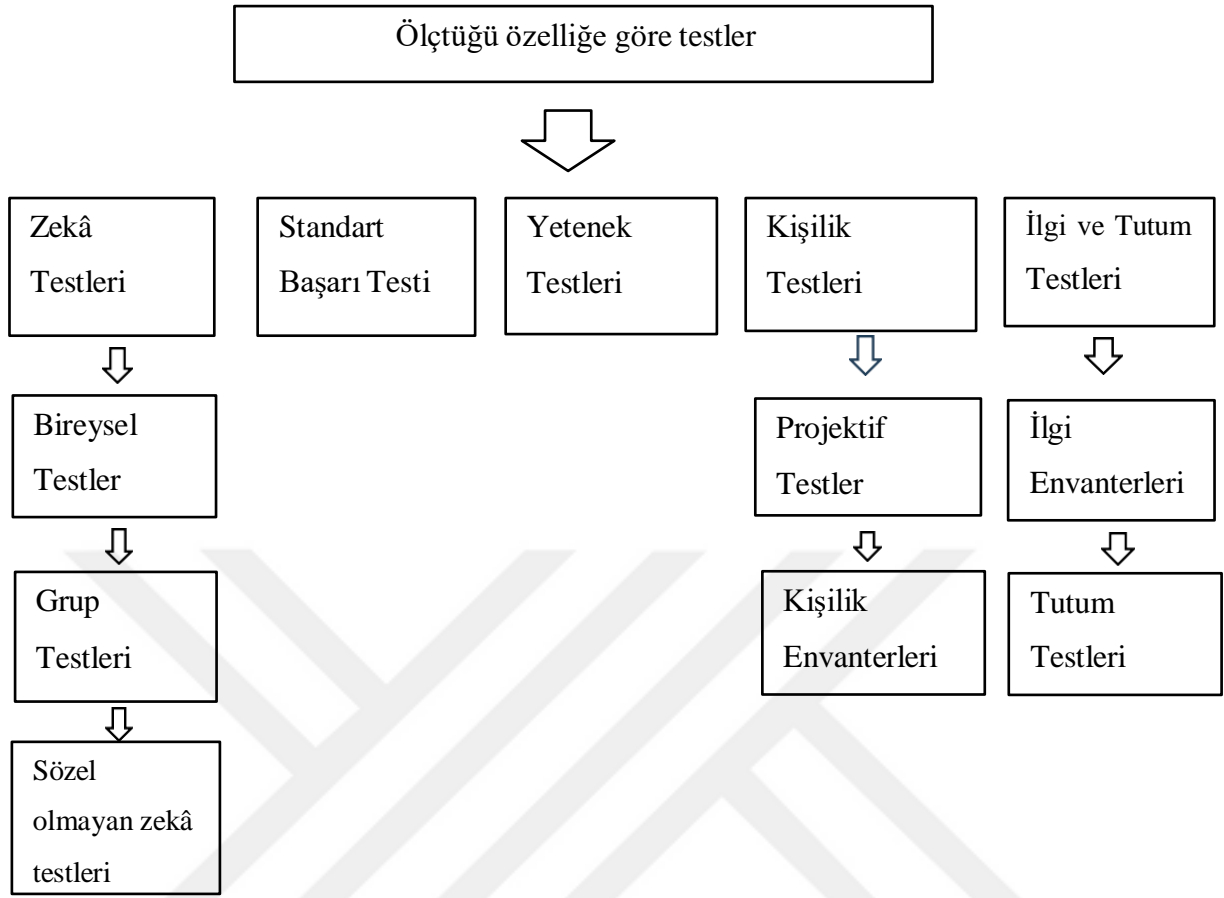
Formal değerlendirmenin özellikleri:

1. Standartlaştırılmış olma: Formal değerlendirmelerde kullanılan testler ve ölçekler, belirli kurallar ve prosedürler doğrultusunda uygulanmaktadır. Bu yaklaşım, her öğrencinin aynı koşullarda değerlendirilmesine imkân tanımaktadır (Ataman, 2017).
2. Güvenirlik ve Geçerlilik: Formal değerlendirme araçları, geçerlilik ve güvenirlikleri test edilmiş ve onaylanmış araçlardır (Özyürek, 2015). Formal değerlendirme sürecinde bu testler, alanda uzmanlaşmış kişiler tarafından deneysel çalışmalar sonucu uygulanmaktadır (Kargın ve Güldenoğlu, 2024).
3. Norm Referanslı Testler: Öğrencinin performansı, geniş bir öğrenci grubu tarafından elde edilen ortalama sonuçlarla karşılaştırılır. Örneğin, WISC-R Zekâ Testi veya Stanford-Binet Zekâ Testi gibi testler, norm referanslı formal değerlendirme araçlarıdır. Bu testler, öğrencinin performansını, norm belirleyen bir grubun performansı ile karşılaştırılarak ölçmektedir. Bu testler, testin türüne bağlı olarak bir kişiye veya bir gruba uygulanabilmektedir (Kargın, 2007).

2.4.2. Formal Değerlendirme Araçları

Eğitim süreçlerinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve bireysel farklılıklarını ortaya koymak amacıyla çeşitli formal değerlendirme araçlarından yararlanılmaktadır. Bu kapsamda, başarı testleri, hazır bulunuşluk testleri, gelişim sürecini izlemeye yönelik testler (gelişim envanterleri) ve tanılayıcı testler, öğrencilerin mevcut durumlarını ve öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymak için

kullanılan temel araçlar arasında yer almaktadır (Keleşoğlu ve Atasayar, 2021). Bireylerin farklı testlerden elde ettikleri başarılar, zihinsel yetenekleri hakkında genel bir fikir vermektedir. Bu bilgiler, bireyin diğer bireylerle karşılaştırıldığında hangi düzeyde olduğunu ve hangi öğrenme seviyelerine ulaşabildiğini göstermektedir. Ancak bireyi tanılamaya yönelik tek bir test, bütüncül bir değerlendirme için yetersiz kabul edilmelidir. Bu nedenle bireyi değerlendirme sürecinde hem öğretmenin gözlemleri hem de standart test sonuçları birlikte ele alınmalıdır. Ayrıca her bireyin duygusal ve sağlık durumlarının test performansını etkileyebileceği ve zaman içinde değişkenlik gösterebileceği dikkate alınmalıdır. Bu doğrultuda, uygulanacak ölçekler ve yapılan görüşmeler sonucunda bireye en uygun eğitim yaklaşımı belirlenmelidir (Sarı,2008). Formal değerlendirme araçları yalnızca tanılama değil, aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve izlenmesi açısından da işlevsel bir nitelik taşımaktadır. Formal değerlendirme araçları, öğrencilerin bilişsel, gelişimsel, akademik özelliklerini objektif olarak belirlemek amacıyla standartlaştırılmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarıdır. Bu testler, bireyin performansını akran grubuyla karşılaştırma olanağı sağlamakta ve elde edilen veriler bireyin özel eğitim hizmetlerine uygunluğunun belirlenmesinde kritik rol oynamaktadır (Kargın, 2007). Özellikle özel eğitim alanında bilişsel, dil ve akademik becerilerin ölçülmesine yönelik pek çok formal değerlendirme aracı kullanılmaktadır. WISC-R, Stanford-Binet Zekâ Testi, Leiter Uluslararası Performans Ölçeği, AGTE, Denver II, Peabody Resim-Kelime Testi, TİFALDİ (Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi), Frostig Görsel Algı Testi, Metropolitan Okul Olgunluğu Testi, Porteus Labirentleri ve Okuma-Yazma Matematik Testleri bu araçlara örnek olarak verilebilir. Tanılama ve özel eğitim hizmetlerine uygunluğun belirlenmesi sürecinde kullanılan standart testler, alan yazında farklı ölçütlere göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalarda testlerin temel dayandığı yaklaşım (psikometrik ya da projektif), uygulanma biçimi (bireysel ya da grup halinde) ve katılımcıların sorulara verdikleri yanıt türü (sözel, yazılı ya da motor tepkiler) gibi ölçütler dikkate alınmaktadır (Özgüven, 2014). Bu sınıflama Şekil 2.1.'de gösterilmektedir.



Şekil 2.1. Ölçtüğü Özelliğe Göre Standart Testler (Özgülven, 2014).

2.4.2.1. Zekâ Testleri

Zekâ testleri, bireylerin bilişsel işlev ve becerilerini ölçmeye yönelik psikometrik araçlardır ve hem bireysel hem de grup uygulamalarına uygun alt testler aracılığıyla sözel, motor ve görsel-uzamsal yetenekleri değerlendirir. Tanılamada kullanılan araçlar arasında “grup zekâ testleri, bireysel zeka testleri, başarı testleri, öğretmen gözlemi ve aile aday gösterimi” gibi çeşitli veri kaynakları yer almakta ve bu çeşitlilik tanılamamanın çok boyutlu doğasını vurgulamaktadır (Ataman, 2012). Zekâ testlerinde ölçülen davranışlar; ayırt etme, genelleme, motor beceriler, genel bilgi, sözcük bilgisi, sonuç çıkarma, anlama, sıralama, ayrıntıları fark etme, ilişkileri kurma, soyut düşünme, hafıza ve örnek tamamlama gibi unsurları kapsamaktadır. Bu testler grup zekâ testleri ve bireysel zekâ testleri olarak iki ana grupta sınıflandırılmakta olup, bireysel zekâ testleri özellikle eğitsel yerleştirme kararlarının verilmesinde daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Avcıoğlu, 2018). Başlıca kullanılan zekâ testleri aşağıda yer almaktadır (Keleşoğlu ve Atasayar, 2021);

1. Stanford Binet Zekâ Ölçeği
2. Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği/ WISC-R
3. Anadolu SAK Zekâ Ölçeği
4. Goodenough-Harris Bir İnsan iz Testi
5. Porteus Labirent Testi
6. Leiter Uluslararası Performans Testi
7. Bender Gestalt Grsel Hareket Ölçeği
8. Cattell Uluslararası Performans Testi
9. Öğrenme Güçlüğü Testi
10. Kohs Küpleri Zekâ Ölçeği
11. WNV
12. KBIT

2.4.2.2. Standart Başarı Testleri

Standart başarı testleri, öğrencilerin belirli ders alanlarında edindikleri bilgi ve becerileri nesnel ölçütler doğrultusunda değerlendiren, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ölçme araçlarıdır. Bu testler, geniş örneklemeler üzerinde uygulanarak norm değerleri oluşturulmakta ve böylece bireysel performansın akran grubuyla karşılaştırılmasına imkân tanımaktadır. Standart başarı testleri öğrencilerin akademik kazanımlarını ortaya koyarken aynı zamanda öğretim sürecinin etkililiğini değerlendirmede de önemli bir işlev üstlenmektedir (Ataman, 2013). Standart başarı testleri özel eğitimde genellikle öğrencilerin eğitsel kararları için kullanılmakta ve öğrenme güçlüğünü belirlemeye yardımcı olmaktadır. Aşağıda hem uluslararası hem de ulusal düzeyde kullanılan standart testlere yer verilmektedir (Kargın ve Güldenoğlu, 2024);

Uluslararası standart başarı testleri;

1. California Başarı Testi
2. Metropolitan Başarı Testi
3. Kaufman Eğitim Başarı Testi
4. Peabody Bireysel Başarı Testi
5. Geniş Kapsamlı Başarı Testi
6. Woodcock Johnson Psikoeğitim Bataryası
7. Gray Tanılayıcı Okuma Testi
8. Yazım Testi
9. Kapsamlı Matematik Yeteneği Testi

10. Tanılayıcı Aritmetik Testi

Ulusal standart başarı testleri;

1. Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT 2)
2. Kelime Okuma Bilgi Testi (KOBİT)
3. Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği
4. Erken Matematik Yeteneği Testi
5. Matematiksel Düşünme Becerisi Değerlendirme Aracı (MATBED)
6. Erken Okuryazarlık Testi (EROT)

2.4.2.3. Gelişim Envanterleri

Gelişim envanterleri, çocukların bilişsel, dil, motor, sosyal ve öz bakım alanlarındaki gelişimsel özelliklerini değerlendirmek amacıyla kullanılan önemli araçlardır. Bu envanterler, öğretmen ve aile gözlemlerine dayalı bilgiler sağlayarak özellikle erken çocukluk döneminde risk altında olan bireylerin belirlenmesine katkı sunmaktadır. Ataman'a (2003) göre, gelişim envanterleri çocuğun yalnızca halihazırdaki performansını değil, aynı zamanda ilerleme potansiyelini ortaya koyması bakımından özel eğitim sürecinde kritik bir rol üstlenmektedir. Özyürek (2015) de gelişim envanterlerinin eğitsel değerlendirme sürecinde öğretmenlere yol gösterici olduğunu ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında temel veri kaynağı işlevi gördüğünü vurgulamaktadır. Başlıca gelişim envanterleri şunlardır;

1. Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE)
2. Denver Gelişim Tarama Testi
3. Portage Erken Çocukluk Gelişim Ölçeği
4. Metropolitan Okul Olgunluğu Testi
5. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı
6. Peabody Resim Kelime Testi
7. Temel Kabiliyetler Testi

2.4.3 İnfomal Değerlendirme

İnfomal değerlendirme yöntemleri, öğretmenlerin daha esnek ve gözleme dayalı araçlar kullanarak öğrencilerin gelişim süreçlerini değerlendirir. Genellikle bu testler öğretmen yapımı testler olarak da bilinir (Özyürek, 2015). Bu yöntem öğretmenlerin günlük gözlemlerine, öğrenci çalışmaları

üzerine yorumlarına ve bireysel ihtiyaçlara dayalı olarak düzenlenir. İnfomal değerlendirmeler, öğrencilere anında geri bildirim sağlamak ve öğretim sürecini yönlendirmek için oldukça yararlıdır. Eğitim sürecinin son dönemlerinde infomal değerlendirme yöntemine daha fazla ihtiyaç duyulmasının sebebi olarak formal değerlendirme yönteminin sahip olduğu sınırlılıklar gösterilebilir. Bu sınırlılıklardan bir tanesi de özel gereksinimli öğrencilerin öğretimlerinin planlanma sürecine yeterince hizmet edememesidir (Avcıoğlu, 2018). Buna ek olarak standart testlerde tek bir doğru vardır. Uzmanlar bunu eleştirmektedir. Standart testler bir öğrencinin öğrenim süreçlerinden ziyade grup içerisindeki durumunu belirlemeyi hedeflemektedir (Spinelli, 2006). Fakat infomal değerlendirme yöntemi öğretmenler tarafından belirli konulara yönelik öğrencinin bireysel ihtiyaçlarını hedef alır ve standart koşullar gerektirmez. Aksine bu yöntemle değerlendirme esnetilebilir, değiştirilebilir, düzenlenebilir.

İnfomal Değerlendirmenin Özellikleri:

1. Esneklik: İnfomal değerlendirme yöntemleri standart bir yapıya bağlı kalmaz. Öğretmenler, öğrencinin ihtiyaçlarına göre değerlendirme sürecini şekillendirebilirler (Karataş ve Arslan, 2015).
2. Gözleme Dayalı Olma: İnfomal değerlendirmeler çoğunlukla öğretmenlerin sınıf içi gözlemlerine dayanır. Öğrencinin ders sırasında nasıl öğrendiği, sorun çözme becerileri ve sosyal etkileşimleri bu yöntemlerle değerlendirilebilir (Ataman, 2017).
3. Sürekli ve Dinamik Olma: İnfomal değerlendirmeler sürekliliği olan, öğretim sürecinin her aşamasında yapılabilen bir süreçtir. Öğrencilerin günlük gelişimleri ve öğrenme süreçleri anlık olarak takip edilir (Özyürek, 2018).
4. Performans Temelli Değerlendirme: İnfomal değerlendirmeler genellikle performans temelli olur ve öğrencinin gerçek hayatta karşılaşılabileceği problemleri nasıl çözdüğüne odaklanır (Güven, 2020).

2.4.4 İnfomal Değerlendirme Araçları

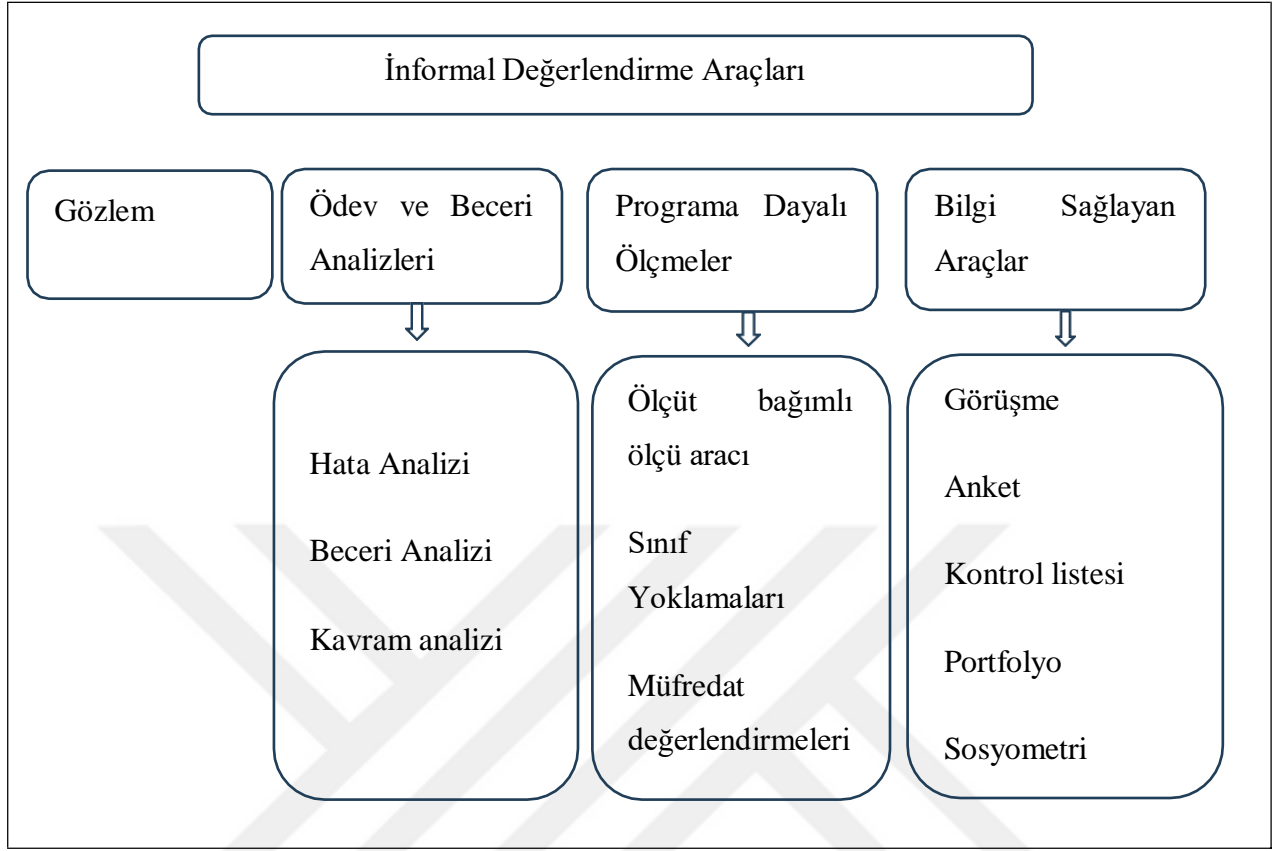
İnfomal değerlendirme araçları, öğrencilerin öğrenme sürecini daha doğal ve esnek bir biçimde gözlemlene olanağı sunduğu için özel eğitimde sıkça tercih edilmektedir. İnfomal değerlendirme araçları öğretmenin sınıf içi gözlemleri, öğrencilerin günlük performansları ve öğrenme sürecine ilişkin doğal veriler üzerinden elde edilen bilgilere dayanmaktadır (McMillan, 2011). Benzer şekilde Salvia ve arkadaşları (2012), infomal değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik ve

sosyal becerilerinin yanı sıra öğrenme stillerini de tanımada önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır.

- 1. Gözlem:** Öğretmen, öğrencinin ders sırasında nasıl performans gösterdiğini gözlemler ve bu gözlemlerden elde ettiği bilgilere göre öğrencinin gelişimini değerlendirir (Ataman, 2018). Belirli bir ortamda ve zamanda çocuğun davranışlarının ve hareketlerinin doğrudan gözlemlenmesi, dinlenmesi ve kayıt altına alınması sürecini içerir. Hem okul ortamında hem de farklı yaşam alanlarında, çocukların akademik performansları, günlük yaşam becerileri, boş zaman ve eğlence etkinlikleri, iletişim ve sosyal yeterlikleri, motor gelişimleri ile işlemsel becerilerinin değerlendirilmesinde bu tür gözlemlerden yararlanılabilmektedir (Gürsel,2005). Özel eğitimde gözlem, öğrencinin doğal ortamındaki davranış ve performansını ayrıntılı bir şekilde tanımaya olanak sağlayan önemli bir süreçtir. Bu yöntem yalnızca mevcut performans düzeyinin tespit edilmesine değil, aynı zamanda öğrencinin güçlü yönleri ile desteklenmesi gereken alanların belirlenmesine de yardımcı olur.
- 2. Portfolyo Değerlendirmesi:** Öğrencinin zaman içindeki gelişimini belgelemek için öğrencinin çalışmaları ve projeleri toplanır. Portfolyo değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini yansıtan önemli bir informal değerlendirme aracıdır (Güven, 2020). Özel eğitimde öğrencilerin gelişim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde gözlem, temel bir yöntem olarak öne çıkar. Ancak gözlem verileri, portfolyo uygulamaları ile desteklendiğinde, öğrencinin öğrenme sürecine dair daha kapsamlı ve sistematik bir tablo oluşturulabilir. Portfolyo, öğrencinin yaptığı etkinliklerinin, projelerini ve gelişim örneklerinin düzenli bir şekilde toplanmasını sağlayarak, yalnızca akademik performansı değil, sosyal, iletişim ve günlük yaşam becerilerindeki ilerlemeleri de destekler. Bu sayede öğretmenler, öğrencinin güçlü ve gelişime açık yönlerini belirleyerek bireyselleştirilmiş eğitim planlarını daha etkili bir şekilde oluşturabilir (Dunn vd., 2010; Wolf, 1991).
- 3. Rubrikler:** Belirli bir performans görevinin ne ölçüde yerine getirildiğini değerlendirmek için kullanılan puanlama rehberleridir. Rubrikler, özellikle projelerde ve yaratıcı görevlerde yaygın olarak kullanılır (Salvia vd., 2012). Özel eğitimde rubrikler, öğrencilerin gelişim alanlardaki performanslarını objektif ve sistematik bir şekilde değerlendirmek için kullanılan etkili araçlardır. Rubrikler, değerlendirme ölçütlerini tanımlayarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin beklentileri net bir şekilde görmesini sağlar. Bu sayede öğrencinin güçlü yönleri ve gelişim alanları belirlenebilir, ayrıca öğrenciye özgü BEP ve öğretim stratejileri daha sağlıklı bir şekilde tasarlanabilir. Rubriklerin kullanımı, yalnızca akademik becerileri ölçmekle kalmaz,

sosyal, iletişim ve günlük yaşam becerilerinin de izlenmesine olanak tanır (Andrade, 2000; Jonsson ve Svingby, 2007). Öğrencilerin öğrenme düzeylerini daha objektif bir şekilde değerlendirebilmek için rubrikler kullanmak, hem öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar hem de öğrencilerin kendi performanslarını anlamlandırmalarını kolaylaştırır.

- 4. Kendini Değerlendirme ve Akran Değerlendirme:** Öğrencinin kendi performansını veya bir akranının performansını değerlendirmesi, informal yöntemlerin bir parçası olarak kullanılabilir. Bu yöntem, öğrencilerin eleştirel düşünme ve geri bildirim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Karataş ve Arslan, 2015). Akran değerlendirme, öğrencilerin birbirlerinin çalışmalarını gözlemleyip geri bildirim vererek öğrenme süreçlerine aktif katılım göstermelerini sağlayan etkili bir değerlendirme yöntemi olarak öne çıkmaktadır (Demirtaş, 2018).
- 5. Kontrol Listeleri:** Bir beceriyi öğrencinin yapıp yapamadığını belirleyen araçlardır. Bu araçlar özbakım ya da günlük yaşam beceriler için kullanılabilir. Kontrol listesi becerinin ne düzeyde yapıldığının ya da yapılmadığının hakkında bilgi vermez. Becerinin sonunda var/yok gibi ya da +/- gibi işaretler yapılır. Öğretmen amaçlarına yönelik listelerini hazırlar ve evet hayır sütunlarına kaydedilir (Kargın, 2007). Özel eğitimde öğrencilerin ihtiyaçlarını sistematik bir biçimde belirleyebilmek için kontrol listelerinden de yararlanılmaktadır. Kontrol listeleri, öğrencinin belirli beceri ya da davranışlara sahip olup olmadığını ortaya koymaya yarayan yapılandırılmış gözlem formlarıdır. Bu formlar öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını daha objektif bir biçimde kaydetmesine imkân sağlar (Salvia vd., 2013). Ayrıca bu listeler, öğretim hedeflerinin belirlenmesinde, BEP hazırlığında ve öğretim sürecinde elde edilen kazanımların değerlendirilmesinde faydalı olmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011). Bununla birlikte kontrol listelerinin yalnızca “var-yok” düzeyinde bilgi sunması, öğrencinin performansına ilişkin ayrıntılı veri elde etmeyi sınırlayabilmektedir (Salvia vd., 2010). Dolayısıyla öğretmenlerin kontrol listelerini, gözlem, görüşme ve performans kayıtları gibi diğer değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanması önerilmektedir.
- 6. Hata Analizi:** Öğretmenlerin öğrencilerin hata yaptıkları alanları anlamayı içerir. Hata analizinde becerilere ilişkin kavramların öğrenci tarafından uygulanıp uygulanmadığı ve kullanılan hatalı stratejiler belirlenir. Hata analizi genellikle akademik beceriler olan okuma yazma, matematik becerilerinin değerlendirilmesinde kullanılır (Kargın ve Güldenoğlu, 2024).



Şekil 2.2. İnformel değerlendirme araçları (Avcıoğlu, 2018).

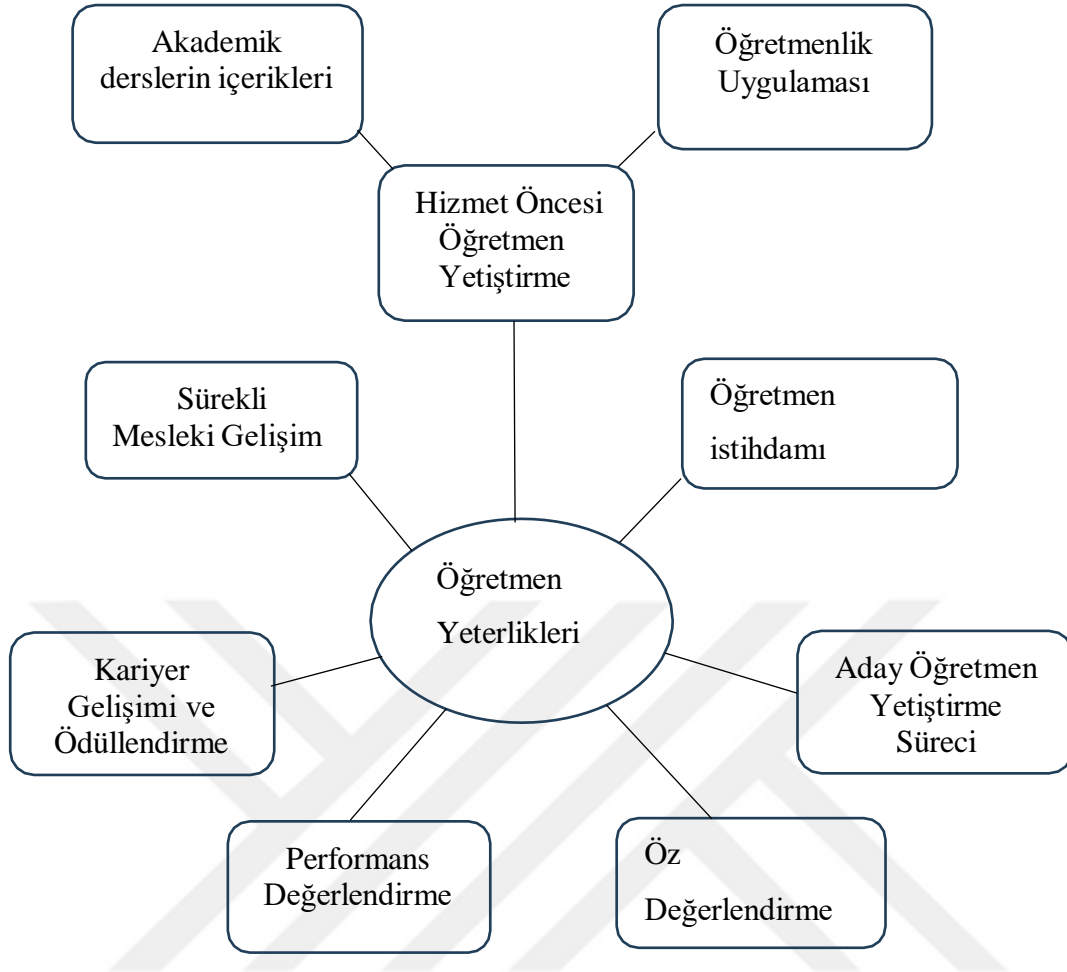
2.5. Öğretmen Yeterlikleri

Bireylerin öğrenme süreçlerinde öğretmen yeterliklerinin kritik rolü sebebiyle, tarihsel süreç akışında farklı dönemlerde çıkarılan kanunlarda, yönetmeliklerde ve Millî Eğitim Şûralarında öğretmen yetiştirmeyle alakalı çeşitli kararlar gündeme getirilmiş, tartışılmış ve uygulanmaya çalışılmıştır. MEB Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri 'ne (2017) göre yeterlik kavramı; “*bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler*” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleği, yalnızca bilgileri öğrencilere aktarmaktan ziyade, aynı zamanda bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerini desteklemeyi de gerektiren, çok boyutlu bir uzmanlık alanıdır. Bu nedenle öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlara ulusal ve uluslararası literatürde sık sık yer verilmiştir.

Ülkemizde öğretmen yeterlikleri kavramına 2002 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Öğretmen Yeterlikleri” belgesinde değinilmiş olup, 2006 yılında Avrupa Birliği destekli

Temel Eğitime Destek Projesi (TEDP) kapsamında hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu belgeye göre 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi belirlenmiştir (MEB, 2006). 2006 yılında yayımlanan öğretmen yeterlikleri belgesi, ülkemizde öğretmenlik mesleğinin standartlarını ayrıntılı bir şekilde açıklamış olsa da hızla değişen toplumsal ihtiyaçlar, eğitim programlarındaki yenilikler ve Avrupa Birliği uyum süreci, bu yeterliklerin güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu doğrultuda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” yeniden düzenlenmiş ve günümüzde geçerliliği devam eden bir çerçeve ortaya konmuştur. Öğretmen yeterliklerinin güncellenmesi sürecinde, her branş için ayrı ayrı özel alan yeterlikleri tanımlamak yerine, genel yeterlik çerçevesine alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi boyutları eklenmiştir. Böylece öğretmenlerin kendi alanlarına özgü yeterliklerini de kapsayan, bütüncül ve tek bir metin ortaya konmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan güncel Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ile “tutum ve değerler” olmak üzere üç ana boyuttan oluşmakta; bu boyutlar altında 11 yeterlik ve bu yeterliklere bağlı 65 gösterge yer almaktadır (MEB, 2017). Araştırmalarda, 2017 yeterliklerinin daha sadeleştirilmiş, anlaşılır ve öğretmenlerin günlük uygulamalarına doğrudan yansiyacak bir yapıya kavuşturulduğu vurgulanmaktadır (Tosuntaş, 2020).

Günümüzde öğretmen yeterliği, yalnızca pedagojik bilgi ve sınıf yönetimi becerileri ile sınırlı kalmayıp, dijital okuryazarlık, değerlendirme yeterliliği ve reflektif mesleki pratik gibi çok boyutlu yetkinliklerin entegrasyonunu gerektirmektedir (Baroroh vd., 2025). Özellikle “öğrenciyi tanıma” ve “öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme” alanlarının daha ayrıntılı bir biçimde ele alınması, öğretmenlerin farklı öğrenme gereksinimlerine sahip öğrenciler için daha kapsayıcı bir yaklaşım geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlama ve yönetme, öğrencilerle olumlu etkileşim kurma, sınıf yönetimini etkili biçimde gerçekleştirme gibi temel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretim sürecini verimli kılabilmek için öğretim programı okuryazarlığına sahip olmaları, dersleri program hedefleri doğrultusunda yürütmeleri, öğrencilerin ilgi, hazır bulunuşluk düzeyi ve öğrenme ihtiyaçlarını dikkate almaları beklenmektedir. Bununla birlikte dersin sonunda uygun ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin öğrenme çıktıklarına ulaşip ulaşmadıklarını belirleme yeterlikleri de öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Aktan, 2023). Aşağıda öğretmen yetiştirme sürecinde Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin kullanılacağı alanlar Şekil 2.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 2.3. Öğretmen yeterliklerinin kullanım alanları (MEB, 2017).

Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler; özel gereksinimli bireylerin bağımsız, üretken ve topluma etkin katılımını destekleyecek becerileri kazandırabilme, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini etkili biçimde kullanabilme, bireylere ve ailelerine eğitim-destek hizmetleri sunabilme, çok disiplinli ekiplerle iş birliği içinde çalışabilme, alanın sorunlarına duyarlılık gösterme ve mesleki etik ilkelere bağlı kalma becerilerini içerir. Ayrıca öğretmenlerin, bilgi çağının gerektirdiği güncel bilgi, beceri ve donanıma sahip olması temel bir yeterlik olarak görülmektedir

2.5.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde Değerlendirme Kapsamlı Dersler

Özel eğitim öğretmenliği programlarında eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci, öğrencilere ihtiyaç duydukları özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi ve planlanması için kritik öneme sahiptir. Bu yüzden programlarda değerlendirme sürecini kapsayan çeşitli dersler bulunmaktadır. Bu dersler, değerlendirme araçlarının nasıl kullanılacağını, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini ve özel

gereksinimli bireyler için uygun tanılama süreçlerini içermektedir. Aşağıda bu derslerin detayları ve içerikleri ele alınmıştır.

2.5.2.1. Özel Eğitimde Değerlendirme

Özel Eğitimde Değerlendirme dersi, özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının ana derslerinden biridir. Öğretmen adaylarına öğrencilerin gelişimsel, akademik ve davranışsal özelliklerini tanılama, izleme ve değerlendirme becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ders kapsamında formal (zekâ ve başarı testleri, gelişim ölçekleri gibi standart ölçme araçları) ve informal (gözlem, görüşme, portfolyo, performans analizi) yöntemler tanıtılmakta ve uygulamaları ele alınmaktadır. Ayrıca, eğitsel değerlendirmenin yasal ve etik temelleri, özel eğitimde değerlendirme sürecinin basamakları, elde edilen verilerin raporlanması ve bireyselleştirilmiş eğitim planına aktarılması üzerinde durulmaktadır. Öğretmen adaylarının bu ders aracılığıyla hem öğrencilerin güçlü yönlerini ve destek gerektiren alanlarını belirleyebilmeleri hem de aileyle iş birliği içinde değerlendirme sürecini ele almaları hedeflenmektedir. Bu ders üniversiteler bünyesinde genellikle 3. yarıyılıda verilmektedir (YÖK, 2018).

2.5.2.2. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve Değerlendirme dersi, eğitim fakültelerinin tüm öğretmenlik programlarında yer alan ana derslerinden biridir. Genellikle lisans programlarının 2. sınıfında (3. ya da 4. yarıyılıda) zorunlu olarak verilmektedir. Dersin amacı, öğretmen adaylarına eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel kavramlarını, ölçme araçlarının özelliklerini, geçerlik ve güvenirlik ilkelerini, test geliştirme süreçlerini, puanlama ve sonuçların yorumlanmasını öğretmektir. Bunun yanında, ders kapsamında öğrencilerin başarılarını belirleme, sınav hazırlama, farklı ölçme yöntemlerini (testler, performans görevleri, gözlem formları vb.) kullanma ve elde edilen verileri değerlendirme becerileri kazandırılmaktadır. Bu ders, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında öğrencilerin öğrenme düzeylerini nesnel biçimde belirlemeleri ve öğretim süreçlerini bu verilere dayalı olarak planlamaları açısından kritik bir öneme sahiptir (YÖK, 2018).

2.5.2.3. Uygulamalı Davranış Analizi

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), sosyal açıdan önemli davranışların gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde tanımlanması, bu davranışları etkileyen çevresel değişkenlerin sistematik olarak incelenmesi, müdahalenin etkisinin değerlendirilmesi ve elde edilen değişikliklerin genelleme ile kalıcı hâle getirilmesini amaçlamaktadır (Baer vd., 1968). UDA kapsamında hedef davranışın belirlenmesi, tanımlanması, ölçülmesi ve kaydedilmesi; davranış işlevlerinin analizi, davranış artırma

ve azaltma stratejileri (örneğin ayrımlı pekiştirme, sönme, tepkinin bedeli) ile yeni davranışların kazandırılması ve genellemenin sağlanması süreci önem taşımaktadır (Birkan, 2013). UDA'nın hem kuramsal temelini hem de uygulamasını kapsayan bu bileşenlerin incelenmesi; özellikle davranış ölçme ve kayıt süreçleri, işlevsel analiz ve tek denekli araştırma yöntemleri üzerinden elde edilecek verilerin öğretime karar verme ve müdahale stratejileri geliştirme açısından kullanılması; ayrıca genelleme ve kalıcılığın sağlanması yönündeki stratejilerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi, araştırmanın metodolojik güçlü yönlerini artıracaktır (YÖK, 2018).

2.5.2.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması

Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP), özel gereksinimli bireyler için hazırlanmış en temel ve kapsamlı eğitim düzenlemesidir. BEP'in öğeleri arasında öğrencinin mevcut performans düzeyi, uzun ve kısa dönemli amaçlar, öğretim hedefleri, öğretim basamaklarının sıralanması ve kullanılacak ölçme-değerlendirme araçları yer almaktadır (MEB, 2018). Ayrıca BEP, yalnızca öğretim süreçlerini değil, öğrencinin gereksinim duyduğu ek destek hizmetlerini, uygun yerleştirme seçeneklerini ve tüm hizmet planlarını da içermektedir. Erken çocukluk döneminde ise bireyselleştirilmiş aile hizmet planları (BAHP) devreye girmekte; bu planlar aileyi sürece aktif katılım noktasında güçlendirirken çocuğun gelişimsel ihtiyaçlarını da sistematik biçimde karşılamayı amaçlamaktadır. Bunun yanında, eğitim hayatı boyunca geçiş süreçleri de (örneğin hastaneden eve, evden kuruma veya kurumlar arası geçişler) ayrı bir planlama gerektirmektedir. Geçiş planlarının hazırlanması ve uygulanması öğrencinin süreklilik içinde eğitimine devam edebilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Son aşamada ise hem BEP hem BAHP hem de geçiş planları düzenli olarak izlenmekte ve değerlendirilmektedir. Böylece planların etkililiği, öğrencinin bireysel gelişim hızına ve ihtiyaçlarına uygun biçimde güncellenebilmekte; bu sayede özel eğitim süreci daha işlevsel ve sürdürülebilir bir hâl almaktadır (YÖK, 2018).

2.5.2.5. Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme

Anadolu Üniversitesi programında yer alan Eğitsel ve Davranışsal Değerlendirme dersi, ölçme ve değerlendirme kavramlarının kuramsal temellerinden başlayarak sürecin uygulamalı boyutlarına kadar kapsamlı bir içerik sunmaktadır. Ders kapsamında ölçme türleri, ölçeklerin özellikleri, değerlendirme aşamaları ve bu sürece katılan tüm paydaşlar (okul personeli, destek hizmetler, tıbbi personel ve aile) ele alınmaktadır. Ayrıca formal ve informal değerlendirme yöntemleri, oyuna dayalı değerlendirme gibi özel yaklaşımlar ile akademik becerilerin (okuma, yazma, matematik) değerlendirilmesine yönelik yöntemler tartışılmaktadır. Toplanan verilerin yorumlanması ve raporlaştırılması, performans düzeyi raporlarının hazırlanması ve bu raporlarda dikkat edilmesi

gereken unsurlar da dersin önemli kazanımları arasında yer almaktadır. Bu yönüyle ders, özel eğitim öğretmen adaylarının hem eğitsel hem de davranışsal değerlendirmeye ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Anadolu Üniversitesi, 2025).

2.6. Eğitsel Değerlendirme ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, eğitsel değerlendirme konusunda yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiş olup, konuyla ilgili mevcut literatürün incelenmesiyle alan yazındaki genel eğilimlerin, bulguların ve yaklaşımların ortaya konulması amaçlanmıştır.

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

Türkiye’deki alan yazında “eğitsel değerlendirme”, “tanılama”, “ölçme ve değerlendirme” gibi kavramları farklı bakış açılarıyla ele alan birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterlilikleriyle ilgili görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitsel değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar kronolojik olarak aşağıda özetlenmiştir.

Kırbıyık (2011), rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin deneyimlerini araştırmıştır. Ankara’da 12 rehber öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilen nitel çalışmada, katılımcılar değerlendirme sürecinde standart araç eksikliğinin işlerin sistematik bir şekilde yürütmesini zorlaştırdığını belirtmiştir. İş yükünün fazla olması, ailelerin değerlendirme sürecine katılımının düşük olması ve personele bu konuda yeterli destek sağlanamaması diğer önemli sorunlar arasında yer almıştır. Ayrıca, rehber öğretmenler hizmet içi eğitimlerin artırılması ve materyal desteğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışma, RAM’da görev yapan öğretmenlerin süreçle ilgili ihtiyaçlarını ve yaşadıkları güçlükleri net biçimde ortaya koyması bakımından önemlidir.

Çiftçi Çiçek (2015), özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanılama sürecinde RAM çalışanlarının görüşlerini incelemiştir. İstanbul ilinde, 11 RAM çalışanının katıldığı bu nitel çalışma, yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiş olup, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular sonucunda, BEP planlarının tüm öğrencileri kapsamadığı, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu’nun yetersiz çalışması, RAM’ların fiziksel olarak uygun olmadığı, aile ile iş birliğinin yetersiz olması, yönlendirme süreçlerinde standartlaşmanın olmaması ve izleme çalışmalarının eksikliği gibi önemli sorunlar ortaya konmuştur. Katılımcılar, bu eksikliklerin hem tanılama hem de izleme süreçlerinde verilen hizmetlerin kalitesini düşürdüğünü vurgulamıştır. Ayrıca, süreçte yaşanan bu problemlerin çözümü için kurumsal destek ve koordinasyonun iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Maraklı (2016), Ankara ilinde bulunan 5 farklı RAM’da çalışan 18 özel eğitim öğretmeniyle yaptığı çalışmada, yerleştirme sürecinde kullanılan modül programlarının uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma nitel yöntemle ele alınmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla incelenmiştir. RAM’larda görev yapan özel eğitim öğretmenleriyle görüşme yapılarak modül programlarının yeterli ve yetersiz yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Görüşmeler sonucu elde edilen veriler, modüllerin teorik olarak uygun olmasına rağmen pratikte içerik ve materyal eksikliği, süre kısıtlamaları ve uyarlama sorunları nedeniyle yeterince işlevsel olmadığını göstermiştir. Öğretmenler, bu durumun bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanmasını ve uygulanmasını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırma modül programlarının uygulama sürecinde yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Şahin (2016), çalışmasını Antalya ilinde Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde çalışan 22 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın amacı otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öğretmenlerin yeterliliklerini incelemektir. Araştırma nitel yöntemle incelenmiş olup, yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu analiz edilmiştir. Bu analizler sonucu, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde bilgi ve deneyim açısından birtakım eksiklikler yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcılar, otizmliler çocukların özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinin artırılması gerektiğini ve sürecin etkili ve işlevsel yürütülmesi için mesleki gelişim faaliyetlerinin önemine vurgulamıştır. Eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında, aile ile olan iş birliğinin sınırlı olması ve uygun materyal eksikliği yer almıştır. Çalışma sonucu, öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin geliştirilmesi için özel eğitim alanında uygulamalı eğitimlerin ve destek programlarının artırılması gerektiği önerilmektedir. Bu doğrultuda, araştırma otizmliler bireylerin eğitim süreçlerinin iyileştirilmesi için RAM personelinin donanımının güçlendirilmesinin önemine dikkat çekmektedir.

Küçükgöz (2020), Kahramanmaraş/Dulkadiroğlu Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde görev yapan personellerin, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nitel yöntemle yürüttüğü bu araştırmada, öğretmen görüşleri temel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın temel amacı, RAM personelinin bu süreçteki bilgi düzeyini, değerlendirme becerilerini ve deneyimlerini ortaya koyarak hem güçlü yanları hem de alandaki eksik noktaları belirlemektir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin otizmliler bireylerle çalışırken değerlendirme araçlarına ve süreçlerine yönelik bilgi eksikliği yaşadığını, ayrıca uygulamalı materyal desteği ve mesleki gelişim olanaklarının yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu eksiklikler hem bireysel değerlendirmelerin niteliğini düşürmekte hem de ailelerle yapılan iş birliğini

olumsuz etkilemektedir. Küçükgöz, eğitsel değerlendirme süreçlerinin niteliğini artırmak için öğretmenlere yönelik özel eğitim alanında uygulamalı destek programları ve rehberlik faaliyetlerinin güçlendirilmesini önermektedir.

Yüreklî (2021), Antalya ilinde 3 farklı RAM’da görev yapan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yaptığı bu çalışmada, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen sekiz öğretmenle, yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine göre analiz edilmiş olup, söz konusu süreçlerin bütün aşamalarında olumsuzlukların sıkça yaşandığı tespit edilmiştir. Katılımcılar, mevcut uygulamanın eksik ve yetersiz olduğunu belirtmiş, ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylere yönelik değerlendirme sürecine özel ölçme araçları geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, değerlendirme sürecinin niteliği için, uygulamalı eğitimlerin artırılması ve alana özgü değerlendirme araçlarının kullanılabilirliğinin sağlanması yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Çayır (2021), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürüttüğü tez çalışmasında, hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı almış çocuğa sahip ailelerin, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri’nde yürütülen eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşlerini incelemiştir. Ailelerin değerlendirme sürecine yönelik deneyimleri, bilgi düzeyleri ve yaşadıkları problemlerin detaylı bir şekilde ele alındığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın katılımcıları hafif düzey zihinsel yetersizliği olan 9 çocuğun ailesinden oluşmaktadır. Çayır’ın yaptığı bu araştırma, özel eğitim sürecine aile merkezli bir yaklaşım kazandırarak, sistemdeki güçlü ve zayıf yönlerin tespitine katkı sağlamaktadır. Aileler RAM’daki sistemi beğendiklerini, değerlendirme sonucu yapılan tanılamaların çocuklarına uygun olduğunu düşünmektedir.

Akıncıoğlu Çolak (2022), çalışmasında otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini çeşitli çalışma grubuna göre incelemiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yaptığı bu çalışmada, devlet hastanesi ve tıp fakültesi hastanesinde çalışan 12 çocuk ve ergen psikiyatristi, bir il merkezindeki RAM’da görev yapan 12 öğretmen, OSB tanılı çocuğa sahip 12 ebeveyn ve 2019–2021 yıllarında tanı almış 54 öğrenci dosyası veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve dosya inceleme formları aracılığıyla toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, ailelerin çocuklarında iletişim ve sosyal becerilerdeki aksaklıklar nedeniyle tıbbi sürece yöneldiğini, psikiyatristlerin gözlem, görüşme ile gelişim ve tarama testlerinde veriye dayanan tanılama uyguladığını göstermektedir. RAM

öğretmenlerinin ise gözlem ve görüşmeye dayalı informal değerlendirme araçlarını kullandığı, bilişsel değerlendirme için zekâ ve gelişim testlerinden yararlandığı ancak OSB'ye özgü Türkçeye uyarlanmış araçların kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca erken tanılama için sistematik tarama araçları bulunmadığı ve hem ailelerin hem de öğretmenlerin bu süreçte daha fazla bilgi, destek ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırma, ülkemizde OSB tanı ve değerlendirme süreçlerinde sağlık kurumları ile RAM arasında koordineli tarama ekipleri kurulmasını, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler geliştirilmesini ve aile eğitimi programlarının yaygınlaştırılmasını önererek, sistemdeki eksikliklerin giderilmesine yönelik önemli katkılar sunmaktadır.

Sabancı ve Yazıcı (2017), öğretim programlarında belirlenen bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığını belirleme sürecinde ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu noktada öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sahip oldukları yeterlik düzeyleri, gelecekteki mesleki deneyimlerinde bu süreçleri doğru ve etkin biçimde yürütebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin algılarının belirlenmesi, mesleki yeterliklerinin anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda yürütülen çalışma, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma grubunu, iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem benimsenmiş olup, nicel veriler Nartgün (2008), tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Adayları İçin Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının genel olarak orta düzeyde olduğunu, bazı alanlarda eksikliklerin bulunduğunu ve algı düzeylerinin eğitim programı, bölüm ve cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterlik algılarının güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Baysal (2024), çalışmasında özel öğrenme güçlüğü tanımlı bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerini betimlemeyi amaçlamıştır. Bu nitel araştırmada veri toplama araçları olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 76 öğrenci ile bu tanılama sürecinde görev alan 13 RAM personeli kullanılmıştır. Veriler, öğrenci dosyalarındaki bilgilere dayanan “Dosya İnceleme Formu” ve uzman görüşlerini toplamak amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, aileler genellikle okul ya da rehabilitasyon merkezlerinin yönlendirmesiyle RAM'a başvurmaktadır; başvuruların temel nedeni ise

okuma, yazma veya matematik gibi akademik alanlardaki yetersizliklerdir. Değerlendirme süreci; aile ve öğrenci görüşmelerinin ardından zekâ testi, öğrenme güçlüğü testi ve bireysel inceleme aşamalarıyla devam etmekte, sonuçta Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu karar vererek aileyi bilgilendirmektedir. RAM personelinin çoğunluğu, tanılama sürecinde kendi çabaları ve kişisel deneyimleriyle yeterlilik kazandıklarını belirtirken, daha önce almış oldukları eğitimin yetersizliğini de dile getirmiştir. Ayrıca, tanıda kullanılan araçların yetersizliği ve tıbbi tanılarla eğitsel tanımlar arasındaki uyumsuzluklar erken müdahale süreci için problem yaratmaktadır. Bu sorunların çözümü için standart test araçlarının genişletilmesi, RAM'ların tanı koyma yetkisinin artırılması ve öğretmenlere yönelik mesleki eğitimlerin geliştirilmesi önerilmiştir. Veri analizi sırasında, tanı alan öğrencilerin çoğunluğunun erkek olduğu, tanı yaşının genellikle 6–15 yaş aralığında, en sık ise 7 yaşında gerçekleştiği ve ailelerin genel olarak düşük gelir ve eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, destek eğitim planlarını barındıran raporlar genellikle okuma yazma ve matematik gibi akademik derslerdir.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yurtdışı literatürde geçen eğitsel değerlendirme konulu çalışmalara yer verilmektedir.

Christmas (1989) çalışmasında, Michigan Eğitim Değerlendirme Programı'nın (MEAP), özel gereksinimli bireylerin ölçme ve değerlendirme süreçlerine katılımı, akademik başarı düzeyleri ve öğretmen görüşlerini incelemesi bakımından literatüre ciddi katkıda bulunmaktadır. 1989-1990 eğitim-öğretim yılında yürütülen araştırmada, MEAP'in matematik ve okuma testleri üzerinden yaklaşık 36.000 özel eğitim öğrencisinin sonuçları analiz edilmiş, bulgular engel türlerine göre karşılaştırılmış ve genel eğitim müfredatında öğrenim gören öğrencilerin performanslarıyla kıyaslanmıştır. Sonuçlar, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilerin diğer engel gruplarına kıyasla daha başarılı olduğunu, bunu işitme yetersizliği, görme yetersizliği ve duygu ve davranış bozukluğu olan grupların izlediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, araştırmaya katılan 368 özel eğitim öğretmeni; otizm, ağır ve çoklu yetersizlik, zihinsel yetersizlik gibi tanısı olan öğrencilerin bu tür standartlaştırılmış testlere katılmaması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin Michigan Eğitim ve Değerlendirme Programını öğretim süreçlerinde nadiren kullandıkları dikkate değer diğer konudur. Bu durum, değerlendirme sonuçlarının öğretim sürecine entegrasyonunun yetersizliğini ve katılım kriterlerinin engel türüne göre şekillendiğini göstermektedir. Bulgular, Türkiye'deki eğitsel tanılama ve değerlendirme tartışmalarında da önem arz etmektedir; zira ölçme

sonuçlarının eğitim planlamasında yeterince kullanılmaması ve engel türüne bağlı başarı farklılıkları, eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinde dikkate alınması gereken önemli temalardır.

Phillips (1995), çalışmasında, 1995 yılında yürürlüğe giren Title 1 yasasının özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine olası etkilerini incelemektedir. Wikipedia (2025) kaynağında, Title 1 Amerika'daki Elementary and Secondary Education Act (İlk ve Ortaöğretim Yasası) içindeki bir bölüm olup, özel gereksinime ihtiyaç duyan bireyler için program tasarlama hedefi taşıdığını belirtir. Çalışmada özel gereksinimli bireylerin eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak sürece tam katılımları ile ölçme ve değerlendirme arasındaki denge tartışılmaktadır. Bedensel yetersizliği olan bireylerde yapılan testlerin genellikle test geçerliğinde problem yaşanmadığı, ancak bilişsel yetersizliklerde (disleksi, dikkat eksikliği vb.) verilen ek süre, testin okunarak uygulanması gibi düzenlemelerin ölçülen becerinin sonucunu etkileyebileceği ve bu nedenle uygulanan testlerin geçerlik ve güvenilirlik sorunları doğurabileceği belirtilmektedir. Çalışmada ayrıca, Americans with Disabilities Act (ADA), Section 504 ve Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) gibi yasal düzenlemeler ile mahkeme kararları incelenerek, hangi durumlarda uyarılama yapılması gerektiği, hangi durumlarda ise bunun testin amacını bozacağı açıklanır. Sonuç olarak, her uyarılama talebinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiği ve uygun prosedürlerin oluşturulması önerilmektedir.

Rouse ve Agbenu (1998) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesinde yaşadıkları zorluklar ve ikilemler incelenmiştir. Araştırma, İngiltere'deki özel eğitim okullarında ve kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı ilkokullarda görev yapan 52 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler bireysel ve grup görüşmeleri ile sınıf içi gözlemler kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde sıklıkla formal ve informal yöntemleri birlikte kullandıkları, ancak informal gözlemlerin çoğunlukla sistematik biçimde sürdürülemediği belirtilmiştir. Bulgular, birçok öğretmenin değerlendirmeyi, öğretimi planlamaktan çok hesap verebilirlik amacıyla kullandığını, bu durumun ise özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanmasında sınırlılıklara yol açtığını göstermektedir. Çoğu öğretmen, öğrencilerin performans düzeylerini sezgisel olarak tahmin ettiklerini, ders planlarken değerlendirme formlarına nadiren baktıklarını ifade etmiştir. Bu durum, veriye dayalı değerlendirme yapma yerine öğretmen sezgisine dayalı planlama yapıldığını göstermektedir. Araştırma, öğretmenlerin değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin, eğitsel planlamanın niteliğini artıracak sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen yeterlikleri ve uygulamalarının incelenmesi, özel eğitim alanında önemli bir araştırma konusudur.

Sánchez ve arkadaşları (2010) tarafından yürütülen çalışmada, değerlendirmenin eğitim süresi boyunca öneminden bahsedilmektedir. Araştırmanın örneklemini, İspanya'nın Murcia bölgesinde özel gereksinimli çocuklarla çalışan 233 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcı grubunda hem özel eğitim okullarında hem de kaynaştırma programının yapıldığı genel eğitim okullarında görev yapan, farklı branşlarda öğretmenler yer almıştır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin eğitim ve öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik gerçek uygulama düzeyleri ile bu değerlendirme süreçlerine verilen önem arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışmada ayrıca cinsiyet, okul türü, uzmanlık alanı, idari statü ve mesleki kıdem gibi değişkenler açısından farklılıklar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine verdikleri önemin, gerçek uygulama düzeylerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin değerlendirme uygulamalarındaki eksikliklerin, farkındalık düzeyine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılması, teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki boşluğa işaret etmektedir. Bu durum, Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme süreçlerindeki yeterliliklerini inceleyen çalışmalara da paralel bir sorun alanı olarak düşünülebilir.

Seymour (2016), çalışmasında, ilkökul kademesindeki özel eğitim öğretmenlerinin sınıf temelli değerlendirme uygulamalarını derinlemesine incelemektedir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin öğrencilerin akademik gelişimini izlemek, değerlendirmek ve uygun eğitsel müdahaleleri planlamak için kullandıkları yöntemleri incelemektir. Seymour, öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarını, öğrencilerin performansını izleme ve sürece yönelik karar verme uygulamalarını analiz etmiş; ayrıca öğretmenlerin bu süreçlerde karşılaştıkları zorlukları da ortaya koymuştur. Bulgular, öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme konusunda belirli alanlarda yeterlilik algısına sahip olduklarını, ancak özellikle özel gereksinimli öğrencilerin akademik ilerlemesini izleme ve değerlendirme konularında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ayrıca Seymour'un çalışması, öğretmenlerin sınıf temelli değerlendirme uygulamalarını gerçek sınıf ortamlarında gözlemleyen ve veri toplayan nitel bir yaklaşım sunması nedeniyle alana katkı sağlamıştır.

Jungjohann ve Gebhardt (2023), çalışmalarında genel eğitim ortamlarında sınıf temelli eğitsel değerlendirmelerin boyutlarını inceleyen bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin özel gereksinimli ve genel eğitim öğrencilerinin birlikte yer aldığı sınıflarda yürüttükleri değerlendirme süreçlerini ölçmek ve bu süreçleri daha sistematik hâle getirecek bir araç geliştirmektir. Bu kapsamda araştırmacılar, öğretimsel karar verme, eğitsel değerlendirme, özel eğitim gereksinimlerini belirleme ve ilerlemeyi izleme olmak üzere dört boyuttan oluşan bir öğretmen anketi

tasarlamışlardır. Almanya'daki farklı okul türlerinden toplam 535 öğretmen katılım sağlamış, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik testleri ile anketin yapısal geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin en çok zorlandıkları alan özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını belirlemek olmuştur. Öğrencilerin ilerlemesini izleme boyutunda ise öğretmenlerin yeterlilik algısı daha yüksek çıkmıştır. Araştırmacılar, geliştirilen anketin kapsayıcı eğitimde öğretmenlerin değerlendirme becerilerini ölçmek ve mesleki gelişim programlarını planlamak için geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu vurgulamışlardır. Çalışma, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi detaylı bir şekilde anlatılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin detaylı biçimde incelenmesi ve elde edilen bulgular doğrultusunda uygun öneriler geliştirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi seçilmiştir. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi araçlarla veri toplanan; olayların ve bireylerin doğal ortamlarında, gerçekçi ve bütüncül biçimde ortaya konmasına olanak tanıyan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmaların avantajları arasında, çalışmaların katılımcıların doğal ortamlarında gerçekleştirilmesidir; bu sayede elde edilen veriler doğrudan gözlemlere dayalı olarak toplanır ve sürece ilişkin ayrıntılı, zengin betimlemeler yapılmasına olanak tanır. Ayrıca nitel yöntemler, olayların ve durumların bütüncül bir perspektifle incelenmesine imkân vererek sürecin derinlemesine anlaşılmasını sağlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Demirel, Akgün ve Karadeniz, 2020).

Verilerin derinlemesine ve zengin bir biçimde elde edilebilmesi amacıyla, görüşme yöntemleri arasında en sık tercih edilen tekniklerden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sürecinde hem belirli bir yapı sunan hem de esneklik sağlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde, görüşmede kullanılacak sorular önceden belirli bir formatta hazırlanır; ancak görüşme sırasında katılımcının verdiği yanıtlar doğrultusunda sorularda alt başlıklar eklenebilir, yeni sorular yöneltiler veya mevcut sorular üzerinde değişiklikler yapılabilir. Böylece hem araştırmacının odaklandığı konular ele alınırken hem de katılımcının deneyim ve düşüncelerini daha derinlemesine ifade etmesine olanak sağlanır. Bu özellikleriyle yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcıların algı ve deneyimlerini esnek bir şekilde ortaya koymayı mümkün kılan nitel veri toplama araçlarından biridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Demirel, Akgün ve Karadeniz, 2020).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'deki çeşitli üniversitelerin Özel Eğitim Öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş ve en az bir dönem eğitsel değerlendirme ile ilgili ders almış 20 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğrencilerinin özellikleri ile ilgili bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmeni adaylarının özellikleri

KOD	CİNSİYET	SINIF	ÜNİVERSİTE
Görüşme 1	KIZ	3.SINIF	İSTANBUL MEDİPOL
Görüşme 2	ERKEK	4.SINIF	NECMETTİN ERBAKAN
Görüşme 3	ERKEK	3.SINIF	ANKARA GAZİ
Görüşme 4	ERKEK	4.SINIF	HASAN KALYONCU
Görüşme 5	ERKEK	3.SINIF	HACETTEPE
Görüşme 6	KIZ	2.SINIF	MALATYA İNÖNÜ
Görüşme 7	KIZ	3.SINIF	ANKARA GAZİ
Görüşme 8	KIZ	3.SINIF	İSTANBUL MARMARA
Görüşme 9	ERKEK	4.SINIF	NECMETTİN ERBAKAN
Görüşme 10	KIZ	3.SINIF	ERZURUM ATATÜRK
Görüşme 11	ERKEK	3.SINIF	29 MAYIS
Görüşme 12	ERKEK	3.SINIF	İSTANBUL CERRAHPAŞA
Görüşme 13	KIZ	4.SINIF	AKSARAY
Görüşme 14	KIZ	3.SINIF	ERZURUM ATATÜRK
Görüşme 15	KIZ	3.SINIF	BİRÜNİ
Görüşme 16	ERKEK	4.SINIF	NECMETTİN ERBAKAN
Görüşme 17	KIZ	3.SINIF	HATAY MUSTAFA KEMAL
Görüşme 18	KIZ	3.SINIF	HACETTEPE
Görüşme 19	KIZ	4.SINIF	ANTALYA AKDENİZ
Görüşme 20	KIZ	3.SINIF	MALATYA İNÖNÜ

Eğitsel değerlendirme konusunda yeterlilik belirleme amacıyla yapılan bu araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 3.1.'de yer verilmiştir. Bu bilgilere göre özel eğitim öğretmeni adaylarının 12'si kadın 8'i erkektir. Katılımcıların 1 tanesi 2. Sınıf ,13 tanesi 3. Sınıf, 6 tanesi 4. Sınıf öğrencisidir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları, İstanbul Medipol Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Gaziantep Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, 29 Mayıs Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Aksaray Üniversitesi, İstanbul Biruni Üniversitesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi ve Antalya Akdeniz Üniversitesi'nde öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veriler, “Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Görüşleri Formu (EK-1)” adlı, araştırmacı ve danışman tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular oluşturulurken, daha önceki değerlendirme konulu araştırmalar incelenmiş olup, bu çalışmaların görüşme soruları detaylı bir şekilde araştırılmıştır. Daha sonra örnek sorular oluşturulmuş ve bu sorular arasından uygun olanlar seçilmiştir. Seçilen sorular Özel Eğitim alanında doktoralarını yapmış 3 akademisyen tarafından kontrol edilerek revize edilmiştir. Yenilenen görüşme formu 3 üniversite öğrencisiyle test edilmiştir. Yapılan en son düzenlemelerle görüşme formuna danışman ile son şekli verilmiştir. Bu form, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerini, eğitsel değerlendirme sürecinde karşılaştıkları zorlukları ve yeterlilik algılarını anlamaya yönelik 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bu form ekler kısmında yer almaktadır. (EK-1)

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve altı açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alan yazın incelenmiş, soruların kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında görev yapan üç akademisyen tarafından görüş alınmış ve gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son şekli verilmiştir. Ayrıca formun anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla iki öğretmen adayıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve elde edilen geri bildirimler doğrultusunda bazı ifadeler yenilenmiştir. Görüşmeler, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören Özel Eğitim Öğretmeni adayları ile çevrimiçi uygulamalarla gerçekleştirilmiştir. Her görüşme birebir yapılmış olup ortalama 10-20 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların izni alınarak ses kayıtları tutulmuş, bu kayıtlar daha sonra araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve doğruluğu kontrol edilmiştir. Elde edilen verilerin daha sonra detaylı bir şekilde analizi yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde etik kurallara dikkatlice uyulmuş, katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş ve yapılan görüşmeler gönüllülük esasına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılan kişilerle görüşme tarihi, görüşme saati, görüşme süresi, görüşme yeri ile ilgili bilgilere Tablo 3.2'de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Görüşme takvimi

GÖRÜŞME TAKVİMİ			
Katılımcı	Görüşme tarihi	Görüşme Süresi	Görüşme Yeri
Görüşme 1	30.04.2025	10 dk. 32 sn	Çevrimiçi
Görüşme 2	30.04.2025	7 dk 37 sn	Çevrimiçi
Görüşme 3	06.05.2024	10 dk 55 sn	Çevrimiçi
Görüşme 4	30.04.2025	14 dk 48. sn	Çevrimiçi
Görüşme 5	06.05.2025	11 dk 6 sn	Çevrimiçi
Görüşme 6	29.04.2025	9 dk 1 sn	Çevrimiçi
Görüşme 7	06.05.2025	18 dk 26 sn	Çevrimiçi
Görüşme 8	01.05.2025	8 dk 21 sn	Çevrimiçi
Görüşme 9	30.04.2025	10 dk 39 sn	Çevrimiçi
Görüşme 10	06.05.2025	10 dk 18 sn	Çevrimiçi
Görüşme 11	29.04.2025	7 dk 35 sn	Çevrimiçi
Görüşme 12	06.05.2025	9 dk 30 sn	Çevrimiçi
Görüşme 13	29.04.2025	12 dk 14 sn	Çevrimiçi
Görüşme 14	06.05.2025	10 dk 53 sn	Çevrimiçi
Görüşme 15	06.05.2025	8 dk 21 sn	Çevrimiçi
Görüşme 16	30.04.2025	6 dk 15 sn	Çevrimiçi
Görüşme 17	13.05.2025	9 dk 46 sn	Çevrimiçi
Görüşme 18	06.05.2025	8 dk 8 sn	Çevrimiçi
Görüşme 19	29.04.2025	12 dk 1 sn	Çevrimiçi
Görüşme 20	29.04.2025	9 dk 34 sn	Çevrimiçi

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, nitel araştırma yönteminde kullanılan veri analiz yöntemlerinden biri olarak, araştırmacının elde ettiği bulguları önceden belirlenen tema veya kategoriler çerçevesinde sistematik biçimde sunmasına imkân tanır. Bu yöntemin en önemli özelliği, araştırma verilerinin olduğu gibi yansıtılması ve araştırmacının bulguları yorumlarken aynı zamanda katılımcıların ifadelerine doğrudan yer vermesidir. Böylelikle bulgular hem araştırmacının yorumunu hem de katılımcıların bakış açısını ortaya koyar ve bu durum çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırır. Betimsel analizde araştırmacı, verileri önce düzenler, ardından belirlenen tema ve kategorilere göre sınıflandırır, özetler ve elde edilen bulguları okuyucunun kolayca anlayabileceği bir biçimde raporlaştırır (Creswell,2013). Bu tür analiz, özellikle nicel araştırmalarda sıkça kullanılmakla birlikte, nitel veriler için de uygulanabilir. Betimsel analizde, veriler genellikle tablolar, grafikler, yüzdeler, ortalamalar ve standart sapma gibi araçlarla görselleştirilir ve betimlenir. Örneğin, Miles ve Huberman (1994), betimsel analiz için veri yoğunluğunu

azaltarak anlamlı temaların ortaya çıkarılmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Temalar anlaşılmayı kolaylaştırmaktadır.

Araştırmada öncelikle anonimliği sağlamak amacıyla Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, ... Katılımcı 20 şeklinde numaralandırma yapılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiş, bu kayıtlar hiçbir değişiklik yapılmadan sözcüğü sözcüğüne yazıya aktarılmıştır. Transkriptlerin doğruluğunu sağlamak amacıyla ses kayıtları birkaç kez dinlenerek kontrol edilmiş ve araştırmacı tarafından gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Elde edilen transkriptler defalarca okunmuş, metinler üzerinde ön inceleme yapılarak araştırmacının amacı doğrultusunda öne çıkan ifadeler belirlenmiştir. Bu aşamada veriler üzerinde araştırmacı tarafından ilk notlar alınmış ve olası kodlara yönelik işaretlemeler yapılmıştır. Daha sonra, katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak anlamlı parçalar oluşturulmuş ve bu parçalar uygun kavramlarla kodlanmıştır. Kodlama sürecinde kullanılan kavramlar; araştırmacının temel amaçları, ilgili alan yazın, hazırlanan görüşme soruları ve katılımcıların verdikleri cevaplardan elde edilen veriler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Benzer içerikteki kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş, her bir tema altında ilgili kodlar düzenlenmiştir. Bu süreçte hem tümevarımcı hem de kuramsal çerçeveden beslenen bir yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmacının güvenilirliğini artırmak amacıyla oluşturulan kod ve temalar uzman görüşüne sunulmuş, uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek bulguların geçerliği desteklenmiştir. Son aşamada ise kod ve temaların yer aldığı tablo oluşturulmuş, bulgular betimsel olarak sunulmuş ve katılımcı görüşlerinden örnek alıntılarla desteklenmiştir. Araştırma sürecinde katılımcıların mahremiyetine saygı gösterilmiş ve gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır.

3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlilik” ve “güvenirlik”, yürütülen çalışmanın bilimsel açıdan güvenilir ve inandırıcı olmasını sağlayan temel ölçütler arasında yer almaktadır. Geçerlilik, araştırmacının ele aldığı olguyu ya da durumu olduğu şekliyle gözlemleyip ortaya koyması anlamına gelmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Güvenirlik ise, gözlemlenen durumun sonucunun birbirine benzer olan ölçümlerde yakın değerlerde bulunabilme derecesi olarak ifade edilebilir (Çepni, 2015). Bu araştırmada güvenilirlik ve geçerlik şu şekilde sağlanmıştır.

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; oluşturulan sorulara yönelik uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacının iç geçerliği sağlamak için, görüşmeye katılan öğrencilerden 5 öğrenciye (%20'sine), verilerin analiz ettikten sonra ortaya çıkan bulgular ve bu bulgulara bağlı olarak yapılan yorumlar gösterilerek katılımcı onayı alınmıştır. Bu araştırmada bulgular içerisinde

öğrencilerin görüş bildirdiği cümlelerden örnekler verilerek yani “doğrudan alıntılar” yapılmış ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın dış geçerliği sağlanmıştır. Bunun yanında dış güvenilirliği gerçekleştirme amacıyla, araştırmada toplanan veriler ve bu veriler aracılığıyla oluşturulan tema ve alt temalar özel eğitim alanından yüksek lisans öğrenimi görmüş üç uzman kişiye sunulmuş ve onaylaması sonucu oluşturulmuş, sonrasında görüşmelerin %30’una karşılık gelecek şekilde her üçüne rastgele seçilmiş, altışar öğrenciye ait görüşme dökümleri verilmiştir. Yapılan bu işlemlerden sonra ortaya çıkan tema ve alt temaların güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır. Güvenilirlik yüzdesinin hesaplanması için Miles ve Huberman (2019) güvenilirlik formülünden faydalanılmıştır. Görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 formülü ile değerlendirmeciler arası güvenilirliğin ortalaması %95 olduğu bulunmuştur.

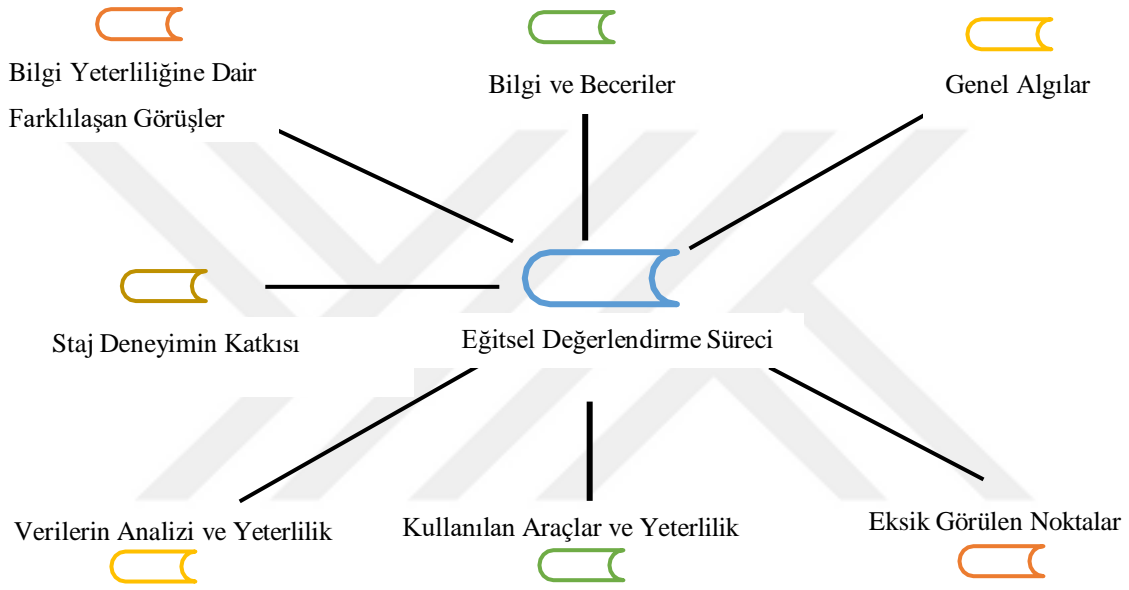


BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların veri araçları ile toplanan verilere ilişkin çözümlenmeleri ve bu çözümlenmeler neticesinde araştırmanın amaç kısmında cevapları aranan sorulara ilişkin ortaya çıkan bulgular ve bu bulgularla alakalı yorumlar yer almaktadır.

Eğitsel değerlendirme süreci teması kategorilerine Şekil 4.1.'de yer verilmiştir.



Şekil 4.1. Eğitsel değerlendirme süreciyle ilgili tema ve kategoriler

Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışma çerçevesinde katılımcı ifadelerinden elde edilen veriler eğitsel değerlendirme süreci teması altında toplanmıştır. Bu kategoriler; öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki genel algıları, bilgi ve becerileri, bilgi yeterliliğine dair farklılaşan görüşleri (olumlu izlenimler ve eleştirel yansımalar), eğitsel değerlendirme konusunda eksik gördükleri noktalar, kullanılan araçlar ve yeterlilik, verilerin analizi ve yeterlilik ve staj deneyiminin katkısı olmak üzere 7 alt temadan oluşmaktadır.

4.1. Genel Algılar

4.1.1. Eğitsel Değerlendirme

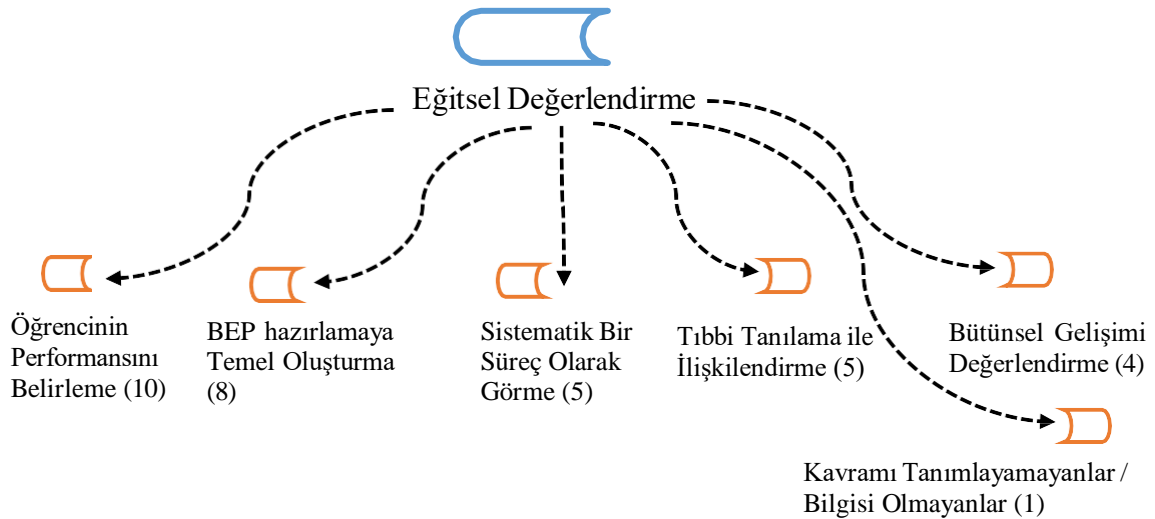
Öğrencilerin eğitsel değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Öğrencilerin eğitsel değerlendirmeye ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirme	Frekans(f)	%
Öğrencinin Performansını Belirleme	10	30
BEP hazırlamaya Temel Oluşturma	8	24
Sistemantik Bir Süreç Olarak Görme	5	15
Tıbbi Tanılama ile İlişkilendirme	5	15
Bütünsel Gelişimi Değerlendirme	4	12
Kavramı Tanımlayamayanlar / Bilgisi Olmayanlar	1	3

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirmeye ilişkin görüşlerini öğrencinin performansını belirleme (10: %30), BEP hazırlamaya temel oluşturma (8: %24), sistemantik bir süreç olarak görme (5: %15), tıbbi tanılama ile ilişkilendirme (5: %15), bütünsel gelişimi değerlendirme (4: %12) ve kavramı tanımlayamayanlar / bilgisi olmayanlar (1: %3) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.2.’de yer verilmiştir.



Şekil 4.2. Eğitsel değerlendirme ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirmeyle ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirme Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye buldukları kod “öğrenci performansını belirleme” kodudur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitsel değerlendirmeyi bireyin performansını, yeterliliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik bir süreç olarak tanımlamaktadır. “Öğrencinin performansını belirleme” teması kapsamında, katılımcılar eğitsel değerlendirmenin temel amacının bireyin neyi yapabildiğini ve yapamadığını belirlemek olduğunu ifade etmişlerdir.

K1 bu durumu, “Eğitsel değerlendirme, çocuğun performansını inceleyip neyi yapabildiği ve neyi yapamadığını belirleyip ona göre bir eğitim planının hazırlanması için bir önkoşuldur. Yani biz çocuk ne yapabiliyor bir ona bakıyoruz ne yapamıyor bir de ona bakıyoruz. Ondan sonra nasıl ilerlememiz gerekiyor bunun için eğitsel değerlendirmeyi yapmamız gerekiyor.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Benzer şekilde K7 de, “Eğitsel değerlendirme bireyin tüm gelişim alanlarındaki, sosyal beceriler olsun dil ve iletişim, özbakım gibi alanlarda yeterlilikleri neler, neleri yapabiliyor neleri yapamıyor buna yönelik yeterliliklerini gözlemleyip ihtiyaçlarının değerlendirmesidir. Aslında öğrenci hakkında bir veri toplama sürecidir. Öğrenciyi baştan aşağıya kadar değerlendirmektir. Ben bu öğrenciye neyi nasıl öğreteceğim bu soruların cevaplarını aramaktayız.” ifadeleriyle eğitsel değerlendirmenin önemini vurgulamıştır.

K9 ise, “Eğitsel değerlendirme, bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bunlara uygun beceri ve potansiyellerinin belirlenmesi, buna uygun da eğitim programı tasarlamaktır.” açıklamasıyla öğrenci ihtiyacına yönelik program tasarlanmasının önemi üzerinde durmuştur.

Katılımcıların önemli bir bölümü ayrıca eğitsel değerlendirmenin eğitim planlamaya temel oluşturduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili katılımcıların ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

“Eğitsel değerlendirme özel eğitim için en temel aşamalardan biri. İlk aşamadır eğitime başlamadan önce. Yani eğer Ramda değilsek öğretmen olarak aktif sınıfta çalışıyorsak öğrencimizin eğitsel durumunu belirlemek için eğitimin başında sonunda ve ortasında farklı aralıklarla farklı ölçülerle yaptığımız bir değerlendirme. Bizim için neyi öğreteceğimizi, öğretimimizin nasıl olduğu, nasıl gittiği ve ne kadar öğrettiğimizin temel ölçütü eğitsel değerlendirme ile belirlenebilir. Dolayısıyla bu değerlendirmeleri yapmadan nasıl bir eğitim verdiğimizizi nerede olduğumuzu, nereye kadar ilerlediğimizi göremeyiz. Yani bundan dolayı bizim özel eğitim öğretmeni olarak sınıfta okulda eğitsel

değerlendirme oldukça önemli. RAM'daysak zaten tanılama için yaptığımız bir değerlendirme olur.”

K4

“Eğitsel değerlendirme yapılma amaçları öğrencinin güçlü yönlerini belirleyip ihtiyacına uygun eğitim ortamı belirlemek için, BEP hazırlamak için yapılır.” K2

Bazı katılımcılar eğitsel değerlendirmeyi sistematik bir süreç olarak tanımlamış ve sürecin gözlem, formal ve informal değerlendirme araçları ve tanılamaya dayandığını belirtmiştir. Konuyla alakalı ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Eğitsel değerlendirme birey hakkında genel bir bilgi alma, bireyi her alanda değerlendirme mesela gelişim ve akademik alanlarda bütün alanlarda çocuk hakkında bilgi topluyoruz ve çocuk hakkında bir karara varıyoruz. Bu şekilde eğitsel değerlendirme oluyor. Bu süreci de 7 aşama takip ediyor. Öncelikle bireyi fark ediyoruz. Fark ettiğimizde onu gözlemliyoruz. Burada iyi gözlemek önemli. Bireyi detaylıca gözlemledikten sonra çocuk için uyarlamalar yapıyor. Uyarlamalar yapıldıktan sonra Gönderme aşamasına geçiyoruz. Bu gönderme aşamasında da müdür beyle PDR öğretmeni olacak sınıf öğretmeni olacak ve aileyi çağıracaklar bir toplantı düzenlenecek bu toplantıda aileye bilgi verilecek bu toplantı esnasında çocuk hakkında bütün bilgiler aileye sunulacak aile burada yönlendirilecek gönderme aşaması bu şekilde. Aile RAM'a yönlendirilecek. Yönlendirilirken de başvuru formu var. Bu konular hakkında da bilgi verilecek. Gönderme aşaması bu şekilde. Ayrıntılı değerlendirme aşaması var orda da RAM'da genel bir ayrıntılı değerlendirme yapılır. Hastaneden de rapor alınacak. Hastane süreci de var burada tıbbi tanı alınması gerekiyor. Tıbbi tanı alınacak, RAM'da da formal testlerle vs. bu şekilde değerlendirmeler tamamlanır. Çocuk için BEP oluşturulur özel eğitim kurumuna gönderilir. O kuruma gönderildikten sonra da o aşamada sürekli izleme ve değerlendirmeler gerçekleştirilir. Ayda bir kesin değerlendirilmesi gerekiyor çocuğun.” K13

Diğer yandan bazı katılımcılar bu süreci RAM süreciyle doğrudan ilişkilendirmiş, eğitsel değerlendirmenin yalnızca RAM'da yapılan bir işlem olduğunu ifade etmiştir. Örneğin K20, “özel gereksinimli bireyin tıbbi tanısını aldıktan sonra RAM'da yapılan değerlendirme” diyerek bu bakışı yansıtmıştır.

Bazı katılımcılar eğitsel değerlendirmeyi bütüncül bir gelişim değerlendirmesi olarak ele almış ve sosyal, bilişsel, özbakım gibi alanlara da dikkat çekmişlerdir. Konuyla alakalı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Eğitsel değerlendirme, bireyin tüm gelişim alanlarındaki, sosyal beceriler olsun dil ve iletişim, özbakım gibi alanlarda yeterlilikleri neler, neleri yapabiliyor neleri yapamıyor buna yönelik yeterliliklerini gözlemleyip ihtiyaçlarının değerlendirmesidir. Aslında öğrenci hakkında bir veri toplama sürecidir. Öğrenciyi baştan aşağıya kadar değerlendirmektir. Ben bu öğrenciye neyi nasıl öğreteceğim bu soruların cevaplarını aramaktayız.” K7

“Eğitsel değerlendirme, bireyin eğitsel performansını ölçtüğümüz bir değerlendirmedir. Akademik, sosyal, duyuşsal ve bilişsel olarak ölçümler yaptığımız bir değerlendirmedir.” K15

4.1.2. Eğitsel Değerlendirme Sürecinin İşlemesi

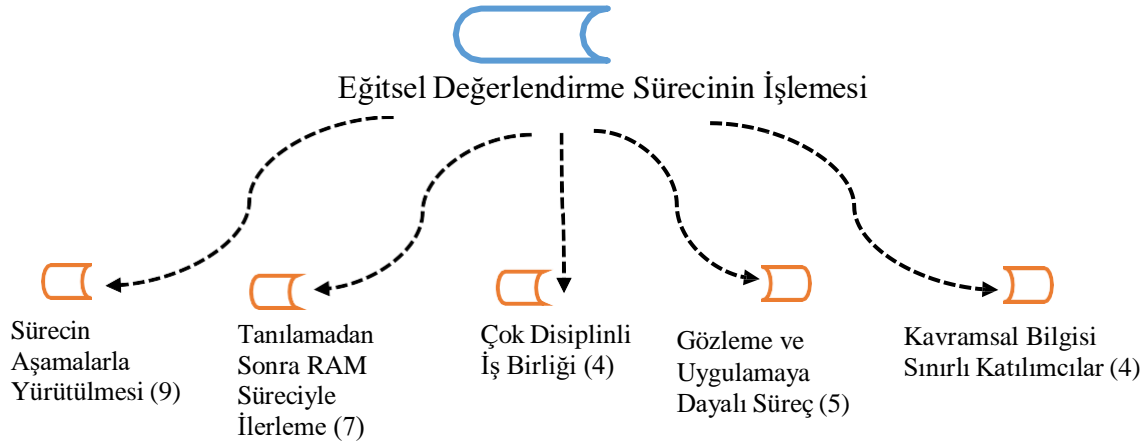
Öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinin işlemesine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinin işlemesine ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirme Süreç İşleme	Frekans(f)	%
Sürecin Aşamalarla Yürütülmesi	9	31
Tanılamadan Sonra RAM Süreciyle İlerleme	7	24
Çok Disiplinli İş Birliği	4	14
Gözleme ve Uygulamaya Dayalı Süreç	5	17
Kavramsal Bilgisi Sınırlı Katılımcılar	4	14

Tablo 4.2’deki veriler incelendiğinde, öğrenciler eğitsel değerlendirme sürecinin işlemesine ilişkin görüşlerini sürecin aşamalarla yürütülmesi (9: %31), tanılamadan sonra RAM süreciyle ilerleme (7: %24), çok disiplinli iş birliği (4: %14), gözleme ve uygulamaya dayalı süreç (5: %17) ve kavramsal bilgisi sınırlı katılımcılar (4: %14) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.3'te yer verilmiştir.



Şekil 4.3. Eğitsel değerlendirme sürecinin işlemesine ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecinin işlenmesi ile ilgili görüşleri, Eğitsel Değerlendirme Sürecinin İşlemesi Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadede buldukları kod “sürecin aşamalarla yürütülmesi” kodudur. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinin işlemesine ilişkin görüşlerinde “sürecin aşamalarla yürütülmesinin” birinci öncelik olduğu belirtilmiştir.

Katılımcılar gözlem, görüşme, ön değerlendirme, ayrıntılı değerlendirme, BEP hazırlığı ve izleme gibi basamakların birbirini takip ettiğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Önce hedef belirliyoruz. Daha sonra değerlendirme kriterleri ve bu değerlendirme kriterlerini neyle uygulayacağım yöntem seçiyorum daha sonra uyguluyorum. Veri topluyorum. Daha sonra bulduğum verileri analiz ediyorum. Bunlardan sonra da geri dönüş yapıyorum, karar veriyorum. Uyguladığım yöntem yeterli oldu mu ve hangi süreçte nereye geldik diye karar veriyorum.”

K10

Katılımcıların önemli bir kısmı, eğitsel değerlendirme sürecini RAM merkezli olarak açıklamış ve bu sürecin genellikle tıbbi tanıdan sonra başladığını vurgulamıştır. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlk önce çocuk doğduğunda çocukta bir yetersizlik gözükiyorsa ilk önce bir farkına varılır. Bu çocukta bir yetersizlik var mı? Sonra tıbbi tanılama olur. Tüm doktorlar toplanıp heyet raporu çıkartılır. Bu rapor doğrultusunda RAM’a yönlendirilir. RAM’da da eğitsel değerlendirme yapılır. Bu eğitsel değerlendirme sonucunda da öğrenci için en uygun okula yönlendirilir. Kaynaştırma, uygulama okulu gibi. Özel eğitim sınıfı gibi sınıflara yönlendirme olur.” K7

“Eğitsel değerlendirme öğretmenin sınıfındaki öğrenciyi fark etmesiyle başlıyor. Öğretmen çeşitli uyarlamalar yapıyor fakat öğrenci ilerleme kaydedemezse bunu rehber öğretmeni veya okul müdürüyle konuşuyor. Daha sonra da aileye danışılıyor. Eğer aile buna müsaade ederse öğrenci RAM’a yönlendiriliyor ve tıbbi değerlendirmeden sonra yapılıyor diye biliyorum.” K14

“Süreç ilk önce tıbbi tanılamadan sonra önce bir ailesi veya öğretmeni fark eder. Ondan sonra çocuk psikoloğuna veya çocuk nörolojisine yönlendirilir. Oradan tıbbi bir tanı konulur. O tıbbi tanıyla RAM’a başvurulur. RAM’da eğitsel tanılamadan geçer. Yerleştirme yapılır.” K11

Benzer şekilde K20 de sürecin özel eğitim ve BEP değerlendirme kurullarıyla işlediğini belirtmiştir. Ve bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“BEP değerlendirme kurulu var bir de özel eğitim değerlendirme kurulu var ikisinin iş birliğiyle hazırlanıyor. Öğrenciye birincil bakıcısına rehber öğretmenine sınıf öğretmenine vs. sorular sorularak testler yapılarak yapılıyor.” K20

Bazı katılımcılar sürecin gözleme ve uygulamaya dayalı ilerlediğini vurgulamışlardır. K1, *“Önce doğal ortamda gözlem yapıyorum, sonra yapılandırılmış gözleme geçiyorum.”* diyerek uygulama örneği vermiştir. Bu konuda bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öncelikle öğrenci geldiğinde öğrenciyle ilgili kontrol listelerimiz, kaba değerlendirme formlarımız bunları alırız. Eğer bir ölçüt test eğitimimiz varsa, elimizde bir test varsa bunu kullanabiliriz. Dolayısıyla sürecin başında ne düzeyde olduğumuzu belirlemek amacıyla bir değerlendirme yaparız. Bir de sürecin ortasında eğitimin bir bölümünü yaptıktan sonra da değerlendirme yapabiliriz. Aynı zamanda nerde değerlendirme yapıyoruz buna da dikkat etmemiz gerekiyor. Çünkü değerlendirmenin ortamı da öğrencinin değerlendirme sonucunu etkileyebilir.” K4

“Öncelikle başvuru yapıyoruz. Öğretmen, aile ya da sağlık çalışanı gibi başvuru yapar. Ve gerekli kuruma yönlendirirler. Onun dışında tarama amaçlı bir ön değerlendirme yapılır. Ön değerlendirmeyi öğretmen yapabilir. Öğrencinin geçmiş durumu, dosyaları incelenebilir. Gözlem

yapılabilir. Görüşme yapılabilir. Taramayı geçmişse öğrenci ayrıntılı değerlendirme yapılır. Ayrıntılı değerlendirmeyi öğretmenler ve uzman psikologlar yapabilir hatırladığım kadarıyla. Burada akademik beceriler gibi alanlar değerlendirirler. Burada gerekli araçlar kullanılır. ÖBT, kontrol listeleri gibi araçlar kullanılır. Eğer bu testlerden de gerekli bilgiler alınır tanı verilir. Tanı koyulduktan sonra da kuruma gönderilir. Sonra da BEP uygulanır. Uygulamalar yapılır. En son olarak da değerlendirmeler yapılır.” K5

Bazı katılımcılar sürecin çok disiplinli iş birliğiyle yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ailenin, okul personelinin ve uzmanların sürece katılımının önemine dikkat çekmişlerdir. Konuyla bağlantılı ifadeler aşağıda yer almaktadır:

“Süreç biraz zaman alır. Ailelerin görüşleri alınır burada. Diğer branş öğretmenleri ile iş birliği içinde bulunulur. Farklı kurumlar arası iş birliği olur. Öğrencinin bizzat kendisi olur bildiğim bu kadar.” K9

“Süreç ilk önce dediğim gibi tıbbi tanılamadan sonra önce bir ailesi veya öğretmeni fark eder. Ondan sonra çocuk psikoloğuna veya çocuk nörolojisine yönlendirilir. Oradan tıbbi bir tanı konulur. O tıbbi tanıyla RAM’a başvurulur. RAM’da da eğitsel tanılamadan geçer. Yerleştirme yapılır.” K11

Son olarak, bazı katılımcıların süreci eksik ya da yüzeysel şekilde tanımladığı görülmüştür. Örneğin K2, yalnızca “rehber ve özel eğitim öğretmeni yapar diye hatırlıyorum” diyerek sürece dair sınırlı bilgi sunmuştur.

4.1.3. Eğitsel Değerlendirmede Yer Alan Kişi ve Kullanılan Araçlar

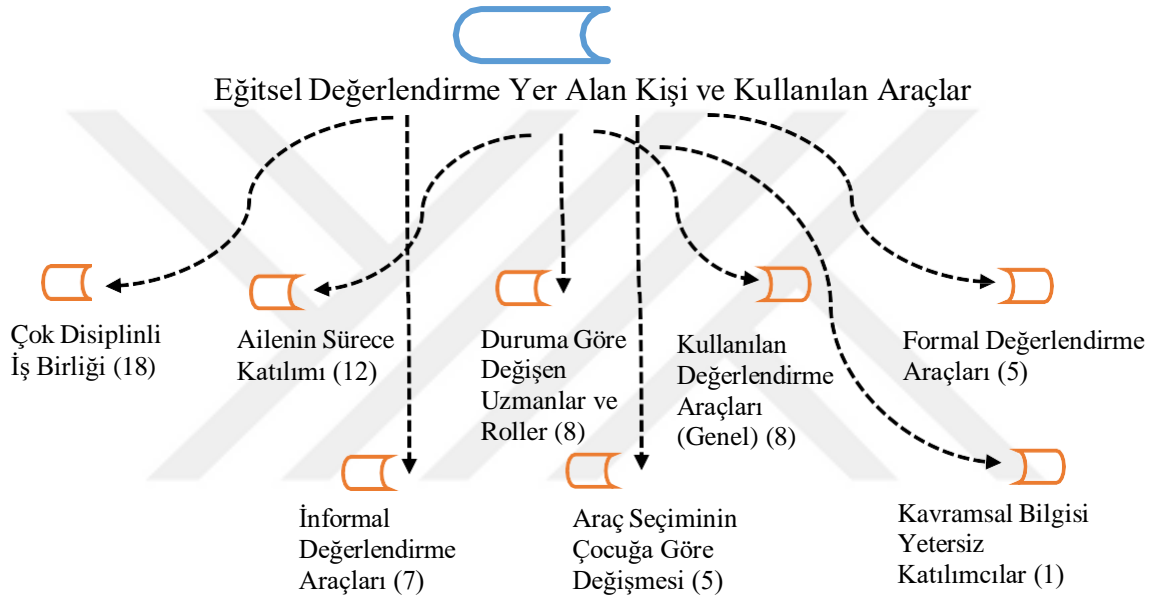
Öğrencilerin eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirmede Yer Alan Kişi ve Kullanılan Araçlar	Frekans(f)	%
Çok Disiplinli İş Birliği	18	28
Ailenin Sürece Katılımı	12	19
Duruma Göre Değişen Uzmanlar ve Roller	8	13
Kullanılan Değerlendirme Araçları (Genel)	8	13
Formal Değerlendirme Araçları	5	8
İnformal Değerlendirme Araçları	7	11
Araç Seçiminin Çocuğa Göre Değişmesi	5	8
Kavramsal Bilgisi Yetersiz Katılımcılar	1	2

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşlerini çok disiplinli iş birliği (18: %28), ailenin sürece katılımı (12: %19), duruma göre değişen uzmanlar ve roller (8: %13), kullanılan değerlendirme araçları (genel) (8: %13), formal değerlendirme araçları (5: %8), informal değerlendirme araçları (7: %11), araç seçiminin çocuğa göre değişmesi (5: %8), ve kavramsal bilgisi yetersiz katılımcılar (1: %2) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.4'te yer verilmiştir.



Şekil 4.4. Eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlar ile ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirmede Yer Alan Kişi ve Kullanılan Araçlar Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye buldukları kod “çok disiplinli iş birliği” kodudur. Özel eğitim öğretmeni adayları, eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşlerinde çok disiplinli iş birliğinin birinci öncelik olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar, eğitsel değerlendirme sürecinin çok paydaşlı bir yapıda yürütüldüğü konusunda hemfikirdir. En güçlü tema olan “çok disiplinli iş birliği” temasına göre; sürece özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, okul yöneticileri, psikolojik danışmanlar, aileler,

çocuk gelişimciler, psikologlar, doktorlar, dil ve konuşma terapistleri, ergoterapistler gibi birçok farklı uzman dâhil olabilmektedir. Bu konuda katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Okul müdürü veya müdür yardımcısından biri, rehber öğretmen, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ya da varsa branş öğretmeni, öğrencinin velisi eğer ihtiyaç duyulursa öğrencinin kendisi de bulunabilir.” K2

“Süreçte aile en başta, eğitimciler, çocuk gelişimciler, doktorlar, ergoterapist, fizyoterapist, dil konuşma terapisti yer alır.” K11

Katılımcıların büyük bir bölümü sürece ailenin aktif katılımı gerektiğini vurgulamıştır. Ailenin hem değerlendirme sürecine onay vermesi hem de çocuğu en iyi tanıyan kişi olarak bilgi kaynağı olması gerektiği belirtilmiştir.

“Süreçte en önemli kişi aile. Çünkü eğitim aileyle başlar. Ondan sonra öğretmen rehberlik servisi, gözlem formları geçmişteki öğretmenlerin formları, testler, ölçekler, formlar yer alır.” K12

“Öncelikle aile onayı lazım. Aile onayı olmadan çocuğu değerlendirme sürecine başlatamıyoruz. Çocuğu tanıyan değerlendirmeler de var. Hangi risk grubunda olduğunu değerlendiren testler de var. Çocuğun gelişim alanlarından mesela sosyal beceriler, özbakım beceriler, dil ve iletişim gibi bu alanların hangilerinde eksiklikler var. Aslında çocuktaki risk alanını belirlemeye yönelik değerlendirmeler de oluyor. Ben özel eğitimci olarak sınıfta informal değerlendirme araçlarıyla daha çok ilgileniyorum ama risk grubunu belirlemek adına psikiyatr, çocuk gelişimi, pedagoğlar onlar daha net bir şekilde tanıyabiliyorlar envanterlerle.” K7

Katılımcılar ayrıca sürece dahil olacak kişilerin öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir. Bununla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Süreçte özel eğitim sınıfıysa bu özel eğitim öğretmenleri yer alır. Duruma göre branş öğretmenleri yer alır. Bir meslek lisesindeyse branş öğretmenleri yer alır, bir okul öncesi grubundaysak okul öncesi öğretmeni yer alır. Olabildiğince eğitim paydaşlarımız olmalı.” K4

“Süreçte birçok paydaş var. Çocuğun sınıf öğretmeni, okulun psikolojik danışmanı, özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişimciler, dil konuşma terapistleri, ergoterapistler, gerekli olursa bu uzmanlar da sürece dahil oluyor. Aile de önemli. Çocuğu en yakından tanıyan onlar.” K18

Kullanılan araçlara yönelik ifadelerde katılımcılar değerlendirme sürecinde hem formal hem de informal araçların birlikte kullanılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. En sık belirtilen araçlar “gözlem formları, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, başarı testleri, görüşme formları ve portfolyolar” olmuştur. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Araç olarak standart testler vardı. EROT’u biliyorum.” K14

“Öğrenciye yönelik gözlemden faydalanabiliriz. Bireye yönelik yapılan materyallerden destek alabiliriz.” K17

“Araçlar olarak kontrol listeleri veya kaba değerlendirmeler kullanılabilir. Yani çalıştığımız şeye bağlı olarak mesela öğrenme güçlüğü çalışıyorsak EROT’u uygulayabiliriz. Çocuk ne durumda. Ya da işte bilişsel gelişim ise AGTE ve EGE envanteri uygulayabiliriz.” K4

“Araçlar olarak ölçüt bağımlı testler, kontrol listeleri, derecelendirme ölçekleri, görüşme, gözlem, formal testler, informal testler var.” K5

Formal araçlar arasında en çok EROT, AGTE, Ege Gelişim Envanteri, Denver Gelişim Testi, WISC-R gibi yapılandırılmış testlerin adı geçmiştir.

“Neyi değerlendireceğimize göre araçlar değişir. Okuma yazma değerlendiriyorsam EROT kullanabilirim, dil becerilerini değerlendiriyorsam farklı araçlar kullanırım. Veya hiçbir araç kullanmadan sadece gözleme dayalı da yapabilirim.” K1

“Araçlar ise tıbbi tanılamada DSM5 kullanılıyor. Eğitsel tanılamada da gelişimsel açıdan Denver testi var mesela, AGTE, Ege Gelişim Envanteri gibi testler kullanılır.” K11

“Genel testler var bir de özelleştirilmiş testler var. Genel testler arasında bildiğim çocuk gelişim envanteri, TEDİL ve TODİL var.” K3

İnformal değerlendirme araçları olarak ise gözlem, bireysel materyaller ve sınıf içi değerlendirme yöntemleri öne çıkmıştır. Bununla ilgili görüşler şu şekildedir:

“Araçlar olarak kısa cevap testleri, gözlem formları sözlü sınavlar diyebilirim.” K10

“Gözlemler, kontrol listeleri, başarı testleri ve veli görüşmeleri bunlar olabilir.” K2

“Değerlendirme dersinde gördüğümüz araçların çoğu olabilir. Ölçüt bağımlı ölçü araçları, kontrol listeleri en temelde kullandıklarımız bunlar. Sonra işte ben pek kullanmadım ama portfolyolar olabilir. Bunun gibi araçlarla yapılır.” K19

Katılımcılar ayrıca araçların öğrencinin bireysel özelliklerine ve düzeyine göre seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. K15, “*çocuğun düzeyi ağırsa üç boyutlu materyaller, değilse resimli-sesli materyaller kullanılır*” demiştir. K17 de öğrenciye özel araçlardan ve gözlemden faydalanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Son olarak, K16 gibi bazı katılımcıların bu başlığa dair “kavramsal bilgi eksikliği yaşadığı ve yeterince açıklama yapamadığı” gözlemlenmiştir.

4.2. Bilgi ve Beceriler

4.2.1 Eğitsel Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Bilgi ve Beceriler

Öğrencilerin eğitsel değerlendirmede sahip olunması gereken bilgi ve becerilere ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

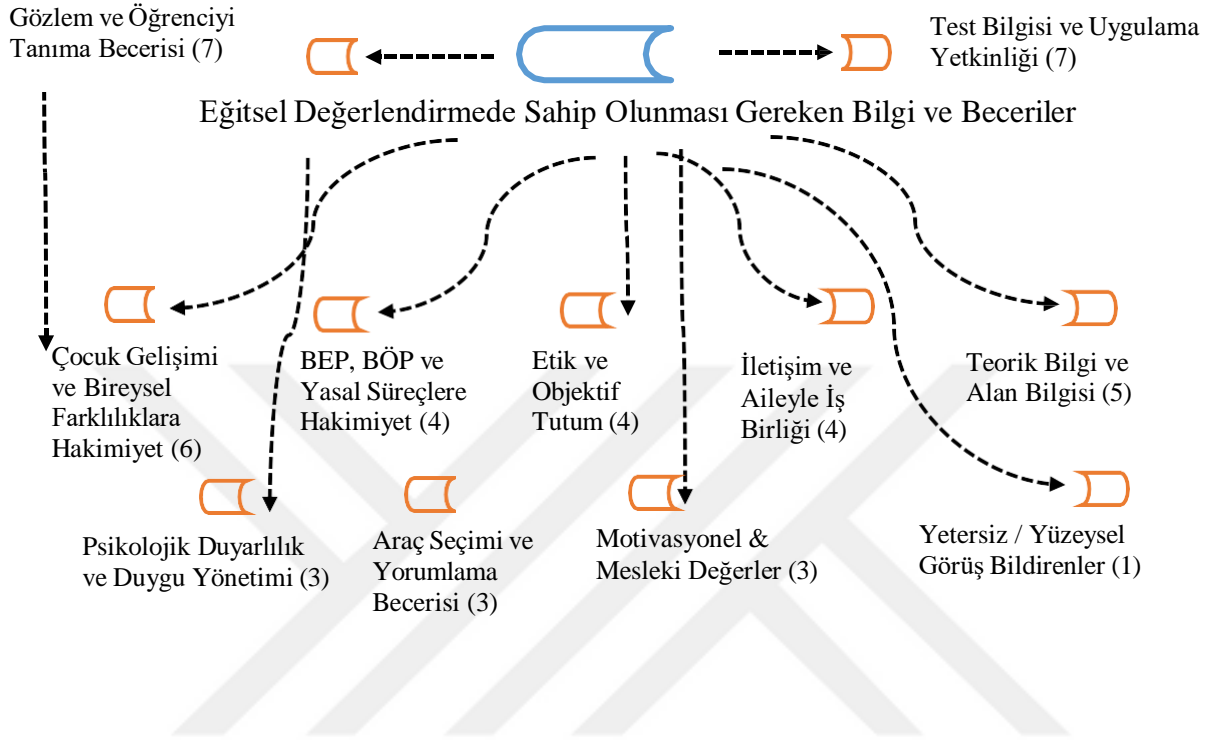
Tablo 4.4. Öğrencilerin eğitsel değerlendirmede sahip olunması gereken bilgi ve becerilere ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Bilgi ve Beceriler	Frekans(f)	%
Gözlem ve Öğrenciyi Tanıma Becerisi	7	15
Çocuk Gelişimi ve Bireysel Farklılıklara Hakimiyet	6	13
Test Bilgisi ve Uygulama Yetkinliği	7	15
BEP, BÖP ve Yasal Süreçlere Hakimiyet	4	9
Etik ve Objektif Tutum	4	9
İletişim ve Aileyle İş Birliği	4	9
Teorik Bilgi ve Alan Bilgisi	5	11
Psikolojik Duyarlılık ve Duygu Yönetimi	3	6
Araç Seçimi ve Yorumlama Becerisi	3	6
Motivasyonel & Mesleki Değerler	3	6
Yetersiz / Yüzeysel Görüş Bildirenler	1	2

Tablo 4.4’teki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlara ilişkin görüşlerini gözlem ve öğrenciyi tanıma becerisi (7: %15), çocuk gelişimi ve bireysel farklılıklara hakimiyet (6: %13), test bilgisi ve uygulama yetkinliği (7: %15), BEP, BÖP ve yasal süreçlere hakimiyet (4: %9), etik ve objektif tutum (4: %9), iletişim ve aileyle iş birliği (4: %9), teorik bilgi ve alan bilgisi (5: %11), psikolojik duyarlılık ve duygu yönetimi (3: %6), araç seçimi ve

yorumlama becerisi (3: %6), motivasyonel & mesleki değerler (3: %6), ve yetersiz / yüzeysel görüş bildirenler (1: %2) şeklinde belirtmiştir

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.5'te yer verilmiştir.



Şekil 4.5. Eğitsel değerlendirmede sahip olunması gereken bilgi ve becerilere ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirme konusunda sahip olunması gereken bilgi ve beceriler ile ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirmede Sahip Olunması Gereken Bilgi ve Beceriler Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadede buldukları kodlar “gözlem ve öğrenciyi tanıma becerisi ile test bilgisi ve uygulama yetkinliği” kodudur.

Katılımcılar, eğitsel değerlendirme sürecinde sahip olunması gereken bilgi ve becerilere ilişkin geniş bir yelpazede görüş bildirmiştir. En sık vurgulanan beceri “gözlem yapma ve öğrenciyi tanıma” olmuştur. Katılımcılar, öğrencinin davranışlarının yalnızca görünen kısmına değil, altında yatan nedenlere de dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bununla ilgili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

“En önemli şey bence gözlem. Gözlem yapabilme yeteneği, ortamın şartlarını bağlamdan ayrı düşünmemek gerekiyor. Örnek veriyorum çocuk hiçbir şey yokken birden ağladı. Siz baktığımızda

durup dururken ağladığını düşünüyorsunuz. Halbuki seslere hassasiyeti olabilir, kapı gıcirtısından rahatsız olup ağlayabilir. Problem davranış gösterdi gibi algılanabiliyor. İyi bir gözlemci olmak gerekiyor.” K1

Katılımcıların büyük bölümü ayrıca çocuk gelişimi bilgisine sahip olmanın önemine değinmiştir. Özellikle tipik gelişim sürecine hâkimiyetin, özel gereksinimli bireyleri değerlendirme sürecinde önemli olduğu belirtilmiştir. Bu konuyla alakalı katılımcı ifadeleri şöyledir:

“İlk olarak çocuğun gelişim özelliklerini iyi bilmek gerekiyor. Özellikle tipik gelişim sürecini bilmek gerekiyor. Bu bence eğitsel değerlendirmede ilk farkına varma basamağı için önemli. Bunun dışında gözlem yapabilme, veri toplama yorumlama becerisi de kıymetli. İletişim becerilerinin de olması önemli. Çünkü burada hem uzmanla hem çocukla hem aileyle sıkı bir iletişim ve etkileşim halindeyiz.” K18

“Bir de çocuk gelişimini iyi bilmek gerekiyor. Özel gereksinimin dışında normal çocuk gelişimini iyi bilmek gerekiyor. Bildiğiniz takdirde kafanızda şu hesaplamaları yapabiliyorsunuz. 0-6 ay arasında şunları bunları yapıyor ama çocuğu incelediğinizde bu beceri eksik yapamıyor dediğinizde kafanızda otomatikman bir şablon oluşuyor zaten. O yüzden iyi bir gözlemci olması gerekiyor. Çocuk gelişiminin aşamalarını iyi bilmesi gerekiyor.”

Değerlendirme araçları konusunda bazı katılımcılarda farkındalık olduğu görülmektedir. Katılımcılar hem formal ve informal test bilgisine sahip olunması hem de bu testlerin doğru uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bu konuyla alakalı görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Testlere hâkim olmak gerektiğini düşünüyorum. Mesela RAM’da çalışan bir öğretmenin testleri bilmesi, testlerin sonucunu analiz edebilme yeteneğı olması gerekir.” K11

“Öncelikle bu değerlendirmenin belli bir teorik zemini olması gerekiyor. Niçin değerlendirme yapıyoruz. Değerlendirmenin temel ilkeleri nelerdir. İşte değerlendirme süreci hakkında belli bir teorik bilgimiz olması gerekiyor. Testlerin uygulama esnasında uygulayacağımız testlerin ve ölçütlerin eğitimini de almamız gerekiyor. Çünkü süreç içinde en çok bunlar oluyor. Bunların eğitimini maalesef alamıyoruz. Bundan dolayı ne kadar teorik arka planımız güçlü olsa da bazen bu söylediğimiz teorik bilgileri uygulayamıyoruz.” K4

Yasal süreçler ve planlamaya ilişkin bilgi sahibi olmak da önemli bir konu olarak öne çıkmıştır. Katılımcılar, BEP ve BÖP hazırlığı hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini sıklıkla belirtmiştir. K9,

“eğitsel değerlendirme formu hazırlamak için beceri analizini öğrenmek gerekir” diyerek teknik hazırlığın altını çizmiştir.

Bir diğer önemli tema ise etik ve yansız tutumdur. K17, değerlendirme sürecinde öğretmenin kendi duygularını sürece yansıtması gerektiğini belirtmiş olup bununla ilgili katılımcı ifadesi şu şekildedir:

“Eğitsel değerlendirme sürecinde yansızlık olması gerektiğini düşünüyorum, yani öğrencinin o teste tabii tutulması için gerekli ortamların sağlanabilmesi gerektiğini düşünüyorum. Gerekli öğretim ortamlarını sağlayabilmek için de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin de belli bir seviyede bilgi birikimine sahip olması gerekir. Çünkü bazen öğretmenin duygu durumu da o değerlendirmeyi etkileyebiliyor. Özel hayatın yansıtılmaması gerektiğini, yansızlık olması gerektiğini düşünüyorum. Bunu da becerebilmek için psikolojik destekler sağlanabilir.” K17

Katılımcılar ayrıca aileyle iletişim becerisinin, iş birliği kurma ve süreci doğru yönetmede çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bununla ilgili katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır:

“Öncelikle aileyle iletişim becerisi çok önemli. Aile belirli aşamalardan geçiyor. Şok, inkâr kabullenme gibi. O süreçleri bilip aileyi buna göre yönlendirmek önemli. Bu yönlendirmeyi yaparken ikna kabiliyetimizin olması gerekiyor. Çünkü mesela bazı aileler dil terapisine gitmek istemiyorlar. Ya da ergoterapiste gitmek istemiyorlar. Sınıf öğretmenleri değerlendirme yaparken, önlem almadan, programda değişiklik yapmadan, materyallerde uyarlamalar yapmadan, ortamda uyarlamalar yapmadan, çocuğu RAM’a yönlendirmek istiyorlar. Bu yüzden özel eğitim ve sınıf öğretmenlerinin bu sürecin işleyiş biçimini iyi bilmeleri gerekiyor.” K7

Son olarak, bazı katılımcılar değerlendirme sürecine ilişkin duygusal ve etik hassasiyetlerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin K8, “Verilecek karar çocuğun hayatına mal olabilir.” diyerek sürecin çocuğun eğitimsel geleceği üzerindeki kritik etkisini vurgulamıştır. Bunun yanında, birkaç katılımcı ise (örneğin K16) değerlendirme sürecine daha yüzeysel yaklaşarak yalnızca “Öğretmenlik eğitimi yeterlidir.” şeklinde sınırlı bir görüş sunmuş; bu durum bazı adayların süreci derinlemesine analiz etmek yerine genel ve kısa yanıtlarla geçiştirdiğini göstermiştir. Böylece katılımcıların değerlendirme sürecine ilişkin farkındalık düzeyleri arasında belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.3. Bilgi Yeterliliğine Dair Farklılaşan Görüşler

4.3.1. Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Olumlu Görüşler

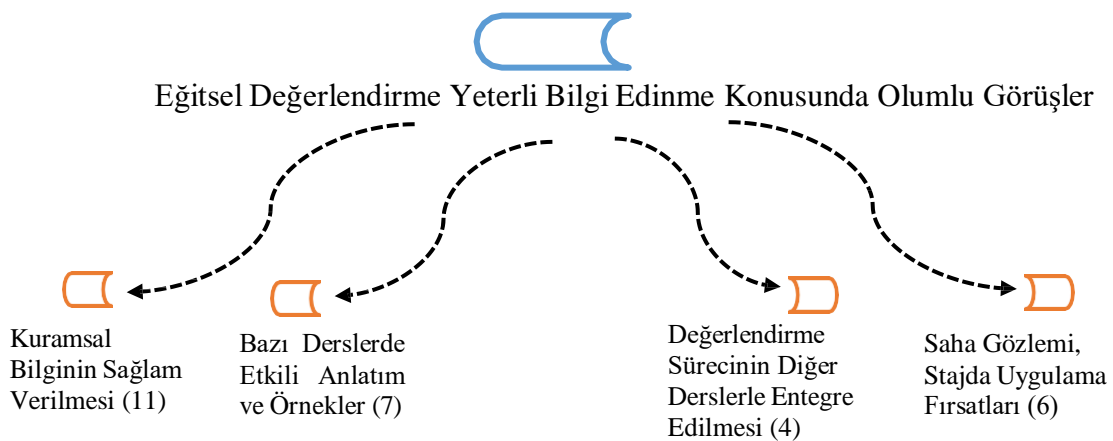
Öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusunda yeterli bilgi edinmiş olduklarına ilişkin olumlu görüşlerine ait veriler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme yeterli bilgi edinme konusunda olumlu görüşleri

Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Olumlu Görüşler	Frekans(f)	%
Kuramsal Bilginin Sağlam Verilmesi	11	39
Bazı Derslerde Etkili Anlatım ve Örnekler	7	25
Değerlendirme Sürecinin Diğer Derslerle Entegre Edilmesi	4	14
Saha Gözlemi, Stajda Uygulama Fırsatları	6	21

Tablo 4.5'teki veriler incelendiğinde öğrenciler lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusunda yeterli bilgi edinmiş olduklarına ilişkin olumlu görüşlerini kuramsal bilginin sağlam verilmesi (11: %39), bazı derslerde etkili anlatım ve örnekler (7: %25), değerlendirme sürecinin diğer derslerle entegre edilmesi (4: %14), ve saha gözlemi, stajda uygulama fırsatları (6: %21) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere şekil 4.6'da yer verilmiştir.



Şekil 4.6. Eğitsel değerlendirme yeterli bilgi edinme konusunda olumlu görüşleri kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusunda yeterli bilgi edinmiş oldukları ile ilgili olumlu görüşleri Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Olumlu Görüşler Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye bulunduğu kod “kuramsal bilginin sağlam verilmesi” kodudur.

Katılımcılar, öğretmenlik eğitimi sürecinde eğitsel değerlendirmeye yönelik aldıkları eğitimi hem olumlu hem de eleştirel yönleriyle değerlendirmiştir. Olumlu görüşlerde en sık belirtilen tema, güçlü bir kuramsal altyapının sunulması olmuştur. Katılımcılar değerlendirme kavramı, süreci, temel ilkeler gibi konularda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Olumlu olarak teorik bilgide eğitim veren hocalarımız yetkin insanlar hani alanda uzman insanlar. Bu noktada olumlu olduğunu, bana katkısı olduğunu düşünüyorum. Bu öğretmenlerin teorik olarak bize uyguladığı sınavlar, ölçümleri neyi bilip neyi bilmediğimiz açısından da bize katkı sağladı. Aynı zamanda öğretim materyalleri olsun bize sunulan imkanlar olsun bu noktada teorik kısımda çok olumlu olduğunu düşünüyorum.” K3

“Şimdi her derste değerlendirme kısmıyla başlıyoruz. Görme dersi olsun işitme, zihin, otizm dersi hepsinde ben 4. Sınıftayım her derse bir değerlendirmeyle girdik ayrıca bir değerlendirme dersimiz de vardı. Bir UDA dersimiz de vardı ve ikisinde de yoğun değerlendirmeyi gördük yani artık nasıl yapılır kontrol listesi yapmak nasıl bir şeydir deyince hemen akılda bir şeyler canlanıyor ve stajlarda da bunun uygulamasını yaptığımız için çok kolayca anlayabiliyorum ve zihnime oturmuş bazı şeyler. Burada çok fazla teorik temelinin sağlam olmasından bahsediyorum, her derste tekrar edilmesinden aslında. Ölçme ve değerlendirme diye de ayrıca bir dersimiz vardı. Bu işte formasyon derslerinden olan orada da çeşitli değerlendirme araçlarını görmüştük varyasyonun geniş olması ile ilgili olumlu yönü var bence. Özel eğitim özelinde de değerlendirmenin bireysel oluşu. Yani tipik gelişim gösteren çocuklarda önüne bir sınav kâğıdı konuluyor ve herkese aynı anda yapılıyor. Biz işte ÖBT'ye özel çocuğun hatta o anki durumuna özel bir sene sonra aynısını kullanamıyoruz mesela bazen. Dolayısıyla kişiye özel olması bence ve bunun her derste bize üzerine vurgu yaparak söylenmesi en etkili en olumlu tarafı. Yani bireyselliğin vurgulanmış olması.” K19

Bazı katılımcılar, üniversite eğitimleri sırasında, derslerde anlatım yapan akademisyenlerin yeterliliğini olumlu bir unsur olarak öne çıkarmıştır. Akademisyenlerin derse olan hakimiyetlerinin öğrencilerin istek ve motivasyonlarını arttırdığı düşünülmektedir. Bununla alakalı görüşler şu şekildedir:

“Eğitsel değerlendirme konusunda şunu diyebilirim: Aldığım derste akademisyen öğretmen çok etkili oldu. Ben bu dersi alırken işte aşamalarını güzel bir şekilde işledik. Notlarımızı güzel tuttuk. Öğretmenin anlatımı çok etkili cidden burada. Biz dersi işledikten sonra bize RAM’den bir tane öğretmenimizi konferans salonuna davet ettik. Orda tekrar RAM’daki süreç hakkında bize bilgi verildi. Oradaki verim güzeldi. Burada bunu da diyebilirim. Ramdaki eğitmenin de bize konferans vermesi çok güzel oldu. Akademisyenin de yeterliliği bize fayda sağladı.” K13

K7 ise bazı derslerde envanter örneklerinin gösterildiğini ve bunun sahaya çıktığında işine yaradığını belirtmiştir.

Katılımcıların görüşlerine göre staj ve gözlem gibi doğrudan uygulama ve pratik içeren alan uygulamaları da olumlu yönde belirtilmiştir. Bu konuya ilişkin K10 şunları ifade etmiştir:

“Olumlu olarak öğrencinin yetersizliklerinin yanında yeterliliklerine de bakmamız gerektiğini öğrendim burada. Çocuğa nasıl yaklaşabileceğimi, yaklaşırken ne tür kurallara uymam gerektiğini, veliyle olan diyaloglarını öğrenmiş oldum. Bunlar olumlu oldu hayatımda. Aldığım eğitimler yeterli oldu aslında. Öğretmenin getirdiği testleri birebir görmem uygulamam soruları görmem iyi oldu benim için. Hani testler hakkında bir bilgi sahibi oldum onun dışında dediğim gibi öğrenci ve veliye nasıl yaklaşmam gerektiğini öğrendim.” K10

4.3.2 Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Yapıcı Eleştiriler

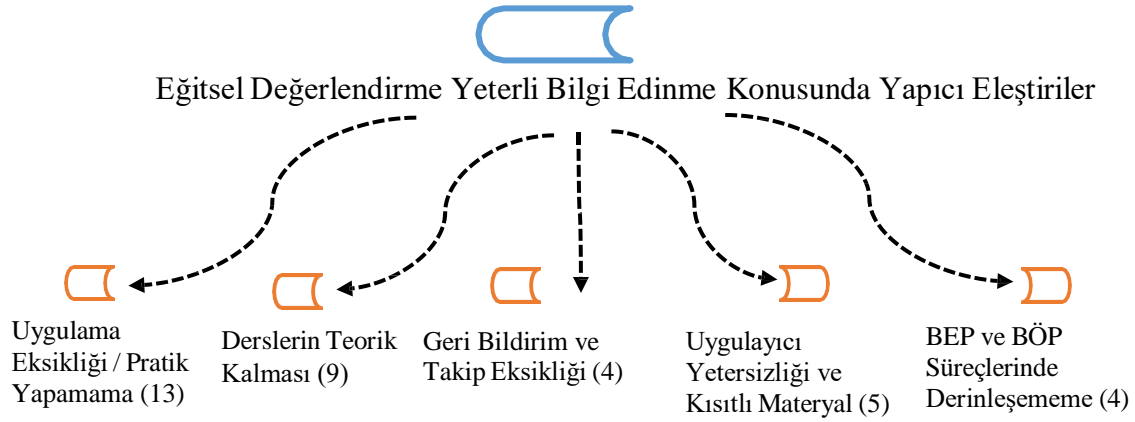
Öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusuna ilişkin yapıcı eleştirilerine ait veriler Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme yeterli bilgi edinme konusunda yapıcı eleştirileri

Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Yapıcı Eleştiriler	Frekans(f)	%
Uygulama Eksikliği / Pratik Yapamama	13	41
Derslerin Teorik Kalması	9	28
Geri Bildirim ve Takip Eksikliği	1	3
Uygulayıcı Yetersizliği ve Kısıtlı Materyal	5	16
BEP ve BÖP Süreçlerinde Derinleşememe	4	13

Tablo 4.6’daki veriler incelendiğinde öğrenciler lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusuna ilişkin yapıcı eleştirilerini uygulama eksikliği / pratik yapamama (13: %41), derslerin teorik kalması (9: %28), geri bildirim ve takip eksikliği (1: %3), uygulayıcı yetersizliği ve kısıtlı materyal (5: %16) ve BEP ve BÖP süreçlerinde derinleşememe (4: %13) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere şekil 4.7’de yer verilmiştir.



Şekil 4.7. Eğitsel değerlendirme yeterli bilgi edinme konusunda yapıcı eleştiriler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusuna ilişkin yapıcı eleştirileri Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Yapıcı Eleştiriler Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye bulunduğu kod “uygulama eksikliği / pratik yapamama” kodudur. Özel eğitim öğretmeni adayları lisans eğitimleri sırasında eğitsel değerlendirme konusuna ilişkin yapıcı eleştirilerinde uygulama eksikliği / pratik yapamamanın birinci öncelik olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılarda, genel olarak öne çıkan en güçlü eleştiri, uygulama eksikliği olmuştur. Katılımcıların büyük bölümü, testleri uygulama fırsatı bulamadıklarını, sahada gerçek vakalarla çalışma yapamadıklarını, eğitsel değerlendirmeyi “teoride bildiklerini ama pratikte yapamadıklarını” ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Yani vakalardan bahsettik ama bunları uygulamadık. Yani eğitsel değerlendirme bağlamında yapmadık. Pratikte yapmadık. O testleri tek tek uygulamadık ya da nasıl uygulayacağımızı daha detaylı öğrenemedik. Yani pratikte büyük bir eksiklik yaşadık.” K4

“Eleştiri olarak konuyu biz anlattığımız için bilgiye erişirken doğru mu araştırdık güncel bilgiye uygun mu bilemedik. Teori kısmını okuduk ama sahada ya da bu süreci geçirmiş aile veya kişi tarafından dinlemedik bunu. Çoğu arkadaşımız açısından tam olarak oturmamış olabilir. Ben bu dersi

geçen sene aldım ama çok kalıcı olmuş mu şu an olmadığını fark ettim. Yani teoride kaldı bize anlatılanlar.” K14

Derslerde geri bildirim eksikliği de dikkat çeken temalardan biridir. Bu konuda katılımcı ifadesi şu şekildedir:

“İçerik hakkında bir bilgimiz yok. Sınıftaki arkadaşlarım da böyle düşünüyor. Bir de hazırlıyoruz ama geri dönüş alamıyoruz. Bir kere 3 hafta boyunca ödev yaptık. 3 hafta boyunca yanlış olduğu söylendi ama ne yanlış hala bilmiyorum dönem bitti hala da öğrenemedim. Geri bildirimde hocalarımız bulunmuyor. Zaten ödev olarak veriliyor. Evren odaklı gidiyoruz. Mesela maddelerin sırası doğru mu bilmiyoruz. Ödev verdikleri zaman aynısını alıp biz de kullanıyoruz. Hocalar da sesini çıkarmıyor genel olarak böyle.” K20

Bazı katılımcılar ise BEP ve BÖP süreçlerine dair derinleşememe sorunu yaşadıklarını vurgulamıştır. Bununla alakalı bir katılımcının ifadesi şu şekildedir:

“Eleştiri olarak BEP hazırlama konusunda bana öğretilen süreçlerde uzun ve kısa dönemli hedefleri yazmak bu bende net oturmadı UDA gibi derslerle bunları tamamladım. Bence BEP dersinde çok fazla BEP örneği gösterilebilirdi. Bize çok az BEP örneği gösterip direkt hazırlayın denildi. Ama psikomotor, bilişsel gibi becerilerde atıyorum bu alanda uzun dönemli kısa dönemli amaçlar yazdırılabilirdi. Erken çocukluk dersi de genişletilebilirdi. Aile hizmet planı gibi bazı şeyleri bize öğretilbilirdi. Evet Türkiye’de şu an kullanılmıyor ama yurt dışındaki örnekleri bize gösterilebilirdi. Bize siz bir çocuk gelişimci ya da psikiyatrist değilsiniz, AGTE, TEDİL gibi testleri onlar yapıyor denildi ama içeriği sunulabilirdi. Bununla alakalı örnekler getirilebilirdi. Dil ve iletişim dersi öğretmeni bize TEDİL’i getirmişti. TEDİL’in içindeki resimli kartlar ve nasıl uygulanacağını göstermişti. Diğer hocalarımız da böyle uygulamalı gösterseydi çok iyi olurdu.” K7

Ders sürelerinin kısa olması, uygulayıcı yetersizliği, kısıtlı materyal, teknolojik entegrasyon eksikliği gibi diğer temalar da sıklıkla dile getirilmiş ve eğitimin daha bütüncül, uygulamalı ve güncel olması yönünde istekler ifade edilmiştir.

4.4. Eksik Görülen Noktalar

4.4.1. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Alınan Eğitim ile İlgili Öneriler

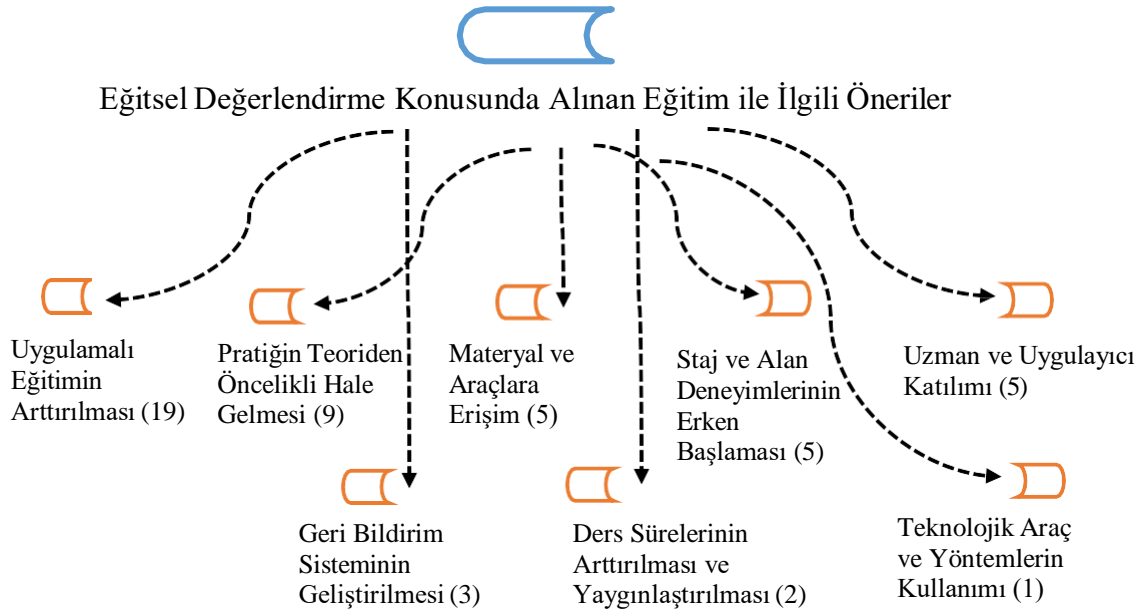
Öğrencilerin eğitsel değerlendirme konusunda aldıkları eğitime ilişkin görüş ve önerilerine ait veriler Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme konusunda alınan eğitime ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirme Konusunda Alınan Eğitim ile İlgili Öneriler	Frekans(f)	%
Uygulamalı Eğitimin Arttırılması	19	39
Pratiğin Teoriden Öncelikli Hale Gelmesi	9	18
Materyal ve Araçlara Erişim	5	10
Staj ve Alan Deneyimlerinin Erken Başlaması	5	10
Uzman ve Uygulayıcı Katılımı	5	10
Geri Bildirim Sisteminin Geliştirilmesi	3	6
Ders Sürelerinin Arttırılması ve Yaygınlaştırılması	2	4
Teknolojik Araç ve Yöntemlerin Kullanımı	1	2

Tablo 4.7’deki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirme konusunda aldıkları eğitime ilişkin görüş ve önerilerini uygulamalı eğitimin arttırılması (19: %39), pratiğin teoriden öncelikli hale gelmesi (9: %18), materyal ve araçlara erişim (5: %10), staj ve alan deneyimlerinin erken başlaması (5: %10), uzman ve uygulayıcı katılımı (5: %10), geri bildirim sisteminin geliştirilmesi (3: %6), ders sürelerinin arttırılması ve yaygınlaştırılması (2: %4) ve teknolojik araç ve yöntemlerin kullanımını (1: %2) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.8’de yer verilmiştir.



Şekil 4.8. Eğitsel değerlendirme konusunda alınan eğitime ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirmede yer alan kişi ve kullanılan araçlar ile ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirme Konusunda Alınan Eğitim ile İlgili Öneriler Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadede buldukları kod “uygulamalı eğitimin arttırılması” kodudur.

Katılımcıların büyük çoğunluğu eğitsel değerlendirme konusunda aldıkları eğitimin daha etkili ve kapsamlı hale gelmesi için uygulama ağırlıklı bir eğitimin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Katılımcılar, teorik bilginin tek başına yeterli olmadığını, sürecin sahada birebir yaşanarak öğrenilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Kesinlikle yüz yüze olması gereken bir eğitimdi. İkincisi böyle literatürde geçen şekilde değil de bir sınıfta bir öğrenciyle karşılaştığınızda nasıl bir değerlendirme alacağınızı, uygulamalı olarak örnek yapılabildiği takdirde gösterilmesi daha uygun olurdu. Araçlar konusunda çok daha fazla bilgilendirmeler yapılabilirdi. Ben derste bunları görmedim. Bu şekilde daha kapsamlı bir şekilde anlatılabilirdi. Literatürdeki ezbere kalıplar değil sahada hangisi işimize yarayacaksa benim karşılaşılabileceğim öğrenci profiline göre örnek gösterebilirlerdi daha iyi bir eğitim olabilirdi.” K1

“Uygulamalar arttırılabilir. Uygulamaya dönük gezi konferanslar gibi etkinliklerin düzenlenmesi bize çok şey katacaktır diye düşünüyorum. Pratiğin arttırılması gerekmektedir.” K2

“Lisans derslerinde daha fazla uygulamaya dönük daha fazla çalışma yapılması gerektiğini düşünüyorum.” K18

“Dediğim gibi hocam uygulama yapılabilir bence teorikte kalınca yani belirli bir süreden sonra unutuyorsun. Çünkü bunu deneyimleyebilmek için uygulamaya ihtiyacımız var. Önereceğim bu. Ve ayrıca ders saatleri arttırılması değil değerlendirmeyi başka derslere de aktarabilirler diye düşünüyorum.” K6

“Daha fazla örnek ve uygulama olabilir. O an anlıyoruz ama genellemede zorluk yaşıyoruz. Kontrol listeleri portfolyolar ÖBT’ler bunlar üzerine çok duruldu ama mesela hata analizi matematikte kullanılan bir değerlendirme. Ama mesela ben hata analizini matematikte kullanacağımı ve çocuğun hangi aşamada yanlışını tespit edeceğimi biliyorum ama ben hiç hata analizi oluşturmadım mesela. Bilgim var ama teoride kaldı.” K7

Katılımcılar ayrıca değerlendirme araçlarına ve materyallere erişimin arttırılmasını önermiştir. Katılımcılardan birinin ifadesi şu şekildedir:

“Eğitsel değerlendirme isteği formu gibi bazı araçların sınıfa getirilmesi, etkin materyal kullanımı bizim için daha iyi olabilirdi ama biz eksik kaldık.” K14

Alan deneyimlerinin daha erken başlaması gerektiği ve RAM ile hastane gözlemlerinin doğrudan sürece entegre edilmesi gerektiği ile ilgili görüşler de yer almaktadır. Bununla alakalı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bunun sahaya dökülmesi yani pratiğe dökülmesi gerekiyor. Çünkü hiçbirimiz sıralarımızda oturduğumuz ya da ezberlediğimiz gibi bence kapsayıcı olarak öğrenemeyiz. Ve staj uygulamalarının 3. Sınıftan başlatılıp daha böyle alana hakimiyet kurulması gerektiğini düşünüyorum özellikle özel eğitim öğretmenlerinin burada çok rolü olduğunu düşünüyorum.” K8

“Eğitsel tanılamayı, özel eğitim öğretmenliği öğrencisini direkt eğitsel tanılamamanın içerisine konulabilir. Direkt RAM’ı gözlemleyebilir. Hastanenin çocuk gelişimi test kısmında gözlem yapabilir. Direkt sürecin içerisinde yer alırsa daha etkili olur eğitim.” K11

Bazı katılımcılar, eğitimin kalitesini artırmak için sahadan gelen uzmanların derslere katılması gerektiğini ifade etmiştir. K10, “RAM’den birinin gelmesi ya da bizim oraya gitmemiz daha etkili olurdu” diyerek sahadan doğrudan bilgi almanın önemini vurgulamıştır. K17, değerlendirme sürecinde hocaların gözlem yaparak geri bildirim vermesini önermiştir.

“Bir de ödev hazırlıyoruz ama geri dönüş alamıyoruz. Bir kere 3 hafta boyunca ödev yaptık. 3 hafta boyunca yanlış olduğu söylendi ama ne yanlış hala bilmiyorum dönem bitti hala da öğrenemedim. Geri bildirimde hocalarımız bulunmuyor. Zaten ödev olarak veriliyor. Evren odaklı gidiyoruz. Mesela maddelerin sırası doğru mu bilmiyoruz. Ödev verdikleri zaman aynısını alıp biz de kullanıyoruz. Hocalar da sesini çıkarmıyor genel olarak böyle.” K20

Son olarak değerlendirme eğitimine teknoloji entegrasyonunun sağlanabilmesi gerektiği belirtilmiş olup katılımcı ifadesi şu şekilde yer almaktadır:

“Daha fazla uygulama olabilirdi. Bunu pratiğe dökmediğimiz sürece pek faydası olmadı. Gerçek vaka örnekleriyle çalışma imkânımız azdı. Gerçek vaka örneklerini pek göremedik. Özel eğitim sürecinde çok az staj görüyoruz. Gerçek örneklerle uygulamalar yapılmalı. Derslere uzmanlar davet edilebilir. Teknoloji destekli ve yapay zekâ bölüme entegre edilebilir.” K12

4.5. Kullanılan Araçlar ve Yeterlilik

4.5.1. Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Kullanım Yeterliliği

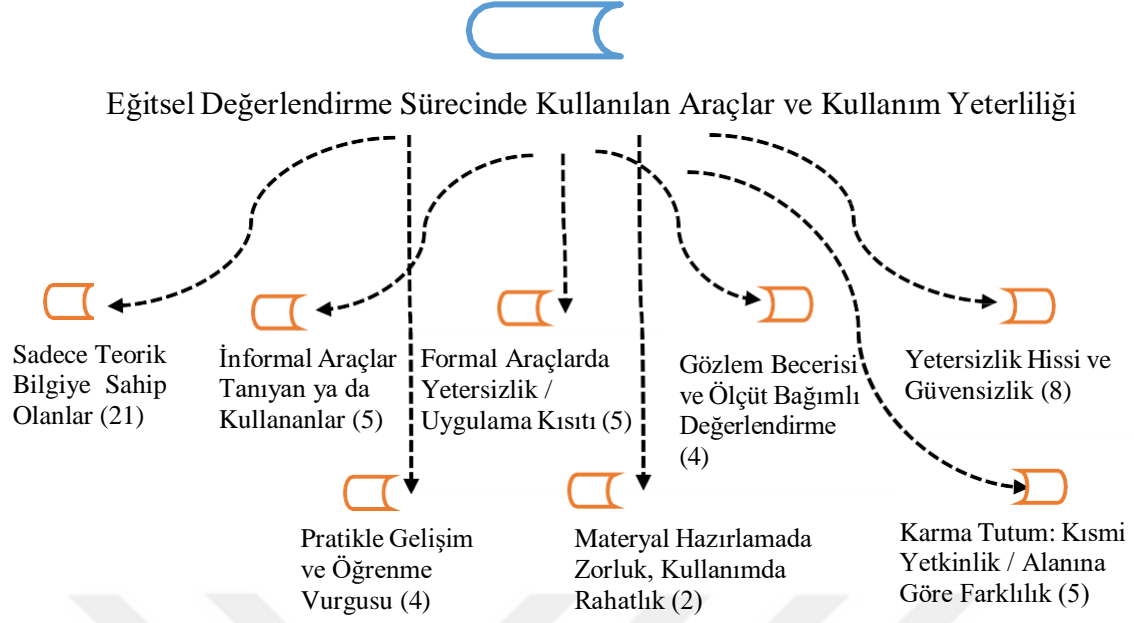
Öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterliliklerine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterliliğine ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Kullanım Yeterliliği	Frekans(f)	%
Sadece Teorik Bilgiye Sahip Olanlar	9	21
İnformal Araçları Tanıyan ya da Kullananlar	5	12
Formal Araçlarda Yetersizlik / Uygulama Kısıtı	5	12
Gözlem Becerisi ve Ölçüt Bağımlı Değerlendirme	4	10
Yetersizlik Hissi ve Güvensizlik	8	19
Pratikte Gelişim ve Öğrenme Vurgusu	4	10
Materyal Hazırlamada Zorluk, Kullanımda Rahatlık	2	5
Karma Tutum: Kısmi Yetkinlik / Alanına Göre Farklılık	5	12

Tablo 4.8’deki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterliliklerine ilişkin görüşlerini sadece teorik bilgiye sahip olanlar (9: %21), informal araçları tanıyan ya da kullananlar (5: %12), formal araçlarda yetersizlik / uygulama kısıtı (5: %12), gözlem becerisi ve ölçüt bağımlı değerlendirme (4: %10), yetersizlik hissi ve güvensizlik (8: %19), pratikte gelişim ve öğrenme vurgusu (4: %10), materyal hazırlamada zorluk, kullanımda rahatlık (2: %5) ve karma tutum: kısmi yetkinlik / alanına göre farklılık (5: %12) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.9’da yer verilmiştir.



Şekil 4.9. Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterliliğine ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterlilikleri ile ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlar ve Kullanım Yeterliliği Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye buldukları kod “sadece teorik bilgiye sahip olanlar” kodudur. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanım yeterliliklerine ilişkin görüşlerinde sadece teorik bilgiye sahip olanlar birinci öncelik olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların büyük bölümü, eğitsel değerlendirme araçlarını kullanma konusunda yetersizlik hissetmektedir. Özellikle formal değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi düzeyi genellikle yüzeysel, uygulama deneyimi ise neredeyse hiç yoktur. Bu doğrultuda en sık karşılaşılan tema, “sadece teorik bilgiye sahip olma” temasıdır. Katılımcılar çoğunlukla değerlendirme araçlarını yalnızca isim düzeyinde bildiklerini; içeriği, maddeleri veya nasıl uygulandığına dair bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Ben yeterli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü sadece derste isim olarak öğrendim. Sadece adını ve niçin kullanıldığını biliyorum. Ayrıntılarını, maddelerini, içeriğini bilmiyorum. Uygulama konusunda da yetersiz kaldığımı düşünüyorum.” K10

“Düşük olduğunu düşünüyorum. Çünkü hiç görmedim. Yapmadım da. Yapılırken de hiç görmedim. Sadece isimlerini biliyorum kabaca bir bilgim var.” K11

“Kendimi mesleki açıdan yeterli hissetmiyorum. Çünkü bu işi pratikte yeterince görmediğimden kaynaklanıyor. Arkadaşlarımla konuştuğumda da onlarda aynı şekilde düşünüyör.” K12

Bazı katılımcılar özellikle informal araçlar konusunda daha olumlu düşünceler paylaşmıştır. “İnformal araçları tanıyan ve kullananlar” teması altında; kontrol listeleri, gözlem formları, çevresel değerlendirme ve özbakım envanterlerinin kullanımıyla ilgili deneyimlerini aktarmışlardır. Bu konuyla ilişkili katılımcı ifadeleri şöyledir:

“Bildiğim birkaç tane araç var. Hiçbirini kullanmadım o yüzden ismen biliyorum. Etkinlik çizelgelerini iyi biliyorum. EROT ismen biliyorum. Kaba değerlendirme ve kontrol listelerini kendim öğrenciye göre değiştirebildiğim için onları da iyi biliyorum. Denver, AGTE ismen duydum.” K1

“Ben kendimi informal değerlendirme araçları içinde sadece hata analizinde eksik görüyorum. Biz informal araçları okulda yaptık uyguladık. Şu an gözlemde de uyguluyoruz. Kaba değerlendirme formları, ölçüt bağımlı ölçü araçları, çevresel değerlendirmeler. Mesela özbakım envanterleri gibi. Bunların uygulanışını hocalarımız bize öğretti ama mesela ben hata analizini bilmiyorum. Uygulayamıyorum.” K7

Formal araçlara dair bilgi ve deneyim eksikliği, yaygın bir sorundur. Katılımcılar, TEDİL, AGTE, Denver gibi araçları yalnızca isim olarak tanıdıklarını, bunların uygulanması için sertifika gerektiğini bildiklerini ama herhangi bir uygulama yapmadıklarını vurgulamıştır. Bu konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Teorik kısımda kaldığı için çok yeterli hissetmiyorum. Genel testler konusunda mesela TEDİL, AGTE gibi testler var bu testler için de sertifika lazım.” K3

“Zaten standart testlerde belli bir eğitim almamız gerekiyor. İnformal testlerde de ölçüt bağımlı ölçü araçları, kontrol listesi, derecelendirme ölçeklerini sınıfta birkaç örneklerini yaptık. O yüzden bu konuda yeterli hissediyorum.” K18

Gözlem becerisi ve ölçüt bağımlı değerlendirme yöntemleri ise daha çok benimsenen alanlardır. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Hocam bunları belli olarak mesela bir öğrenciye başlamadan önce kaba değerlendirmesini almamız gerekiyor. Öğrencinin ne yapıp yapamadıklarını ondan sonra yapabildiklerini kontrol etmek için hata analizi almamız gerekiyor çünkü bireye dönüt vermemiz gerekiyor. Kişiyi değerlendirirken sadece değerlendirme yani değerlendireceğiz ama bunun sonucunda neler yapacağız bunu düşünmemiz gerekiyor diye düşünüyorum.” K6

“Etkinlik çizelgelerini çok rahat kullanabiliyorum çok da verimli olduğumu düşünüyorum. Okulda etkinlik çizelgesi hazırladık ama uygulamadık. Ağrılar için de görsel olarak güzel olabilir etkinlik çizelgeleri. Araçları kullanma konusunda iyiyim diyebilirim. Öğrenci açısından hangisinin uygun olduğunu biliyorum diyebilirim.” K15

Yaygın bir diğer tema, genel bir yetersizlik hissi ve mesleki güvensizliktir. Katılımcılar bu konudaki eksikliklerini çoğunlukla eğitim sisteminin uygulamaya dayalı olmamasına bağlamıştır. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Bu konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum. Daha iyi olabilirdi. Bu konuda bir bilgi eksikliği var aynı zamanda uygulama yetersizliği de var. Şu an atansam bile çok iyi olabileceğimi düşünmüyorum. Şu an pek bir verim alabileceğimi düşünmüyorum.” K9

“Eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili yeterli olduğumu düşünmüyorum temel bilgilere sahibim. Bu konuyla ilgili sadece bir ders aldım o da özel eğitimde değerlendirme dersiydi. Yapabileceğimi düşünmüyorum. Sorduğunuz soruları bile zor cevapladım.” K2

Bazı katılımcılar ise öğrenmenin uygulama yoluyla gerçekleştiğini, yaptıkça becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Evet kendimi yeterli hissediyorum. Yaptıkça da öğreniyoruz. Daha kalıcı hale geliyor bence. Uygulamak çok önemli özellikle bu süreçte. Bu dönem uygulama aşamasında olduğumuz için yeterli hissediyorum evet, kullandığım için kendimi yeterli hissediyorum.” K13

“İnformal tarzı araçlarda yeterli hissediyorum. Kontrol listelerinde, ölçüt bağımlı testlerde. Ama Marmara'nın hazırladığı mesela veya adlarını bile bilmiyorum onlara dair hiç yeterli hissetmiyorum hatta korkuyorum da omlarla karşılaşmaktan.” K19

“Öznel bir eleştiri yapacak olursam pek bir bilgimin olduğunu düşünmüyorum ama tabii öğrenmek isterim bu bilgi eksikliğinin nedeni de dediğim gibi alanda çok fazla bulunmamama

bağlıyorum. Alana girersem deneyimlerle pekiştirebilirim diye düşünüyorum.” K8 Ayrıca materyal hazırlamaya dair yorumlar da dikkate değerdir. Bununla ilgili K15 şu ifadeleri belirtmiştir:

“Materyal geliştirme konusunda iyi olduğumu söyleyemeyeceğim. Etkinlik çizelgelerini çok rahat kullanabiliyorum çok da verimli olduğunu düşünüyorum. Hafif düzey öğrenciler için güzel olabilir. Ağırlar için de görsel olarak güzel olabilir etkinlik çizelgeleri. Araçları kullanma konusunda iyiyim diyebilirim. Öğrenci açısından hangisinin uygun olduğunu biliyorum diyebilirim.” K15

Genel olarak veriler, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme araçları konusunda bilgi düzeylerinin önemli ölçüde sınırlı, deneyimlerinin ise neredeyse yok denecek kadar az olduğunu göstermektedir.

4.6. Verilerin Analizi ve Yeterlilik

4.6.1. Eğitsel Değerlendirme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yeterlilik

Öğrencilerin eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve yeterliliklerine ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

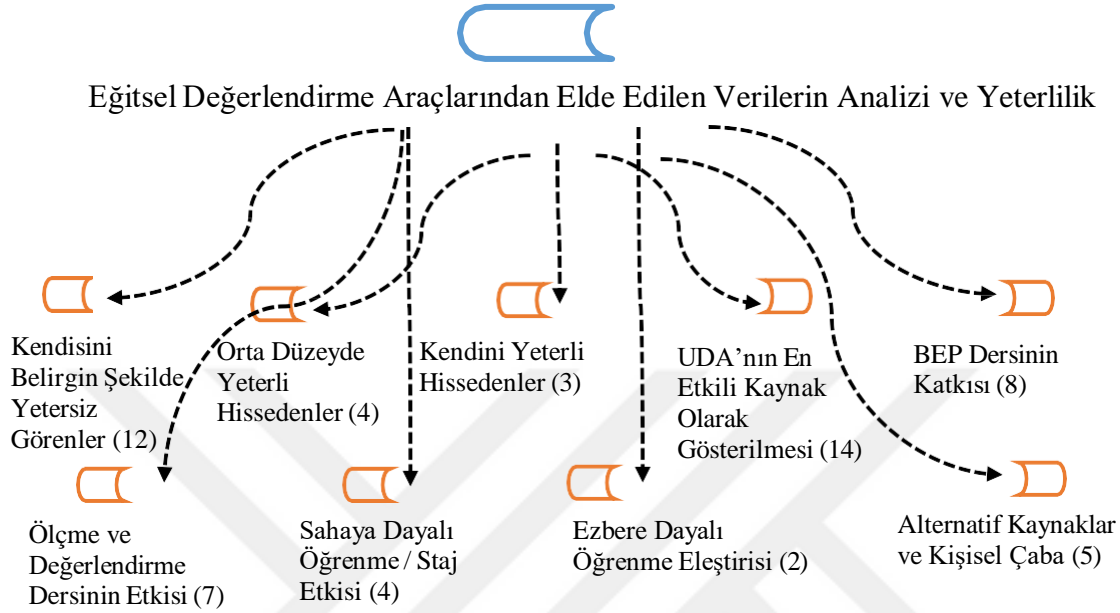
Tablo 4.9. Öğrencilerin eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve yeterliliklerine ilişkin görüşleri

Eğitsel Değerlendirme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yeterlilik	Frekans(f)	%
Kendisini Belirgin Şekilde Yetersiz Görenler	12	22
Orta Düzeyde Yeterli Hissedenler	4	7
Kendini Yeterli Hissedenler	3	5
UDA’nın En Etkili Kaynak Olarak Gösterilmesi	14	25
BEP Dersinin Katkısı	6	11
Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Etkisi	7	13
Sahaya Dayalı Öğrenme / Staj Etkisi	4	7
Ezbere Dayalı Öğrenme Eleştirisi	2	4
Alternatif Kaynaklar ve Kişisel Çaba	3	5

Tablo 4.9’deki veriler incelendiğinde öğrenciler eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve yeterliliklerine ilişkin görüşlerini kendisini belirgin şekilde yetersiz görenler (12: %22), orta düzeyde yeterli hissedenler (4: %7), kendini yeterli hissedenler (3: %5), UDA’nın en etkili kaynak olarak gösterilmesi (14: %25), BEP dersinin katkısı (6: %11), ölçme ve değerlendirme dersinin

etkisi (7: %13), sahaya dayalı öğrenme / staj etkisi (4: %7), ezbere dayalı öğrenme eleştirisi (2: %4) ve alternatif kaynaklar ve kişisel çaba (3: %5) şeklinde belirtmiştir.

Kategorinin kodları ve kod frekanslarına ilişkin bilgilere Şekil 4.10'da yer verilmiştir.



Şekil 4.10. Eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve yeterliliklerine ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analizi ve yeterlilikleri ile ilgili görüşleri Eğitsel Değerlendirme Araçlarından Elde Edilen Verilerin Analizi ve Yeterlilik Kategorisi altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifadeye buldukları kod UDA'nın en etkili kaynak olarak gösterilmesi kodudur.

Katılımcıların büyük bir bölümü, eğitsel değerlendirme sürecinde veri analiz etme ve uygun karar verme konusunda kendilerini ya yetersiz ya da sınırlı yeterli olarak tanımlamıştır. En baskın tema, “kendini yetersiz hissetme” temasıdır. Katılımcılar genellikle bu yetersizliği uygulama yapamama, geri bildirim eksikliği, bilgilerin ezbere aktarılması ve karar verme pratiğinin yetersiz oluşu ile ilişkilendirmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Az yeterli hissediyorum. Özellikle BEP hazırlanma sürecinde gördüm eğitsel değerlendirmeyi ama yine de yeterli olmadı eksik kaldığımı düşünüyorum. Değerlendirme dersinde de aldıklarım da genel olarak ezbere gittik. UDA'da da yeterliyim diyebilirim ama onda da geri dönüt eksik kaldı ödev vs. fazla yaptık ama onda da yanlışlarım konusunda çok bir bilgim yok.” K20

“Tam olarak yeterli hissetmiyorum ama özel eğitimde değerlendirme dersinin bir şeyler kattığını düşünüyorum. Hala aklımda kalan bilgiler var.” K2

“Eğitsel değerlendirmeyi uygulamalı davranış analizinde gösterdi hoca oradan hatırlıyorum. Kendimi yeterli hissetmiyorum. Diğer derslerde orta diyebilirim.” K16

Bazı katılımcılar ise verilerin analizi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedir. Bu katılımcılar genellikle süreci bilmekte ancak karar verme pratiği konusunda tereddüt yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Orta derecede yeterli hissediyorum. UDA ve Değerlendirme dersi benim için önemliydi ama en fazla stajda yani 4. Ve 3. Sınıfın stajında kendimi yeterli hissettim. Bu süreçlerin sonunda aslında. Yani UDA dersi, Özel Eğitimde Değerlendirme dersi ve staj sonunda kendimi orta derecede yeterli hissediyorum diyebiliyorum.” K19

“Yeterliliğim konusunda da hepsinde olmasa da kısmen yeterli hissediyorum. Örneğin ölçüt bağımlı testler ve kontrol listelerinin örneklerini çok yaptığım için kısmen yeterli hissediyorum diyebilirim.” K18

“Bu noktada kendimi çok yeterli hissetmiyorum ama çok da vasat bir seviyede olduğumu düşünmüyorum.” K3

Sadece birkaç katılımcı kendisini bu konuda gerçekten yeterli hissetmektedir. Bu ifadeler aşağıda belirtilmektedir:

“BEP ve değerlendirme dersinden faydalandım derim. BEP dersinde sistematığı öğrendik değerlendirme dersinde uygulamıştık. Analiz konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çocuklarla birebir ilgilenme fırsatım oldu ve ailelerden olumlu geri dönüşler aldım. Genellikle gelişim alanlarını değerlendirdiğimde hastanedeki psikiyatr ve çocuk gelişimcilerin değerlendirmeleriyle yakın sonuçlar çıkıyor. Bence iyiyim.” K7

“Şu an için kullandığım informal değerlendirme testlerine göre yeterli hissediyorum çünkü bunun dersini de aldık dersinde de uygulamalar yaptık kendi aramızda. Sonrasında dediğim gibi özellikle bu sene birebir gerçek öğrencide kullandığım için informal testleri bunlarla kullanım gerçekleştirdiğim için kendimi yeterli hissediyorum.” K13

Katılımcılar, bu yeterliklerini en çok hangi dersten edindiklerini de belirtmişlerdir. Bu doğrultuda en sık vurgulanan ders “Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)” olmuştur. Katılımcılar UDA dersinin özellikle veri toplama, davranış takibi, pekiştirme stratejileri ve grafiksel analiz konularında büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

“UDA bence özel eğitimin bel omurgası. Bundan çok faydalandım hala da faydalanmaya devam ediyorum. Çünkü derya deniz bitmiyor. Ölçme ve değerlendirme dersi de benim için oldukça önemliydi. Ama kendimi pek yeterli hissetmiyorum.” K12

“Bu alanda uygulama boyutunda kendimi yeterli hissetmiyorum ama teorik kısımda yeterli olduğumu düşünüyorum. UDA dersi aldım bunun etkisi olduğunu düşünüyorum.” K4

“UDA’dan faydalandım ama kendimi genel anlamda yeterli hissetmiyorum.” K14

Bunun yanında BEP dersi de karar verme sürecine katkı sunan önemli bir kaynak olarak gösterilmiştir. Katılımcılar bu derste hedef yazmayı, ihtiyaç belirlemeyi ve değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Analiz yaparken en büyük desteği sıralarsam eğer BEP dersi, UDA dersi ve özel eğitimde değerlendirme dersinden aldım. UDA’nın çok katkısını gördüm. Ama o dersler arasında en çok yeterliliği BEP dersinden aldım.” K3

“BEP ve değerlendirme dersi derim. BEP dersinde sistematigi öğrendik değerlendirme dersinde uygulamıştık. Analiz konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Çocuklarla birebir ilgilenme fırsatım oldu ve ailelerden olumlu geri dönüşler aldım. Genellikle gelişim alanlarını değerlendirdiğimde hastanedeki psikiyatr ve çocuk gelişimcilerin değerlendirmeleriyle yakın sonuçlar çıkıyor. Bence iyiyim.” K7

“Eğitsel değerlendirmeyi uygulamalı davranış analizinde gösterdi hoca, oradan hatırlıyorum. Kendimi yeterli hissetmiyorum. Diğer derslerde orta diyebilirim.” K16

“UDA ve Özel Eğitimde Değerlendirme derslerinde bu ölçme araçlarının örneklerini görmüştük. Bu derslerden fayda gördüm. Yeterliliğim konusunda da hepsinde olmasa da kısmen yeterli hissediyorum. Örneğin ölçüt bağımlı testler ve kontrol listelerinin örneklerini çok yaptığım için kısmen yeterli hissediyorum diyebilirim.” K1

Bazı katılımcılar ise Ölçme ve Değerlendirme dersinin özellikle kavramsal boyutta faydalı olduğunu, ancak uygulamaya yönelik eksiklikler taşıdığını ifade etmiştir. K17 konuya ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

“Kapsamına bakarsak ben en çok ölçmeden faydalandım. UDA da bana çok şey kattı. Ama daha çok ölçme ve değerlendirme dersinden öğrendim. O konuda kendime güveniyorum. ÖSYM’nin ve hocalarımızın önerdiği bazı kitaplardan bakarak kendimi geliştirmeye çalıştım. Bence analiz konusunda desteğe ihtiyacım olabilir ama hazırlama konusunda sorun yaşayacağımı düşünmüyorum.”

Dikkat çeken diğer bir tema ise ezbere dayalı öğrenme eleştirisidir. K10, “ödev çoktu ama yanlışlarım söylenmedi, geri bildirim verilmedi” diyerek öğrenme sürecinde öğretim elemanlarının geri dönüt vermediklerine vurgu yapmıştır.

Son olarak bazı katılımcılar webinarlar, konferanslar ve kişisel araştırmalar yoluyla süreci geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. K4, Ankara ve Anadolu Üniversitesi’nin düzenlediği çevrim içi seminerlerden ve webinarlardan faydalandığını dile getirmiştir.

4.7. Staj Deneyiminin Katkısı

4.7.1. Gerçek Sınıf Ortamında Eğitsel Değerlendirme Yapma Fırsatı

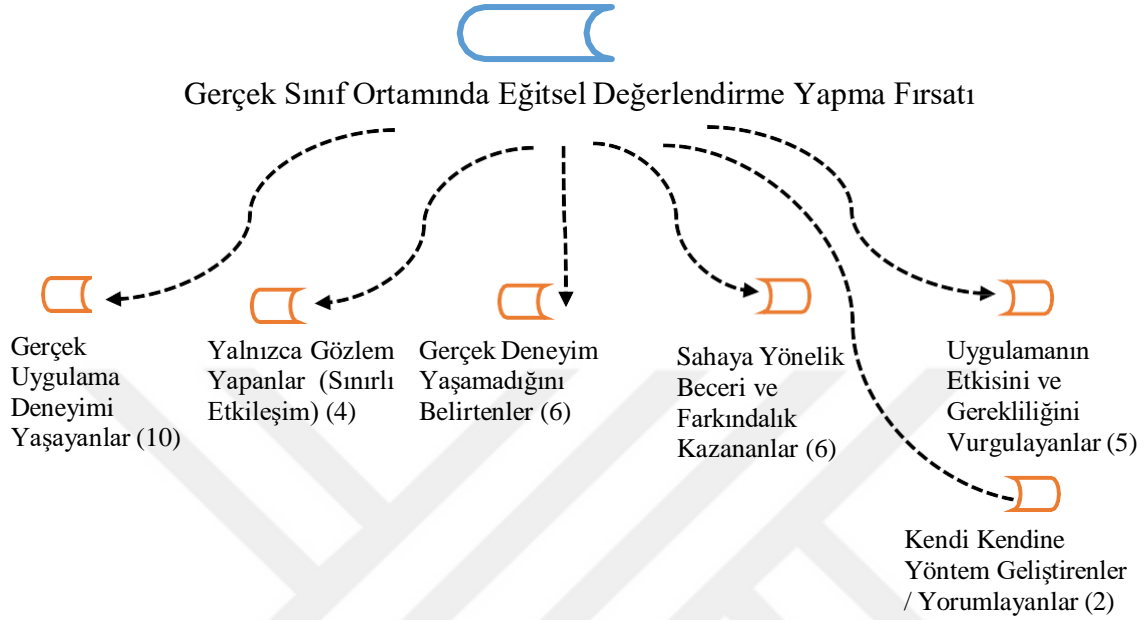
Öğrencilerin gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatına ilişkin görüşlerine ait veriler Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatına ilişkin görüşleri

Gerçek Sınıf Ortamında Eğitsel Değerlendirme Yapma Fırsatı	Frekans(f)	%
Gerçek Uygulama Deneyimi Yaşayanlar	10	30
Yalnızca Gözlem Yapanlar (Sınırlı Etkileşim)	4	12
Gerçek Deneyim Yaşamadığını Belirtenler	6	18
Sahaya Yönelik Beceri ve Farkındalık Kazananlar	6	18
Uygulamanın Etkisini ve Gerekliliğini Vurgulayanlar	5	15
Kendi Kendine Yöntem Geliştirenler / Yorumlayanlar	2	6

Tablo 4.10’daki veriler incelendiğinde öğrenciler gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatına ilişkin görüşlerini gerçek uygulama deneyimi yaşayanlar (10: %30), yalnızca gözlem yapanlar (sınırlı etkileşim) (4: %12), gerçek deneyim yaşamadığını belirtenler (6: %18), sahaya

yönelik beceri ve farkındalık kazananlar (6: %18), uygulamanın etkisini ve gerekliliğini vurgulayanlar (5: %15) ve kendi kendine yöntem geliştirenler / yorumlayanlar (2: %6) şeklinde belirtmiştir.



Şekil 4.11. Gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatına ilişkin görüşler kategorisi hiyerarşik kod alt kod gösterimi

Katılımcıların gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatı ile ilgili görüşleri “Gerçek Sınıf Ortamında Eğitsel Değerlendirme Yapma Fırsatı Kategorisi” altında kodlanmıştır. Kategoride katılımcıların en çok ifade buldukları kod “gerçek uygulama deneyimi yaşayanlar” kodudur. Özel eğitim öğretmeni adaylarının gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatına ilişkin görüşlerinde gerçek uygulama deneyimi yaşayanların birinci öncelik olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar arasında gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatı elde edenlerin sayısı görece fazladır. Özellikle staj ve uygulama dersleri kapsamında bazı katılımcılar doğrudan değerlendirme sürecine katılmış, öğrencilerle birebir çalışmıştır. Bu bağlamda, öne çıkan en güçlü tema “gerçek uygulama deneyimi yaşayanlar” temasıdır. Bu konuya ilişkin görüşler şu şekildedir:

“BEP hazırlarken deneyimlerim oldu. Gittiğimiz kurumlarda öğrencilerin performans düzeylerini almıştım. Çocuğu daha iyi tanımama ve çocuğun yapabildikleri ve yapamadıklarını anlamama yardımcı oldu. Sürecin sistematik bir şekilde ilerlemesini gözlemledim.” K2

“Deneyimim oldu. Şu an gözleme gidiyorum. Orada kaba değerlendirme hazırladım ve bu kaba değerlendirmeyi kendim hazırladım ve ilk defa “muş gibi” yapmadım. Karşımda gerçek bir öğrenci vardı ve formu oluşturdum materyalleri hazırladım ve öğrenciyle birebir etkileşimde bulunup o kontrol listelerini işaretlediğim için benim için çok daha iyi oldu. Hatalarımı daha iyi görebildim.” K7

Bazı katılımcılar ise yalnızca gözlem düzeyinde bir etkileşimde bulunmuştur. Bu bireyler süreci pasif şekilde takip ettiklerini, çoğunlukla öğretmenlerin uygulamalarını veya öğrenci davranışlarını izleyerek bilgi edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Oldu ama değerlendirme yapmadım sadece gözlem yaptım. Bir de benden önce çalışan öğretmenlerin raporlarını okudum. Örnek çalışmalar üzerinden gidip değerlendirme almıştım ama herhangi bir araç kullanmadım. Sadece gözleme dayalı oldu. Bir de ufak tefek kontrol listeleri kullandım. Değerlendirme konusunda sınıfça çok eksik olduğumuzu düşünüyorum.” K1

“Yani kabaca ben kendimce gözlemlerde bulunuyorum. En azından bu çocuk hafif bu çocuk orta gibi değerlendirmelerim oluyor.” K11

“Stajda basit gözlemler ve değerlendirmeler yaptım. Otizm, down sendromu, zihin yetersizliği gibi alanlarda farklı öğrenci tipleri gördüm. Bunlar öğrencileri daha iyi tanımama sağladı.” K12

Öte yandan, altı katılımcı herhangi bir gerçek uygulama deneyimi yaşamadığını açıkça belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerde stajda öğretmenlerin bile değerlendirme konusunda bilgisinin olmadığı ve öğretmen desteğinin az olduğu belirtilmiştir. Konuya ilişkin detaylı ifadeler şu şekildedir:

“Stajda bu konuda verim alamadım. Öğretmenin de bu konuda bilgisi yoktu. Pek verim almadım.” K9

“Hayır, deneyimim olmadı. Sadece teorik olarak derste işledik.” K14

Uygulama yapma şansı elde eden katılımcılar, bu deneyimin kendilerine sadece beceri değil, farkındalık da kazandırdığını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Şu an staja gidiyorum. Bu ders kapsamında bir performans değerlendirmesi yapıyoruz. Öğrenciyi tanılamak için bu değerlendirmeleri yapıyoruz. Sonucunu görüyoruz. Gerçekten çok eksiklik olduğunu fark ettim. Bir öğrenciyi gözlemleyip üzerine test uygulamak, süreci yapılmış gibi yazmak gibi çok eksiklik olduğunu fark ettim ve geliştirmem gerektiğini düşünüyorum.” K5

“Eğitsel değerlendirme fırsatım oldu. Bunu da şu şekilde açıklayayım. Hani testleri uyguladığımızda çocuğun neler yaptığını neler yapamadığını açık bir şekilde gözlemleyerek bu şekilde gerçekleştirdik. O testlerde zaten takip etmemiz gereken yönergeler de var. Bunları da çocuk üzerinde gözlemlerim. O testin yönergelerine göre de takip etmek güzeldi. Bunlar da deneyim kattı. Birçok test mesela çocuğa göre değişiyor bence bu Çocuğun yetersizlik düzeyine göre, farklı yetersizlik türlerine göre de değişiyor. Her alanda farklı farklı testler uyguluyoruz. O testlere nerden ulaşacağımı da nasıl yapacağımı da buldukça, uyguladıkça deneyim kazandım. Bu şekilde.” K13

Bazı katılımcılar, değerlendirme sürecinin yalnızca belirli araç ve tekniklerin uygulanmasından ibaret olmadığını; aksine eğitsel kararların oluşturulmasında temel bir belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılara göre değerlendirme, öğretimin niteliğini doğrudan etkileyen, öğrencinin gereksinimlerini doğru biçimde tanımlamaya ve uygun öğretim stratejilerini belirlemeye imkân veren merkezi bir yapı taşını oluşturmaktadır. Bununla birlikte katılımcılar, öğrenciyle birebir çalışma ve uygulama yapma fırsatı elde ettiklerinde, teorik olarak öğrendikleri kavram ve yöntemlerin sahadaki karşılığını daha net biçimde görebildiklerini dile getirmiştir. Bu uygulamalar, değerlendirmenin yalnızca kavramsal bir çerçeve olmaktan çıkıp pratikte nasıl işlediğini anlamalarını sağlamış; ayrıca değerlendirme araçlarını seçme, uyarlama ve yorumlama konularında daha bilinçli bir yaklaşıma sahip olmalarına katkıda bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında katılımcıların konuya ilişkin ifadeleri şu şekilde özetlenebilir:

“Stajın etkisi oldu. Birkaç kere değerlendirme yaptım. Tutarlılığını görmüş oldum. Değerlendirme sürecinin sadece bununla sınırlı olmadığını gördüm. Bir oturumda çocuk heyecanlandı çevreden etkilendi. Mesela o değerlendirmenin sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. Dolayısıyla değerlendirmenin önemli bir süreç olduğunu gördüm. Teorik olarak yeterli olsak da uygulama boyutunda ciddi sıkıntılarımızın olduğunu gördüm. Eksiklerimiz olduğu içinde uygulama boyutunda mesleki hayata geçişte bu değerlendirmeyi gerçekte ideal olması gerektiği şekilde yapamıyoruz. Bunu yapamadığımız için eğitim öğretim sürecimiz eksik kalıyor ve istediğimiz başarıyı elde edemiyoruz. Veya istediğimiz sonuca ulaşamıyoruz. Eğitsel değerlendirme bir eğitim sürecinin en temel aşamalarından biridir. Eğer doğru yapılmazsa yaptığımız eğitimin ne kadar etkili veya etkisiz olduğunu göremiyoruz. Bundan dolayı uygulama boyutunun güçlendirilmesi lazım.” K4

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA

Bu bölümde, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusuna ilişkin görüşleri araştırılmış olup adayların bilgi düzeyleri, yeterlilik algıları, uygulama becerileri ve deneyimlerinin bu sürece etkisi çeşitli temalar altında incelenmiştir. Bu temaları sırasıyla “Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Genel Algılar, Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Bilgi ve Beceriler, Bilgi Yeterliliğine Dair Farklılaşan Görüşler, Eksik Görülen Noktalar, Kullanılan Araçlar ve Yeterlilik, Staj Deneyiminin Katkısı” oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusunda farkındalıklarının bulunduğunu ancak teorik bilgi ile uygulama arasında belirgin bir kopukluk yaşandığını ortaya koymuştur. Tartışma bölümünde elde edilen bu bulgular alan yazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılmış, ortaya çıkan sonuçların nedenlerine ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Ayrıca, araştırmanın özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine yönelik ne tür katkılar sunduğu ve alanda ne gibi ihtiyaçların bulunduğu da tartışılmıştır.

5.1. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Genel Algılar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme kavramına dair genel bir farkındalık geliştirdiklerini, ancak bu kavramın içeriğine dair bilgilerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili olarak ise çoğu aday, teorik bilgiye sahip olduklarını ifade ederken, sürecin işleyişine dair uygulama deneyimlerinin yetersizliğini vurgulamıştır. Katılımcıların eğitsel değerlendirmeyi genel hatlarıyla doğru şekilde tanımlamalarına rağmen, sürecin ayrıntılarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olması, üniversite programlarında verilen teorik bilgi ile sahadaki uygulama gereklilikleri arasında hâlâ önemli bir boşluk bulunduğunu düşündürmektedir. Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlarla ilgili bilgilerin genellikle ders içeriğiyle sınırlı tutulduğunu, bu bilgilerin pratikte nasıl uygulanacağına ilişkin sorunlar yaşadıkları gözlemlenmektedir. Ve bu saha eksikliği, öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerle karşılaştıkları anlarda kaygılar yaşadıklarını beraberinde getirmektedir. Bu bulguya dayanarak, eğitsel değerlendirmenin teorik olarak aktarılmasının tek başına yeterli olmadığını; öğretmen adaylarının kavramı içselleştirebilmesi için gerçek sınıf ortamlarında yapılandırılmış deneyimlere daha fazla ihtiyaç duyduğunu söylemek mümkündür.

Bu bulgular, eğitsel değerlendirmenin genel anlamda teorik düzeyde öğrenildiğini; ancak uygulama noktasında yetersizlikler yaşandığını ortaya koyan önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Aktan (2023), özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulaması derslerini değerlendiren

makalede, adayların uygulama deneyimlerinin sınırlı olduğu ve eğitsel değerlendirme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldıkları saptanmıştır. Sabancı ve Yazıcı (2017), çalışmasında özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde uygulama eksiklikleri ve özgüven sorunları yaşadıklarını destekleyen bulguları, mevcut literatürle uyumludur. Özellikle öğretmen adaylarının “kim değerlendirir”, “neyi değerlendiririz” ve “ne ile değerlendiririz” sorularına yönelik açık ve belirgin yanıtlar verememeleri, mevcut literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir.

Öğretmen adaylarının genel algılarının şekillenmesinde, aldıkları eğitim süresince gördükleri değerlendirme kapsamlı derslerde, bilgilerin teoride kaldığını ve uygulama konusunda ciddi eksiklikler ve kaygılar yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bu durumun ortaya çıkmasında, uygulama fırsatlarının azlığı ve öğretmen adaylarının üniversite derslerinde ve stajlarında eğitsel değerlendirme konusunda aktif katılımlarının olmaması etkili olabilir. Öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme gibi önemli bir konuda daha profesyonel ve bütüncül bir anlayış geliştirebilmeleri için programların özellikle uygulama ve deneyim konusunda yenilenmesi çok önemli olacaktır.

5.2. Eğitsel Değerlendirme Konusunda Bilgi ve Beceriler

Bulgular sonucunda, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde sahip olunması gereken bilgi ve becerilere dair genel bir farkındalık geliştirdiklerini, sürecin öğrenciye göre uygun yöntem ve tekniklerle planlanmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Fakat katılımcılar bu bilgi ve becerileri tam anlamıyla edindiklerini düşünmemektedirler. Bu konuyla alakalı Gök ve Erbaş (2011), tarafından yapılan bir araştırmada özel eğitim öğretmeni adaylarının bilgilerinin teoride kaldığını, bu bilgileri sahada kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının özellikle değerlendirme sonuçlarını yorumlayabilme ve öğrenciye uygun müdahale planları hazırlama konularında kendilerini yetersiz hissetmeleri, bu teorik bulgularla örtüşmektedir. Bu durumun temel nedenleri arasında adayların, sınıf içi değerlendirme süreçlerinde doğrudan katılımın eksik olması ve gerçek ortamlardaki gözlemlerde geri planda kalması gösterilebilir. Dolayısıyla bu görüşleri incelediğimizde eğitsel değerlendirme konusunda bilgiyi beceriye dökme sürecinde yoğun sıkıntılar olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum, teorik bilginin pratikle yeterince bütünleşmediğini ve adayların değerlendirme sürecini gerçek öğrenci örnekleri üzerinden deneyimleme fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Özellikle bazı katılımcıların, “yanlış değerlendirme yapma” kaygısı nedeniyle uygulamada geri planda kalmaları, uygulama temelli eğitim gereksinimini bir kez daha ortaya koymaktadır.

5.3. Bilgi Yeterliliğine Dair Farklılaşan Görüşler

Yeterli Bilgi temasının altında “Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Olumlu Görüşler ve Eğitsel Değerlendirme Yeterli Bilgi Edinme Konusunda Yapıcı Eleştiriler” adlı iki alt başlık bulunmaktadır. Görüşmelerde ortaya çıkan alt başlıklara bakıldığında, öğretmen adaylarının bir kısmının değerlendirme alanında üniversite eğitimiyle yeterince donatıldıklarını düşündükleri, bir kısmının ise bu konuda eksiklik hissettikleri görülmektedir. Olumlu alt başlığı incelediğimizde kendini yeterli hisseden katılımcıların “Ölçme ve Değerlendirme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı Hazırlama, Özel Eğitimde Değerlendirme” gibi derslerin teorik alt yapı oluşturma konusunda kendilerine katkı yaptığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar derslerine giren uzmanların, eğitsel değerlendirme sürecini anlamalarına yardımcı olduğunu ifade ederken, diğer katılımcılar ise akademisyen eleştirilerinde bulunmuştur. Katılımcı ifadeleri, değerlendirme alanındaki eğitimin her üniversitede aynı düzeyde sunulmadığını ve bu durumun algılanan yeterlik üzerinde etkili olabileceğini düşündürmektedir. Yapıcı eleştirilerde ise en dikkat çeken kısım uygulama eksikliği olmuştur. Öğretmen adayları, eğitsel değerlendirme konusunun daha fazla vaka örneği, uygulamaya yönelik çalışmalar ve aktif gözlemlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiş; özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, değerlendirme sonuçlarını analiz edebilme ve değerlendirme araçları kullanabilme becerilerinin daha fazla pekiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bu durum literatürde sıkça karşımıza çıkan bilgi ve uygulama arasındaki kopukluk problemiyle örtüşmektedir. Yapılan araştırmalarda, eğitsel değerlendirme süreçlerinin öğretmen yetiştirme programlarında genellikle kavramsal düzeyde işlendiğini, uygulama becerilerinin geliştirilmesinde yetersizlik olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgular da mevcut çalışmamızın teori-uygulama kopukluğu sorunuyla paralellik göstermektedir. Eğitsel değerlendirme gibi önemli bir dersin bilgi yeterliliği ile sınırlı kalmaması, uygulamaya yönelik yapılan iyileştirmeler özel gereksinimli bireylerin yararına olacaktır.

5.4. Eksik Görülen Noktalar

Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğunun eğitsel değerlendirme konusundaki eğitimlerini yetersiz bulduklarını ve bu alanda daha fazla uygulamaya dönük içerik istediklerini ortaya koymuştur. Değerlendirme araçlarının teorik olarak tanıtılmasının yanı sıra, uygulamalı biçimde öğretim süreçlerine dâhil edilmesi, öğretmen adaylarının bu araçları etkin kullanabilmeleri açısından önemlidir. Eğitsel değerlendirme gibi özel gereksinimli bireylerin hayatını doğrudan etkileyen bu sürecin, yeterli uygulama yapmadan tamamlanması adayların

özgüvenlerinin kaybına yol açabilmektedir. Bu görüşler, literatürde yer alan benzer eleştirilerle paralellik göstermektedir. Örneğin, Sucuoğlu ve Kargın (2006), öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ders içeriklerinin, uygulamaya dönük noktaların artırılmasına ihtiyaç duyduğunu; özellikle özel eğitimde eğitsel değerlendirme gibi kritik alanlarda, teorik bilginin tek başına yeterli olmadığını vurgulamıştır.

Katılımcıların en çok ağırlık verdiği öneriler, değerlendirme araçlarının uygulamalı tanıtılması, stajlarda gözlem yaparken sürece kendilerinin de dahil olması, BEP hazırlama süreçlerinde teknolojiden yararlanılması olduğu söylenebilir. Bu öneriler derslerin yapısal zemininin tekrardan incelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

5.5. Kullanılan Araçlar ve Yeterlilik

Bu temanın bulgularının sonuçlarına bakıldığında; öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara dair bilgi birikiminin yetersiz olduğu ve bu araçların kullanılması konusunda özgüvenlerinin düşük olduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar değerlendirme sürecinde özellikle gözlem ve görüşme formlarını kullandıklarını fakat bu informal değerlendirme araçlarının nasıl uygulanacağını ve yorumlanacağını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Formal değerlendirme araçlarına ilişkin bilgi düzeylerinin, informal değerlendirme araçlarına göre daha sınırlı olduğunu ve bu tür araçları kullanma fırsatlarının olmadığını dile getirmişlerdir. Bu durum, öğretmen adaylarının değerlendirme araçlarını yalnızca teorik düzeyde tanıdıklarını; ancak bu araçların seçimi, uygulanması ve sonuçlarının analiz edilmesi konularında problemler yaşadıklarını göstermektedir. Gencil ve Özbaşı (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının genel olarak değerlendirme yeterliklerini “orta düzeyde” algıladıkları; “alternatif ölçme teknikleri ve alternatif değerlendirme yöntemleri” konusundaki kendilerini yetersiz gördükleri belirtiliyor

Değerlendirme araçlarının kullanımındaki yetersizliklerin temelinde, üniversite programlarında bu araçlara sınırlı düzeyde yer verilmesi, uygulamaya dayalı derslerin eksikliği, materyal tanıtımlarının yüzeysel olması ve öğretmen adaylarının değerlendirme araçlarını deneyimleyebileceği ortamların oluşturulmaması yer almaktadır. Bulgular, eğitsel değerlendirmenin yalnızca kavramsal bilgi gerektiren bir süreç olmadığını; aynı zamanda araçların mantığını kavrama, uygun durumlarda doğru araç seçimi yapabilme ve elde edilen sonuçları pedagojik kararlarla ilişkilendirebilme yeterliliğini de içerdiğini göstermektedir. Özellikle özel eğitim alanında değerlendirme hem tanısal hem öğretimsel kararları etkileyen kritik bir süreç olduğundan, araçların doğru ve etkili kullanımı mesleki yeterliğin temel bir boyutunu oluşturmaktadır.

5.6. Verilerin Analizi ve Yeterlilik

Bulgular sonucunda, özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya koyulmuştur. Katılımcılar değerlendirme araçlarını kullanma konusunda deneyimlerinin olmadığını ifade ederek, verileri yorumlayabilme ve yorumlar sonucunda karara varabilme sürecinde sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, değerlendirme sürecinin yalnızca bilgi toplamakla sınırlı kalmaması, aynı zamanda elde edilen bilgilerin anlamlandırılarak öğretim sürecine yön verilmesi gerektiği düşüncesiyle çelişmektedir. Değerlendirme yapmak yalnızca ölçme araçlarını kullanmak değil, ölçme araçlarından aldığımız verileri yorumlayabilmek ve bir karara varabilmektir. Bulgular sonucu katılımcıların bu noktada güçlükler yaşadıkları sonucuna varılmaktadır. Bu güçlüklerin temel nedenleri arasında, öğretmen yetiştirme sürecinde veri analizi konusunun yeterince uygulamalı olarak ele alınmaması, adaylara uygulamalı bir şekilde analizler yaptırılmaması ve ölçme değerlendirme derslerinin daha çok tanımlayıcı bilgilerle sınırlı kalması sayılabilir. Koç ve Bulut (2024), araştırmalarında öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlığı bağlamında yeterliklerini incelemiştir. Çalışmada, birçok adayın “öğrenme-öğretme sürecini yönetmeyle ilgili veri toplama, verileri analiz etme, öğrenci gelişimini izleme ve gerekli geri bildirimleri sağlama konularında yeterli açıklama yapamadıkları, yani bu süreçlerde kendilerini yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Bu da çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının veri analizine ilişkin yaşadıkları güçlüklerin yalnızca teknik bilgi eksikliğinden kaynaklanmadığı, aynı zamanda değerlendirme sürecinde doğru ve isabetli karar verme sorumluluğunun yarattığı bilişsel yükü de ilişkili olduğu görülmektedir. Adayların ifade ettikleri kararsızlık ve hata yapma endişesi, veri analizinin yeterli uygulama ve rehberlik sağlanmadığında soyut bir içerik olarak kaldığını göstermektedir. Bu nedenle, ölçme araçlarından elde edilen verilerin yorumlanmasına yönelik eğitimlerin, karar verme süreçleriyle bütünleştirilmiş uygulamalı etkinlikler içermesi gerekmektedir. Böyle bir yaklaşımın, öğretmen adaylarının hem analiz sürecinde daha sistemli hareket etmelerini hem de değerlendirme sonuçlarını öğretim planlamasına aktarırken daha güvenli ve tutarlı kararlar almalarını destekleyeceği düşünülmektedir.

5.7. Staj Deneyiminin Katkısı

Bulgular, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde yaşadıkları deneyim eksikliğini önemli bir engel olarak gördüklerini ve ancak gerçek sınıf ortamında yapılan uygulamaların bilgi ve beceri düzeylerini artırdığına inandıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar, eğitim sürecinde

tanımlayıcı bilgiler verildiğini ancak bu bilgilerin öğrenci tarafından işlevsel ve kalıcı hâle gelmesi için uygulama fırsatlarının yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Gerçek sınıf ortamında yapılan gözlemler, değerlendirme uygulamaları ve BEP hazırlık süreçlerine doğrudan katılımın, eğitsel değerlendirme yeterliliklerini artırdığına ilişkin görüşler öne çıkmıştır. Sucuoğlu ve Kargın (2006), özel eğitim öğretmenlerinin sınıf içi deneyimlerle değerlendirme sürecinde daha isabetli kararlar alabildiklerini, deneyimlerin öğretmen adaylarının mesleki anlamda özgüvenini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bu bulgular, katılımcıların uygulama fırsatlarına erişim sağladıklarında değerlendirme sürecini daha işlevsel bulduklarını ve bu süreçte kendilerini daha yetkin hissettiklerini dile getirmeleriyle örtüşmektedir.

Bu noktada dikkat çeken önemli bir durum, öğretmen adaylarının yalnızca uygulama eksikliği yaşamaları değil; aynı zamanda değerlendirme sürecini bir bütün olarak kavrama konusunda da deneyime bağlı bir farkındalık geliştirmeleridir. Bulgular, değerlendirme uygulamalarına doğrudan katılımın, adayların yalnızca araç kullanım becerilerini geliştirmediğini; aynı zamanda öğrenci gereksinimlerini analiz etme, güçlü ve zayıf yönleri ayırt etme ve buna uygun eğitimsel kararlar verme süreçlerini de daha sistemli hâle getirdiğini göstermektedir. Bu durum, deneyimin eğitsel değerlendirme alanında sadece teknik bir kazanım değil, aynı zamanda pedagojik muhakemeyi güçlendiren bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna göre, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme süreçlerine doğrudan katılımını sağlayacak şekilde yapılandırılmış staj programlarının artırılması, üniversite-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve değerlendirme temelli mikro öğretim uygulamalarının eğitim ortamlarına entegre edilmesi gerekmektedir. Gerçek sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamalar hem değerlendirme araçlarının kullanımını hem de veri analizini deneyimleme imkânı sunmakta; böylece adayların teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme becerilerini geliştirmektedir. Deneyim odaklı bu öğrenme süreci, öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme süreçlerini daha sistemli, bilinçli ve etkili biçimde yürütmelerine olanak tanımaktadır.

Tablo 5.1. Bu Çalışmanın Bulgularıyla Benzer ve Farklı Sonuçlar Ortaya Koyan Araştırmalar

Benzer bulgular	Farklı Bulgular
Sucuoğlu ve Kargın (2006) , öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya dönük ders içeriklerinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır.	Yazıcı ve Cumalı (2022) , çalışmada özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme bilgi ve becerilerinde belirli alanlarda yeterli oldukları, kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları belirtilmiştir.
Gök ve Erbaş (2011) , öğretmen adaylarının bilgilerini teoride edindiklerini fakat sahada kullanmakta zorlandıklarını bulmuştur.	Eret (2013) , Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarını değerlendiren tezde, genel öğretmen yeterlikleri bağlamında adayların bazı alanlarda yeterli hazırlığa sahip oldukları, olumlu çıktılar bildirildiği için araştırmamızla kısmen çelişmektedir.
Sabancı ve Yazıcı (2017) , özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme sürecinde uygulama eksiklikleri ve özgüven sorunları yaşadıklarını destekleyen mevcut literatürle uyumludur.	Demir ve Aydın (2019) , öğretmen adaylarının teorik bilgiyi yeterli bulduklarını, uygulama eksikliklerinin sürece olumsuz etki etmediğini belirtmiştir.
Kaya (2019) , öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını incelediği araştırmada, özel eğitim bağlamında eğitsel değerlendirme ve ölçme becerilerinde kendilerini düşük/orta düzeyde yeterli gördükleri ortaya konmuştur	Spann (2020) , ABD’de yapılan bir lisansüstü tezinde, öğretmen adaylarının özel eğitim politikaları ve haklarına ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları, bilgi düzeylerinin beklenenden yüksek olduğu raporlanmıştır.
Karaca (2022) , özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme yeterliklerinin incelendiği çalışmada, adayların BEP hazırlama ve uygulamada yetersizlik yaşadığı bulunmuştur.	
Aksoy ve Şafak (2020) , Türkiye’de eğitsel tanılama süreçlerini inceleyen derlemede, özel eğitimde değerlendirme kavram ve uygulamalarında boşluklar olduğu, öğretmen adaylarının uygulamaya dönük daha fazla desteklenmesi gerektiği vurgulanmıştır.	
Aktan (2023) , Özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulaması derslerini değerlendiren makalede, adayların uygulama deneyimlerinin sınırlı olduğu ve eğitsel değerlendirme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldıkları saptanmıştır.	

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki yeterlilikleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen verilerin analizine dayalı sonuçlara yer verilmiş, devamında ise uygulayıcılara, rehberlere ve ileriye yönelik araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

1. Özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitsel değerlendirme kavramını tanımlayabildikleri, ancak değerlendirme sürecinin aşamaları, işleyişi, dersin içerik ve sistematığına ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu; değerlendirme sürecini özel gereksinimli bireylerin yaşamında kavramsal olarak önemli gördükleri, ancak uygulamaya yönelik deneyim açısından eksiklik yaşadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

2. Görüşmelerde öğretmen adayları, eğitsel değerlendirme sürecinin yalnızca ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili olmadığını; aynı zamanda gözlem yapma, verileri analiz etme ve bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturma gibi çok yönlü becerileri de gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu becerilere yönelik farkındalık geliştirmiş olsalar da uygulama temelli deneyim eksikliği nedeniyle bu yeterlikleri tam olarak geliştiremediklerini ve mesleki hazırlık düzeylerinin sınırlı kaldığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3. Özel eğitim öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda; değerlendirme derslerinde simülasyon çalışmalarına yer verilmesi, öğretmenlik uygulamaları sürecinde değerlendirme fırsatlarının artırılması, informal değerlendirme araçlarının etkin kullanımının sağlanması, BEP hazırlama uygulamalarının güçlendirilmesi ve teknolojinin eğitim ortamına entegre edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Katılımcıların değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara ilişkin temel bilgiye sahip oldukları, ancak bu araçları etkili biçimde kullanma konusunda yetersiz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle formal değerlendirme araçlarının kullanımında belirgin bir bilgi ve deneyim eksikliğinin bulunduğu; değerlendirme araçlarının yalnızca tanıtılmasının yeterli olmayıp uygulamalı örneklerle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. Eğitsel değerlendirme sürecinde toplanan verilerin analiz edilmesi ve bu analizler doğrultusunda karar verilmesi konusunda öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissettikleri;

özellikle veriye dayalı karar verme, sonuçları yorumlama ve bireyselleştirilmiş eğitim planı ile müdahale programları oluşturma becerilerinde eksikliklerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme becerilerini geliştirebilmeleri için bu konunun öğretim programlarında sadece kavramsal düzeyde değil, aynı zamanda pratiğe dayalı etkinliklerle ele alınması önerilmektedir.

2. Değerlendirme araçlarını yalnızca tanıtmak yerine, öğretmen adaylarına bu araçları doğrudan kullanabilecekleri uygulamalı ortamlar önerilmektedir.

3. BEP hazırlama, veri toplama ve verilerin analiz edilme sürecinde atölye çalışmaları ve teknoloji destekli uygulamaların arttırılması önerilmektedir.

4. Staj süreçlerinin, öğrencilerin eğitsel değerlendirme yeterliliklerini zenginleştirmeye yönelik yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

5. Okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerine güncel değerlendirme araçları hakkında bilgilendirme yapılması, bu konuya ilişkin seminer ve konferansların düzenlenmesi ve bu araçların kullanımının desteklenmesi önerilmektedir.

6. Uzmanlar tarafından özel eğitimde yaygın olarak kullanılan formal ve informal değerlendirme araçlarının tanıtımının yapılması, kullanım amaçlarının açıklanması ve bu araçların doğru şekilde uygulanabilmesi için rehber materyaller sunulması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu araçlara erişiminin kolaylaştırılması ve kullanım becerilerinin geliştirilmesi için okul temelli uygulamaların teşvik edilmesi önerilmektedir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. İleriye yönelik çalışmalarda eğitsel değerlendirme yeterlilikleri yıl, cinsiyet ve üniversite türü gibi değişkenler açısından analiz edilebilir.

2. Bu çalışmada öğretmen adaylarının yeterlilikleri nitel araştırma yöntemiyle incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda ise, ölçek geliştirme süreci yürütülerek veya mevcut geçerli ve güvenilir ölçme araçları kullanılarak daha geniş katılımcı gruplarından nicel veriler toplanabilir ve

öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirmeye ilişkin yeterlik düzeyleri istatistiksel yöntemlerle daha kapsamlı biçimde incelenebilir.

3. Öğretmen adaylarının eğitsel değerlendirme konusundaki algıları ve yeterlilikleri mezuniyet öncesi ve sonrasında değişebilir. Adayların mesleki yeterliliklerindeki değişimi izleyebilmek için öğrenimden mesleğe geçiş sürecini kapsayan uzunlamasına çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKLAR

- Afat, N.& Çiçek, Ş.. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi, 1(1), 97-127
- Akhanlı, M., Tama, G., ve Bülbül, M. (2024). Özel gereksinimli öğrencilerde bireyselleştirilmiş eğitim. International Journal of Social and Humanities Sciences Research, 11(107). <https://doi.org/10.5281/zenodo.11405475>
- Akıncıoğlu Çolak, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aksoy, V., ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2(1). <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), 1-30. <https://doi.org/10.51460/baebd.1163593>
- Altun, N., ve Karasu, N. (2021). Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(1), 593-612. <https://doi.org/10.37217/tebd.906636>
- Ataman, A. (2012). Geleceğin mimarları üstün zekâlılar sempozyumu. Academia.edu. https://www.academia.edu/5485512/Gelecegin_Mimarlari_Ustun_Zekalilar_Semp
- Ataman, A. (2013). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş: C. Karton Kapak (10. baskı). Gündüz Eğitim Yayınları.
- Ataman, A. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim: Özel eğitim öğretmenliği lisans programı için ders kitabı. Vize Akademik.
- Avcıoğlu, H. (2018). Özel gereksinimli olan bireylerin değerlendirilmesi. Vize Akademik.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., ve Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. Journal of Applied Behavior Analysis, 1(1), 91-97. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-91>
- Baroroh, U., Bunyamin, ve Sudana, I. M. (2025). Unpacking the role of teacher competence and collaborative school culture in primary education: A Systematic Review. Journal of Innovation and Research in Primary Education, 4(3), 1343-1355. <https://doi.org/10.56916/jirpe.v4i3.1936>
- Batu, S., ve Kırcaali-İftar, G. (2011). Kaynaştırma. Kök Yayıncılık.
- Baysal, C. (2024). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerinin betimlenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Birkan, B. (2013). Otizm ve uygulamalı davranış analizi: toplum temelli uygulamalar. Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, 1(2), 92-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ered/issue//369590>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Demirel, F., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Brown, G. T. L. (2022). The past, present and future of educational assessment: A transdisciplinary perspective. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1060633>
- Camcı Erdoğan, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 283-306. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.663271>
- Cavkaytar, A., (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 10(1), 115-121. sayı 1. Eskişehir.
- Christmas, O. L. (1989). Special education and the michigan educational assessment program (MEAP). <https://eric.ed.gov/?id=ED348779>
- Cleveland, Christopher, and Jessica Markham. (2024). Understanding individualized education program (IEP) goals at scale. (24-992). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/x8j7-rv06>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Çayır, A. (2021). Hafif düzeyde zihin yetersizliği tanılı çocuğa sahip ailelerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çiftçi Çiçek, M. (2015). Özel gereksinimli bireyin eğitsel tanılama sürecinde; RAM’da yönlendirme, yerleştirme ve izleme çalışmalarına yönelik çalışanların görüşlerinin belirlenmesi [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), Article 2. <https://doi.org/10.24315/trkefd.307946>
- Demirtaş, H. (2018). Portfolyo ve akran değerlendirmesi: Öğrenci merkezli öğrenme süreçlerinde bir uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(3), 1205-1222. <https://doi.org/10.12738/kuey.2018.3.045>
- Donaire, R. M., Hurtada, J. F., ve Cagape, W. E. (2024). Effectiveness of individualized education programs (IEPs) in special education. 6(3).
- Dunn, K. E., Mulvenon, S. W., ve Rogers, D. L. (2010). Portfolio assessment in education: Critical issues and future directions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/09695940903511165>
- Eret, E. (2013). An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/22664>
- Eripek, S. (2005). *Zekâ Geriliği* (1. baskı). Kök Yayıncılık.
- Gencel, İ. E., & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.

- Gök, G., ve Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. 3(1), 66-87. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423903546.pdf>
- Gürsel, O. (2005). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları: Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürsel, O., ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. içinde İlköğretimde kaynaştırma (1. bs, s. 194). Pegem Akademi.
- İlik, Ş. Ş., ve Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen BEP uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(30), 347-362. <https://doi.org/10.35675/befdergi.728139>
- Jungjohann, J., ve Gebhardt, M. (2023). Dimensions of classroom-based assessments in inclusive education: A teachers' questionnaire for instructional decision-making, educational assessments, identification of special educational needs, and progress monitoring. International Journal of Special Education, 38(1), 131–144. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.12>
- Kaplan Şahin, B. (2016). Rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme sürecine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karaca, M. A. (2022). The evaluation of knowledge competence of teachers working in private special education and rehabilitation centers about individualized education programs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622110.pdf>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 0011-0016. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103
- Kargın, T. (2019). Okul öncesinde performans değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim planlarının hazırlanması. içinde Okul Öncesinde Kaynaştırma. Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., ve Gengeç, H. (2024). Değerlendirme süreci. içinde Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. baskı, ss. 45-48 arası). Pegem Akademi.
- Kargın, T., ve Güldenoğlu, B. (2024). Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme (Sonçağ Yayıncılık). Pegem Akademi.
- Kaya, E. (2019). Investigation of teacher candidates competence perception and attitude towards teaching. Asian Journal of Education and Training, 5(4), 531-537. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.54.531.537>
- Keleşoğlu, F., & Atasayar, M. (2021). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci. İçinde Özel eğitimde değerlendirme (3. baskı, s. 31 ile 63 arası). Vize Akademik.
- Kırbyık, M. E. (2011). Özel eğitim değerlendirme kurulunda görevli rehber öğretmenlerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.

- Koç, A, ve Bulut, S. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3),877-904.
- Koçak, F. (2022). Değerlendirme süreçleri. içinde *Özel Eğitimde Değerlendirme*. (Eğiten Matbaacılık, (ss. 34-35). Eğiten Kitap.
- Küçükgöz, M. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin bir durum çalışması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Maraklı, Ö. (2016). Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme ve yerleştirmeye bağlı olarak kullanılan modül programlarının uygulanması hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- McMillan, J. H. (2011). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction*. Boston . Pearson. http://archive.org/details/classroomassessm0000mcmi_o2h4
- Özguven, İ. E. (2014). *Psikolojik Testler* (12. bs). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2015). *Özel eğitimde ölçümleme ve değerlendirme (Repro Bir Matbaacılık)*. Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (2020). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri* (1. baskı). Kök Yayıncılık.
- Pelham, W. E., Fabiano, G. A., ve Massetti, G. M. (2005). Evidence-based assessment of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology: The Official Journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology*, American Psychological Association, Division 53, 34(3), 449-476. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3403_5
- Phillips, S. E. (1995). All students, same test, same standards: What the new title I legislation will mean for the educational assessment of special education students. (ED394269). ERIC. <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=d1890e83-e74c-3a65-89c4-c87254f6267d>
- Pierangelo, R., ve Giuliani, G. A. (2007). *Special education eligibility: A step-by-step guide for educators*. içinde Corwin Press. Corwin Press, A SAGE Publications Company.
- Rouse, M., ve Agbenu, R. (1998). Assessment and special educational needs: Teachers' dilemmas. *British Journal of Special Education*, 25(2), 81. Academic Search Ultimate. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00062>
- Russell, N. (2024). *Comprehensive guide to assessment in special education*. LearnUpNest. <https://learnupnest.com/assessment-in-special-education/>
- Sabancı, O., ve Yazıcı, K. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 0-0. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/27304/287427>
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., ve Bolt, S. (2010). *Assessment: In Special and Inclusive Education* (11. baskı). Wadsworth.

- Sarı, H. (2019). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Diken İ. (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (s. 503-504). Ankara: Pegem.
- Sarı, H. (2008). Yöneticiler, Uzmanlar, Öğretmenler, Aileler ve Alanla İlgilenenler İçin Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. Ankara: Pegem Akademi. (s.45)
- Sánchez, J. J. M., Segura, M. J. M., Sanz, M. P. G., ve Sánchez, F. A. G. (2010). The training in educational assessment practices of special education teachers. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 13(3), 141-154. <https://doaj.org/article/c1a0f8ae220e42e78e4b77755fe9ace4>
- Seymour, S. B.(2016). Elementary special education resource teachers' practices and perceptions of curriculum-based measurement [Yayımlanmamış doktora tezi]. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/4000> adresinden ulaşılmıştır.
- Smeets, E., ve Roeleveld, J. (2016). The identification by teachers of special educational needs in primary school pupils and factors associated with referral to special education. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 423-439. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1187879>
- Spann, E. (2020). An exploratory survey of teacher candidate knowledge of special education. Undergraduate Honors Theses. <https://dc.etsu.edu/honors/551>
- Spinelli, C. G. (2006). *Classroom assessment for students in special and general education* (2. baskı). Pearson/Merrill/Prentice Hall. https://archive.org/details/isbn_2900131193535
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 041-057. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000086
- Terzioğlu, N. K. (2022). Formal ve informal değerlendirme nedir? içinde Özel eğitimde değerlendirme Eğiten Matbaacılık, (ss. 101-106). Eğiten Kitap.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin incelenmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 53-61. <https://doi.org/10.31805/acjes.746234>
- Yazıcı, M. S., ve Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573. <https://doi.org/10.24315/tred.868170>
- Yazıcıoğlu, T. (2019). Sınıf öğretmenlerinin risk grubundaki öğrencilere yaptıkları uyarlamalar ve rehberlik servisiyle işbirliğine ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 410-425. <https://dergipark.org.tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/592693>
- Yürekli, M. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- YÖK. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. Yüksek Öğretim Kurulu. https://eski.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf

İnternet Kaynakçası

- Anadolu Üniversitesi. (2025). Eğitsel ve davranışsal değerlendirme öğrenme çıktıları. (Anadolu Üniversitesi). <https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/ders/226869/egitsel-ve-davranissal-degerlendirme/ders-ogrenme-ciktilari> (Erişim tarihi: 08.08.2025 saat 15:00)
- KHK (1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. T.C. Resmî Gazete, 23011, 06.06.1997. <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf> (Erişim tarihi: 03.06.2015 saat 16:00)
- MEB. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Milli Eğitim Bakanlığı. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf (Erişim tarihi: 04.03.2025 saat 15:00)
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf (Erişim tarihi: 07.04.2025 saat 11:00)
- MEB. (2018). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Kılavuzu. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. https://kartalram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/34/14/215511/dosyalar/2018_01/18103754_RAM_KILAVUZU_2018.pdf (Erişim tarihi: 07.07.2025 saat 10:00)

EKLER

EK- 1: Öğretmen Adayı Görüşme Formu.....	99
EK- 2: Özgeçmiş	101
EK- 3: Etik Kurul Onayı.....	102



EK 1: Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi Görüşme Formu

Sayın katılımcı,

Bu görüşme formu Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Dr. Öğretim üyesi Süleyman ARSLANTAŞ danışmanlığında yüksek lisans öğrencisi Derya AKDENİZ tarafından yürütülmekte olan “Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi” konulu araştırmaya veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Elde edilen veriler araştırma amacı çerçevesinde kullanılacak ve herhangi bir kurum veya kişilerle paylaşılmayacaktır. Görüşmeden istediğiniz zaman çekilebilir, görüşme sonunda vermiş olduğunuz cevapları inceleyebilirsiniz. Katılımınız ve vermiş olduğunuz cevaplar için teşekkür ederiz.

Derya AKDENİZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

İmza

1. BÖLÜM

Kişisel Bilgiler Bölümü

Bu bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili sorular yer almaktadır. Bu sorulardan size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

❖ Cinsiyetiniz

K E

❖ Hangi üniversitede eğitim alıyorsunuz? Okuduğunuz ilk üniversite mi?

❖ Üniversitede kaçınıcı sınıfta eğitim görüyorsunuz?

1 2 3 4 4 ve üstü

❖ Üniversite eğitim öğretim süreciniz boyunca Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama konulu ders/kurs aldınız mı?

Evet Hayır

2. BÖLÜM

Görüşme Soruları Bölümü

1) Eğitsel değerlendirme ve süreçle ilgili bilgi ve görüşleriniz nelerdir?

- ❖ Eğitsel değerlendirme nedir?
- ❖ Süreç nasıl işler?
- ❖ Süreçte kimler yer alır ve hangi araçlar kullanılır?

2) Eğitsel değerlendirme sürecinde hangi bilgi ve becerilere sahip olmanız gerektiğini düşünüyorsunuz?

3) Öğretmenlik eğitiminiz boyunca eğitsel değerlendirme konusunda aldığınız eğitimlerin yeterliliği ile ilgili 3 olumlu 3 yapıcı eleştiride bulunabilir misiniz?

4) Eğitsel değerlendirme konusunda aldığınız eğitimin daha etkili ve kapsamlı hale gelmesi adına önerileriniz nelerdir?

5) Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar ve kullanımı ile ilgili yeterliğiniz konusunda neler söyleyebilirsiniz?

6) Eğitsel değerlendirme sürecinde kullanılan araçlardan elde edilen verilerin analiz edilmesi ve uygun kararların verilmesi konusunda kendinizi ne kadar yeterli hissediyorsunuz? Eğer yeterli hissediyorsanız bu yeterliliği en çok hangi dersten ya da kaynaktan edindiğinizi belirtir misiniz?

7) Gerçek sınıf ortamında eğitsel değerlendirme yapma fırsatınız oldu mu? Olduysa bu deneyimin size katkısı neydi?

Ekleme istediğiniz herhangi bir şey varsa paylaşabilirsiniz

EK-2 ÖZGEÇMİŞ

DERYA AKDENİZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans

Eğitim

Lise: Akif Palalı Anadolu Lisesi (2009-2013)

Üniversite: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği (2013-2015)

Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği (2015-2019)

İş

2019- 2020 Gören Ellerin Yıldızı Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

2020-2023 Hatay Antakya Saraycık Özel Eğitim Anaokulu

2023- ... Hacı Özcan Sinağ Ortaokulu



EK-3

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK
KURULU ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih:01/11/2024 Toplantı Sayısı:20 Karar No:2024/805
Araştırmanın Başlığı	Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Eğitsel Değerlendirme Konusundaki Yeterlilikleriyle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Derya AKDENİZ
Etik Kurul Kararı	21747 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

ASLI GİBİDİR

01/11/2024