



**VERİYE DAYALI KARAR VERME TEMELLİ ÖĞRETMEN
EĞİTİMİNİN RİSK GRUBU ÖĞRENCİLERİN GÖNDERME
SÜRECİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ**

Nilüfer Altun

**DOKTORA TEZİ
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MART, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Nilüfer
Soyadı : ALTUN
Bölümü : Özel Eğitim Bölümü
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Veriye Dayalı Karar Verme Temelli Öğretmen Eğitiminin Risk Grubu Öğrencilerin Gönderme Sürecine Etkisinin İncelenmesi

İngilizce Adı: Examining of the Effect of Data-Based Decision-Making-Based Teacher Training on the Referral Process of Risk Group Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Nilüfer ALTUN

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Nilüfer ALTUN tarafından hazırlanan “Veriye Dayalı Karar Verme Temelli Öğretmen Eğitiminin Risk Grubu Öğrencilerin Gönderme Sürecine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necdet KARASU

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Çıgıl AYKUT

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

İşitme Engelliler Eğitimi, Anadolu Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Y. Ziya TAVİL

Zihin Engellilerin Eğitimi, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

Zihin Engelliler Eğitimi, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/02/2022

Bu tezin Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bir şeyler üretmenin verdiği mutluluğun yanı sıra hayatta kişinin karşısına çıkardıklarıyla baş etmeye çalıştığı bir süreç doktora...

Lisanstan bu yana bildiklerini benimle paylaşan, bana hoca olmaktan öte meslektaş olarak yaklaşan, kendimi geliştirmem için sayısız öneride bulunan, sormasam da soracağım soruların cevabını alacağımı, anlatmasam da beni dinleyeceğini bildiğim ve her an’ında destek olan sevgili danışmanım Prof. Dr. Necdet KARASU’ya teşekkür etmek az kalır. İyi ki varsınız hocam...

Yine lisanstan bu yana birlikte olduğum desteğini her zaman hissettiğim, hoca olmaktan öte candan olan, hem akademik hem duygusal anlamda her zaman yanımda olan sevgili hocam Prof. Dr. Çıgıl AYKUT’a süreçte beni yalnız bırakmadığı için ve paylaştığı her şey için teşekkür ediyorum.

Akademik katkısının yanı sıra, her zaman destek olduğunu hissettiren, uzaklardan zahmet verdiği sevgili Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR’e; doktora tez savunmam dâhil birçok jürimde beni destekleyen hocam Doç. Dr. Y. Ziya TAVİL’e; güler yüzü ve güzel yüreğiyle beni yönlendiren, yanımda olan sevgili Doç. Dr. Zehra ATBAŞI’na süreçteki desteği ve paylaştıkları için çok teşekkür ediyorum.

Meslektaş olmaktan öte kardeş olan, konuşmaya gerek olmadan bakışlarla anlaştığım canım Dr. Öğr. Üyesi Betül YILMAZ-ATMAN’a benimle o güzel yüreğiyle paylaştığı her an için çok teşekkür ediyorum.

Akademik çalışmalarda yalnızlıktan dem vuran çok kişi gördüm ama bunun ne demek olduğunu içinde bulunduğum dostluklar sayesinde asla yaşamadım. Onları anlatmam için bir tez daha yazmam lazım ki buna artık yaşım el vermez. Öncelikle her anımın kahrını çeken, beni dinleyen, gerektiğinde benimle konuşan, gülen ve ağlayan Gökhan AÇIKGÖZ, Ayşe Nur ELÇİ, Gamze APAYDIN, Selma TUFAN, Banu KARAAHMETOĞLU’na paylaştıkları her an için minnettar olduğumu söylemek istiyorum. Her zaman yanımda

olduklarını hissettiren İrem AKÇAYIR, Şenol DEMİRTAŞ, Cihan SERT, Ufuk ÖZKUBAT'a çok teşekkür ediyorum. Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü demek güzel zamanlar ve insanlar demektir. Bölümde birlikte çalışırken birlikte öğrendiğim tüm hocalarıma ve araştırma görevlisi arkadaşlarıma bilmeden de olsa bana yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Güzel anların güzel yüzleri, fikirlerimi zenginleştiren paylaşımları ve her koşulda destekleri için Doç. Dr. Aslıhan Selcen BİNGÖL ve Doç. Dr. Müge ŞEN'e çok teşekkür ediyorum. Bitireceğim anı tez danışmanım kadar merakla bekleyen, duruşuyla örnek sevgili hocam Doç. Dr. Burcu ŞİMŞEK'e teşekkür ediyorum. Birlikte olduğumuz her an'ı çok keyifle paylaştığım Doç. Dr. Osman SABANCI, Doç. Dr. Koray TOPTAŞ, Arş. Gör. Bilgen ORHAN, Arş. Gör. Esra Selcen YAKICI-TOPBAŞ ve Arş. Gör. Eda Nur KARAKUŞ-AKTAN' çok teşekkür ediyorum. Okumaktan bıkmadın cümlesini söylemekten bıkmayan, birlikte sevinip, birlikte üzüldüğüm ömür boyu benden ayıramayacak olan dostlarım sevgili Duygu-Uğurtan TURAN, Ümran-Çetin ŞAHİN, Sinem-Oktay KARA ve Aysel-Aytekin DEMİRKOL'a uzakları yakın ettikleri için teşekkür ediyorum.

Vakit ayırıp noktalama işaretlerine kadar tezim için fikirlerini benimle paylaşan sevgili Cansel ÖZDEMİR ve Damla IŞITAN'a çok teşekkür ederim.

Tezimin pilot ve ana uygulamasını yaptığım okulların müdürleri başta olmak üzere, sınıflarının kapılarını bana açan öğretmenlerine ve rehber öğretmenlerine destek ve katkıları için teşekkür ediyorum.

Her türlü duygusal, sosyal ve akademik durumumla baş etmek zorunda kalan, beni benden çok düşünen canım ailem Güllü-Bayram ALTUN ve Nilgün-Uğur ALAKUŞTEKİN'e, destekleri ve yardımları için çok teşekkür ediyorum. Bu satırların her anında siz varsınız. Son olarak bu süreçte yanımda olduğunu hissettiren herkese çok teşekkür ediyorum.

**VERİYE DAYALI KARAR VERME TEMELLİ ÖĞRETMEN
EĞİTİMİNİN RİSK GRUBU ÖĞRENCİLERİN GÖNDERME
SÜRECİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
(Doktora Tezi)**

**Nilüfer Altun
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mart, 2022**

ÖZ

Bu çalışmada, öğrencilerini risk grubu olarak belirleyen öğretmenler için gönderme sürecinde veriye dayalı karar verme öğretmen eğitiminin gönderme öncesi sürece etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sınıflarında risk grubunda öğrenci bulunan katılımcı öğretmenler için veriye dayalı karar verme öğretmen eğitimi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanı yöntemi tek grup öntest sontest olarak belirlenmiştir. Veriye dayalı karar verme öğretmen eğitim programının uygulanmasının öncesi ve sonrasında öğretmenler ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelere ek olarak sınıf gözlemleri yapılmış ve öğretmenlerden eğitsel değerlendirme istek formu doldurmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri nitel yöntemlerden içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler buna bağlı olarak sunulmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğretmenlerin veriye dayalı karar verme, bilgiyi uygulamaya geçirme konusunda alan bilgilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Veriye dayalı karar verme, risk grubu öğrenci, gönderme öncesi süreç
Sayfa Adedi : xvii + 183
Danışman : Prof. Dr. Necdet KARASU

**EXAMINING OF THE EFFECT OF DATA-BASED DECISION-
MAKING-BASED TEACHER TRAINING ON THE REFERRAL
PROCESS OF RISK GROUP STUDENTS**

(Ph.D Thesis)

Nilüfer Altun

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

March , 2022

ABSTRACT

In this study it was aimed that the effect of data based decision making teacher training in the referral process on the pre-referral process for the teachers who identified the students as in risk group. For the participant teachers having students in a risk group in their classrooms, data based decision making teacher training was carried out. Research method was determined as single group pre test post test. Before and after data based decision making teacher training program was applied, one by one interviews were held. In addition to the interviews classroom observations were fulfilled and teachers were asked to fill up educational evaluation request form. Data was analysed by content analysis which is one of the qualitative methods. The data obtained was discussed correspondingly. Based on the findings, it was determined that teachers content knowledge in regard to data driven decision making, application of the knowledge into practice were improved.

Key Words : Data-driven decision making, at-risk student, pre-referral process
Page Number : xvii + 183
Supervisor : Prof. Dr. Necdet KARASU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Risk Grubu Öğrenciler	2
1.1.1. Risk Grubu Öğrenciler İçin Süreç.....	2
1.2. Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama.....	5
1.2.1. Sınıf İçi İzleme ve Değerlendirme Süreci.....	5
1.2.2. Ülkemizde Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci	8
1.2.3. Eğitsel Değerlendirme ve Eğitsel Tanılamanın Farkı.....	9
1.2.3. Risk Grubu Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Süreci.....	11
1.2.4. Eğitsel Değerlendirmenin Faydası.....	13

1.2.4.1. Gönderme Öncesi Sürecin Faydası.....	13
1.3. Veriye Dayalı Karar Verme	14
1.3.1. Veri Okuryazarlığı (Data Literacy).....	16
1.3.2. Eğitsel Değerlendirmede VDKV Mantığı	20
1.3.2.1. Risk Grubu Öğrenciler İçin Önleyici Özelliği İle VDKV	20
1.3.2.2. Risk Grubu Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve VDKV	21
1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve VDKV	21
1.4. Amaç.....	25
1.5. Önem	25
1.6. Sayıtlar	26
1.7. Sınırlılıklar	26
BÖLÜM II.....	29
YÖNTEM.....	29
2.1. VDKV-ÖEP Hazırlık Aşaması.....	29
2.1.1. Analiz.....	31
2.1.1.1. İhtiyaç Analizi	31
2.1.1.1.1. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Aracı	31
2.1.1.1.2. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci	32
2.1.1.1.3. İhtiyaç Analizi Bulguları	32
2.1.2. Tasarım	35
2.1.2.1. VDKV Öğretmen Eğitim Paketinin (VDKV-ÖEP) Planlanması ...	35
2.1.3. Geliştirme	37
2.1.3.1. VDKV-ÖEP İçerik ve Materyal Geliştirme Süreci	37
2.1.3.2. Uzman Görüşü Kapsamında Geliştirme ve Güncelleme	41
2.1.4. Uygulama	42
2.1.4.1. Pilot Uygulama.....	42

2.1.5. Değerlendirme	45
2.1.5.1. Değerlendirme Süreci	45
2.2. VDKV-ÖEP Uygulama Süreci	46
2.2.1. Araştırma modeli.....	46
2.2.2. Örneklem.....	46
2.2.3. Katılımcıların Özellikleri.....	47
2.2.3.1. Öğrencilerin Özellikleri	48
2.2.3.2. Öğretmenlerin Özellikleri	48
2.2.4. Araştırmacı Özellikleri	48
2.2.4.1. Araştırmacının Rolü	49
2.2.5. Veri Toplama Araçları.....	49
2.2.5.1. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun Değerlendirilmesine Yönelik Ölçme Aracı	50
2.2.5.2. Saha Verilerinin Toplanmasına Yönelik Ölçme Aracı.....	51
2.2.5.3. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Aracı	52
2.2.5.4. Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Araçları.....	52
2.2.5.5. Eğitime Yönelik Veri toplama aracı	54
2.2.6. Veri Toplama Süreci	54
2.2.6.1. Ön Değerlendirme Veri Toplama Süreci	55
2.2.6.1.1. Formun Kalitesine Yönelik Verilerin Toplanması	56
2.2.6.1.2. Öğretmenlere Yönelik Verilerin Toplanması	56
2.2.6.1.3. Sahaya Yönelik Verilerin Toplanması.....	57
2.2.7. VDKV-ÖEP'in Uygulanması Süreci.....	58
2.2.8. Son değerlendirme veri toplama süreci.....	63
2.2.8.1. Sahaya Yönelik Verilerin Toplanması	64
2.2.8.2. Öğretmenlere Yönelik Verilerin Toplanması.....	65

2.2.8.3. Eğitimin Etkisine Yönelik Verilerinin Toplanması	66
2.2.8.4. Formun Kalitesine Yönelik Verilerin Toplanması	67
2.2.9. Verilerin analizi	67
2.2.10. Araştırmada İnandırıcılık	68
2.2.10.1. İnandırılık.....	68
2.2.10.2. Güvenilebilirlik.....	69
2.2.10.3. Onaylanabilirlik	70
2.2.10.4. Aktarılabilirlik.....	70
2.2.11. Araştırmada Etik	70
BÖLÜM III	73
BULGULAR	73
3.1. Öğretmenlerin VDKV Sürecine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi	73
3.1.1. Öğretmenleri Veri Toplamaya Yönlendiren Durum/Durumlara İlişkin Bulgular.....	73
3.1.2. Öğretmenlerin Veri Toplama Yollarına İlişkin Bulgular	76
3.1.3. Öğretmenlerin Verileri Kaydetme Yollarına İlişkin Bulgular	79
3.1.4. Öğretmenlerin Verilerin Analizine İlişkin Bulguları.....	83
3.1.5. Öğretmenlerin Verilerin Yorumlanmasına İlişkin Bulguları	86
3.1.6. Öğretmenlerin Verileri Eğitim Faaliyetlerinde Kullanmalarına İlişkin Bulguları.....	89
3.2. Öğretmenlerin Risk Grubu Olarak Düşündüğü Öğrencileri ile İlgili RAM'a Yönlendirme Süreçlerinin Ele Alınmasına İlişkin Bulgular	92
3.3. VDKV-ÖEP'in Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarının Kalitesine Etkisinin Belirlenmesi	94
3.3.1. Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular.....	94

3.3.2. İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular.....	98
3.3.3. Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular.....	102
3.3.4. Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formuna İlişkin Bulgular.....	106
3.4. VDKV-ÖEP'in Gönderme Öncesi Sürece Etkisine Yönelik Sınıf Öğretmenleri ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Sosyal Geçerlik Bulguları	109
3.4.1. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun Yönlendirilmek İstenen Öğrenci Hakkında Karar Verme Sürecinde Öğretmenlere Nasıl Yardımcı Olduğuna Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları.....	110
3.4.2. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun İçeriğinin, Öğrencinin Performans ve İhtiyaçlarını Kaydetmeye Uygun Olup Olmadığına Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları	111
3.4.3. Alınan Eğitimin Formun Doldurulma Kalitesine Etkisine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları.....	113
3.4.4. Gönderme Öncesi Süreçte Veriye Dayalı Karar Verme Konusunda Öğretmen Eğitiminin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları.....	114
BÖLÜM IV	117
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	117
4.1. Öneriler	121
KAYNAKLAR.....	123
EKLER.....	137
EK-1. Araştırma Valilik İzni.....	138
EK-2. Araştırma Etik İzni.....	139
EK-3. Araştırma Gönüllü Katılım formu (Öğretmen)	140
EK-4. Araştırma Gönüllü Katılım formu (Aile).....	141
EK-5. Öğretmen Görüşme Formu	142

EK-6. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu Değerlendirme Rubriği.....	143
EK-7. Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları	145
EK-8. Uygulama Güvenirliği Formu (Öğretmen Eğitimi)	146
EK-9. VDKV-ÖEP Öğretmen Formları (Toplantı 1-4).....	147
EK-10. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu	174

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>VDKV Öğretmen Eğitimi Paketinin Planına İlişkin Sonuçlar</i>	36
Tablo 2. <i>VDKV-ÖEP İşleyiş Özeti</i>	39
Tablo 3. <i>Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü</i>	46
Tablo 4. <i>Risk Grubu Öğrencilere İlişkin Bilgiler</i>	48
Tablo 5. <i>Uygulamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler</i>	48
Tablo 6. <i>Veri Toplama Araçları</i>	50
Tablo 7. <i>Öğrencilerin EROT, HİT, ÇBÖ Puanlarına İlişkin Bilgiler</i>	53
Tablo 8. <i>Katılımcılarla Ön Değerlendirme Sürecinde Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler</i> ..	57
Tablo 9. <i>Araştırmacının Ön Değerlendirme Veri Toplama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bilgiler</i>	57
Tablo 10. <i>Araştırmacının Son Değerlendirme Veri Toplama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bilgiler</i>	65
Tablo 11. <i>Katılımcılarla Son Değerlendirme Sürecinde Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler</i>	66
Tablo 12. <i>Katılımcıların Sosyal Geçerlik Görüşmelerine İlişkin Bilgiler</i>	66
Tablo 13. <i>Araştırmada Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlilik Stratejileri</i>	68
Tablo 14. <i>Öğretmenleri Veri Toplamaya Yönlendiren Durum/Durumlara İlişkin Görüşler</i>	74
Tablo 15. <i>Öğretmenlerin Veri Toplama Yollarına İlişkin Görüşleri</i>	77
Tablo 16. <i>Öğretmenlerin Veri Kaydına İlişkin Görüşleri</i>	80
Tablo 17. <i>Öğretmenlerin Veri Analizine İlişkin Görüşleri</i>	83
Tablo 18. <i>Öğretmenlerin Verilerin Yorumlanmasına İlişkin Görüşleri</i>	86
Tablo 19. <i>Öğretmenlerin Verileri Eğitim Faaliyetlerinde Kullanmalarına İlişkin Görüşleri</i> ..	89
Tablo 20. <i>İçerik Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	97
Tablo 21. <i>Anlaşırlılık Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	97

Tablo 22. <i>İhtiyaca Dönüklük Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	98
Tablo 23. <i>İçerik Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	100
Tablo 24. <i>Anlaşılabilirlik Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	101
Tablo 25. <i>İhtiyaca Dönüklük Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	101
Tablo 26. <i>İçerik Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	103
Tablo 27. <i>Anlaşılabilirlik Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	104
Tablo 28. <i>İhtiyaca Dönüklük Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	105
Tablo 29. <i>İçerik Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	107
Tablo 30. <i>Anlaşılabilirlik Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	108
Tablo 31. <i>İhtiyaca Dönüklük Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi</i>	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci	3
Şekil 2. Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin bileşenleri.....	10
Şekil 3. Veriye dayalı karar verme için kavramsal çerçeve	15
Şekil 4. Veri okuryazarlığının beş ana bileşeni	17
Şekil 5. Araştırmanın süreç aşamaları	29
Şekil 6. ADDIE Model'e göre öğretmen eğitim programını geliştirme aşamaları.....	30
Şekil 7. VDKV öğretmen eğitimi süreç basamakları	38
Şekil 8. VDKV-ÖEP uygulama süreci	41
Şekil 9. Araştırmanın pilot uygulama süreci	43
Şekil 10. Araştırmanın ön değerlendirme verilerinin toplanma süreci	56
Şekil 11. Araştırmanın son değerlendirme verilerinin toplanma süreci	64
Şekil 12. Öğretmenlerin veri toplama nedenleri	75
Şekil 13. Öğretmenlerin veriyi yorumlama yolları	88
Şekil 14. Birinci öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları.....	95
Şekil 15. Birinci öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar.....	96
Şekil 16. İkinci öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları	99
Şekil 17. İkinci öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar	99
Şekil 18. Üçüncü öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları	102
Şekil 19. Üçüncü öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar	103
Şekil 20. Dördüncü öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları.....	106
Şekil 21. Dördüncü öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar.....	107

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	Rehberlik Araştırma Merkezi
VDKV	Veriye Dayalı Karar Verme
VDKV-ÖEP	Veriye Dayalı Karar Verme Öğretmen Eğitimi Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenciler okula başladığında, onların bu yeni çevreye uyum göstermeleri beklenmektedir. Uyum sürecinde, öğrencilerden okulun ve sınıfın gerektirdiği kurallara uymaları, öğretmenlerini dinlemeleri, bağımsız çalışma becerileri göstermeleri, akranları ile çalışmaları, öğretmenleri ve akranları ile olumlu ilişkiler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu tür becerileri kazanmak öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından kabulünü kolaylaştırmaktadır. Bazı öğrencilerin öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile olumlu ilişkiler kurmakta sınırlılıklar sergilemesi ve akademik beceriler bakımından da akranlarından olumsuz yönde etkilenecek farklılaşmasına neden olmaktadır (O'Shaughnessy, Lane, Gresham & Beebe-Frankenberger, 2003). Öğretmenler çeşitli nedenlerle akranlarından farklılaşan ve risk grubu olarak adlandırılabilir bu öğrencileri erken fark etmekte zorluklarla karşılaşabilirler. Diğer bir deyişle akranlarından akademik, sosyal, iletişimsel becerilerde ve diğer gelişim alanlarında da farklılaşan öğrenciler destek ihtiyacı içinde olabilirler. Desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında öğretmenlerin, sınıf içi uygulamalarını destek anlayışı temelinde şekillendirmeleri gerekebilmektedir. Öğretmenlerin ilk karşılaştığında kolaylıkla ayırt edilemeyen ancak akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal gelişimi bakımından riskli öğrencilere yönelik etkin bir eğitim ortamı oluşturmak için öğrencilerin gereksinimlerine duyarlı bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Aksi takdirde öğrenciye kaliteli eğitim sağlanması bir sorun haline gelmektedir. Sorun, öğrencinin özel eğitim sürecine girmesine dek gidebilir. Bu durumlarda, öğretmenler öğrencilerinin öğrenme ve gelişimini destekleyici düzenlemeleri yapmalı ve ihtiyacı olan desteği almaları için onlara rehberlik etmelidir (Kirk, Gallagher, Coleman & Anastasiow, 2011). Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme ve gelişim ortamlarının geliştirilmesi için düzenli olarak veri birikimi sağlanması, elde edilen bilgiye dayalı kararlar alınması, uygulanması ve uygulama sonuçlarının takip edilmesi

gerekmektedir. Bu nedenle öğrenci, öğretmen ve işleyişe dair değerlendirmeler yapma, ilerleme ve izleme verilerine bağlı olarak planları güncelleme, düzenlenme için karar verme konusunda süreci yönetecek etkin uygulayıcıların sınıfta olması gerekmektedir (Barnett, VanDerHeyden & Witt, 2007; Walker, Carta, Greenwood & Buzhardt, 2008).

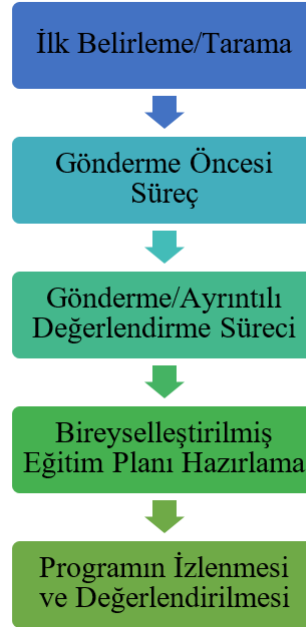
1.1. Risk Grubu Öğrenciler

Bir sınıf, içerisindeki öğrenci sayısı kadar öğrenme özelliğini barındırır. Öğrencilerin, öğrenme özellikleri bakımından farklı hız, araç gereç, yöntem, ortam veya motivasyonla öğrendiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin sınıfın genelinden ayrıldığı, sınıf ortalamasının gerisinde ya da ilerisinde olduğu noktada eğitim hayatı açısından risk olduğu görüşü oluşmaktadır. Eğitim bağlamında “risk altında” terimi, okulda ya da hayatta başarısızlık olasılığı olarak belirtilmektedir (Frymier & Gansneder, 1989; Slavin & Madden, 1989). Okulda yeteneklerini yerine getirmesini engelleyen sosyal, akademik, duygusal, tıbbi, dil, algısal veya çevresel kaygılar yaşayan herhangi bir öğrenci risk grubu öğrenci olarak tanımlanabilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2008). Öğrencilerin farklılıkları okula ilk başladığı süreçte dikkat çekebildiği gibi okul hayatının ilerleyen dönemlerinde de belirlenmektedir.

1.1.1. Risk Grubu Öğrenciler İçin Süreç

Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında gelişimleri akranlarına göre farklılık gösteren öğrencileri fark ettiklerinde ilk tepkileri, bu öğrencileri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri aracılığıyla sınıf içinde veri toplama sürecine dayalı hazırlanmış tanıtıcı belgelerle birlikte RAM’a yönlendirme olmaktadır (Kargın, 2016). Bunun amacı, öğrencinin tanı alması sağlanarak özel eğitim hizmetlerinin devreye girmesini sağlamaktır (Carter & Sugai, 1989; Graden, Casey & Bonstrom, 1983; Ysseldyke, Vanderwood & Shriner, 1997). Uygulanan müfredat çerçevesinde akranlarıyla aynı öğrenme ortamında bulunan risk grubu öğrenci için yönlendirme; kaynaştırma ortamları, özel eğitim sınıfları ya da özel eğitim okulları olmaktadır. Harry ve Klinger (2006), bunun öğretmenlerin gönderme öncesi süreç stratejilerine veya sınıf ortamını ve öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde değiştirmeye odaklanmak yerine, öğrencilerin eksikliklerine odaklanması durumunda ortaya çıktığını öne sürmektedir. Eğitsel değerlendirme ve eğitsel tanılama sürecinin eksik uygulanması, öğretmenlerin risk grubu öğrenciler için onları sadece tanı almaya yönlendirici

rolü üstlenmesine dönüşüp, risk grubu olan öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarından işlevsel ve adil şekilde faydalanmasını sınırlandırabilmektedir (Kargın, 2016).



Şekil 1. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci

Alan yazında eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci olarak belirtilen süreçte risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin ilk belirlenmesinden/taramadan başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme basamakları ile bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanması ve programın değerlendirilmesi basamakları yer almaktadır (Hanson vd., 2001; Kupper, 2000; Pierangelo & Giuliani, 2008; Wood, 2002). Öğrencileri değerlendirme ilk belirleme/tarama ile başlamaktadır. Eğitsel değerlendirme sürecinin de ilk basamağı olarak adlandırılan ilk belirleme/tarama; sınıf içerisinde eğitim-öğretimin gerektirdiği görevleri yerine getirmekte zorlanan, akranları arasında performansı farklı olduğu düşünülen öğrencilerin belirlenmesini kapsamaktadır. Tarama, öğrenme veya davranışsal zorluklarla karşılaşma riski olan öğrencileri belirlemede yardımcı olmakla birlikte eğitimsel, psikolojik veya tıp uzmanları tarafından daha yoğun ek değerlendirmelerin yapılıp yapılmayacağını belirlemek ve öğrencinin farklılıklarının üstesinden gelebilmek için müdahaleye ihtiyaç olup olmadığı konusunda da yol göstermektedir (Mellard, McKnight & Woods, 2009; Salvia, Ysseldyke & Bolt, 2010). Tarama basamağının ardından eğitsel tanılamaya gönderilmesi düşünülen öğrenci için gönderme öncesinde değerlendirmelerin, gözlemlerin, öğretimsel uyarlamaların yapıldığı gönderme öncesi süreç yer almaktadır

(Hammond & Ingalls, 1999). Gönderme  ncesi sınıf  ğretmenlerinin sistemli ve planlı bir şekilde yaptığı değerlendirmeler ve öğretimsel uyarlamalar sayesinde tanılama aşamasına gerek kalmadan eğitim ortamına dâhil olan öğrencilerle kar ıla ılabilen bir süreç olabilmektedir (Fuchs, Fuchs, Bahr, Fernstrom & Stecker, 1990; Good, 2004; Noll, Kamps & Seaborn, 1993; Kargın, 2007; Turnbull & Wehmeyer, 2013, s.74). Bunun yanı sıra sınıf öğretmeninin çabaları sonucunda değerlendirme sonuçlarında akranlarına göre farklılıkların dikkati çektiği öğrenciler için gönderme süreci ba lamaktadır. Gönderme süreci,  ğretmen, aile ve rehber öğretmenin  ğrenci ile ilgili değerlendirme yaptıkları ve sonuçlarına yönelik eğitsel değerlendirme isteği formu (EK 10) aracılığıyla RAM’la bilgi paylaştıkları bir süreçtir. Gönderme sürecine giren  ğrenci, RAM’larda tıbbi tanı ve gelişim alanlarına yönelik hazırlanan eğitsel değerlendirme isteği formu dikkate alınarak değerlendirilmekte ve eğitsel tanısı verilmektedir. RAM’lar öğrencinin ayrıntılı değerlendirmesi sonucu performans ve ihtiyaç göstergelerini belirterek bir BEP hazırlar. BEP yılda iki kez olmak üzere işlevsel olup olmadığının belirlenmesi, ilerlemelerin programa yansıtılması amacıyla tekrar değerlendirilir ve güncellenir (MEB, 2018). İlerlemeler sınıf öğretmenleri tarafından takip edilir.

Risk grubunda olduğu d         öğrenciler için performans ve ihtiyaçlarına yönelik doğru kararların verilebilmesi için öğrencinin fark edilmesinin ardından sistematik olarak sınıf içi izleme ve değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Yapılan izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre de risk grubu olduğu d         öğrencinin ihtiya ı olduğu belirlenen öğretimsel uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Buna karşın gönderme öncesi süreçte, öğretmenlerin bu öğrenciler için sadece tanı almaya yönlendirici rolü üstlenmesi, risk grubunda olduğu d         öğrencilerin eğitim- ğretim ortamlarından işlevsel şekilde faydalanmasına engel olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin beraberinde RAM’a gönderilen eğitsel durumunu anlatan eğitsel değerlendirme isteği formunun içeriğinin işlevsel olarak doldurulmaması öğrencinin tanılanması üzerinde olumsuz bir etki yaratacaktır. Sınıf  ğretmenlerinin eğitsel değerlendirme süreciyle ilgili g r   lerinin alındığı çalışmada; öğretmenler, öğrencileri ile ilgili kararları gözlemlerine dayanarak verdiklerini, tanı ve değerlendirme sürecinde herhangi bir destek almadıklarını belirtmektedirler (I ıkdoğan-Uğurlu & Kayhan, 2018). Eğitsel değerlendirme sürecinin önemli elemanlarından birisi olan RAM müdürleri ile yapılan çalışmada ( zak, Vural, & Avcıoğlu, 2008),  ğretmenlerin gönderdikleri eğitsel değerlendirme isteği formlarının içeriğinin niteliğiyle ilgili olumsuz görüş belirtilmediği görülmektedir. Formların sadece gözlem raporları

şeklinde geldiği, değerlendirmelerin yüzeysel yapıldığı, öğrencinin performansına ve ihtiyaçlarına ait ayrıntılı bilgi verilmediği belirtilmektedir. Bu anlamda araştırmada, yapılan öğretmen eğitiminin gönderme sürecinin başlaması için doldurulan eğitsel değerlendirme istek formunun kalitesine etkisini incelemeyi de amaçlamaktadır.

1.2.Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama

1.2.1. Sınıf İçi İzleme ve Değerlendirme Süreci

Sınıf içi izleme ve değerlendirme, ilerlemeleri izleme ve öğrencilerin hakkında karar vermek için veri toplama süreci olarak karşımıza çıkmaktadır (Overton, 2012; Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010; Tomlinson & Moon, 2013). Shermis ve DiVesta (2011) sınıf içi izleme ve değerlendirmeyi öğrencilerin gelişim ve başarısını belirlenmiş olan standartlarla karşılaştırmak üzere bilgi edinme süreci olarak tanımlamaktadırlar. Sınıfta devam eden sürecin bir parçası olan sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini destekleyen bir sınıf ortamının oluşturulmasını ve öğrenmenin devamının sağlanmasına yardımcı olmaktadır (Russell & Airasian, 2012).

Öğretmenlerin sınıf içinde veri toplamalarının birden fazla işlevi vardır. Bu işlevler:

- Öğrenmeyi destekleyen bir sınıf oluşturmak,
- Öğretimi planlamak ve yürütmek,
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek,
- Öğrencilerin ilerlemelerini izlemek ve belirlemek,
- Öğrencilere geri bildirim sağlamak,
- Öğrencileri motive etmek şeklinde sıralanmaktadır (McMillan, 2017; Russell & Airasian, 2012).

Öğrenme ortamları, öğrencileri izleme ve değerlendirme için öğretmenlere çok fazla fırsat sağlamaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine dair sınıf içindeki ipuçlarını sistematik biçimde izleyerek gereksinimin desteklenmesi gerektiği anı ortaya çıkaran psikososyal ve eğitsel durumu belirlemelidir ve sonuçları acil müdahale edilmesi gereken sorunlar haline gelmeden ortaya koymalıdır. Öğretmenlerin bu şekilde sürdürdüğü izleme ve değerlendirme, eğitim planlanmasının dinamik bir süreç olduğunun da kabulü

anlamına gelmektedir. Dinamik sürecin gereği olan etkin izleme ve karar verme süreci öğretmenleri sürekli öğrencilerini izlemeye yönlendirmelidir. Bu doğrultuda öğretmen, davranışları gözlemler, öğrenci hakkında veri toplar ve edindiği bilgilere göre de öğretimsel değişiklikler yapar (Overton, 2012).

Öğretmenin öğrenci hakkında karar verme sürecinin ortaya konması için kararların verildiği zamanların belirlenmesi ve ardından değerlendirmenin her seferinde öğrenme-öğretme süreci ile ilgili seçimleri nasıl etkilediğini incelemesi yararlı olmaktadır (McMillan, 2017). Değerlendirmenin zamanı öğretim sürecindeki aşamalara göre farklılaşmaktadır. Bu aşamalar öğretimden önce, öğretim sırasında ve öğretimden sonra olarak sıralanabilir (McMillan, 2017; Shermis & DiVesta, 2011; Tomlinson & Moon, 2013). Her aşama; kendi içinde öğrencinin bilgi durumunu, öğretimde atılacak sonraki adımları ve ayrıca bir ünite ya da dersin sonunda öğrenci performansının kalitesini belirlemektedir. Sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçları öğretmene bu aşamalarda öğrenme süreci adına yararlı olan verileri elde etmelerine yardımcı olmaktadır (Shermis & DiVesta, 2011).

Öğretim öncesi ölçme, öğretmenlerin herhangi bir sınıfta öğrencilerin öğrenmeye hazır olup olmadıklarını belirlemelerine yardımcı olan ön bilgileri sağlar. Sınıfın hâlihazırda bildiklerini (veya bilmediklerini) belirlemek, ders hedeflerine ulaşmak için neyin öğretileceğini, hangi düzeyde öğretileceğini planlamak için önemli bir ön koşuldur. Bunun yanı sıra bir önceki dersin hedeflerinin kalıcılığını belirlemek için de fırsat sağlar (Black, 1983; Shermis & DiVesta, 2011).

Öğretim sırası ölçme, kullandığınız öğretim yöntemlerinin etkililiğine karşı öğrenci ilerlemesinin izlenmesine yardımcı olan bilgiler sağlar. Öğrenim sırasında içeriği, becerileri veya tutumları doğru seviyede ve zamanda öğretiyor olduğumuzu düşünürüz. Ancak öğretimin başarısının belirlenmesi gerekmektedir. Buradan çıkan sonuçla da başarının ya da başarısızlığın nedenlerini incelemek önemlidir. Ölçme sonuçlarından yola çıkarak öğretimin izlenmesiyle bir sonraki süreçte öğretilecekler veya öğretilmeyecekler, materyallerin uyarlanması veya geliştirilmesi gerekliliği ve öğrencilere verilecek geri bildirimler ile ilgili sorulara cevaplar bulunabilmektedir. Buna ek olarak, öğretim sırasında planlanan ölçümler, öğretmenlerin hangi öğrencilerin daha fazla veya farklı öğretime ihtiyaç duyduklarını belirlemelerini ve izlemelerini sağlamaktadır (Saefurrohman, 2015; Shermis & DiVesta, 2011).

Öğretim sonrası ölçme, ders ya da konu sonunda öğrencinin edindiği bilgi ve beceri düzeyinin belirlenmesini sağlamaktadır. Öğretimden sonra yapılan ölçümler, öğretim

sürecinde yapılan değişikliklerin etkililiğini, öğrencilerin edinim düzeyinin okul ve toplum hedeflerini karşılamak için yeterli olup olmadığı gibi konuların yanıtlanmasını sağlar (Black, Wilson & Yao, 2011; Earl, 2013; Shermis & DiVesta, 2011).

Sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrenciye verilen eğitim doğrultusunda öğretmenin eğitime dair sistematik olarak elde ettiği öğrenci çıktılarıdır. Elde edilen bu çıktılar öğrenciler ve öğretim süreci ile ilgili belirli kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Bu kararlar; Müfredat hedeflerine/kazanımlarına uygun öğretim içeriklerini belirleme, bireysel farklılıklara uygun düzenlemeler yapma, öğrencilerin ilerlemesi açısından öğretimin etkililiğini izleme ve risk grubu olabilecek öğrencileri belirleme şeklinde sıralanmaktadır. (Chappuis & Stiggins, 2002; Frey, 2019; Shermis & Di Vesta, 2011; Spinelli, 2012).

Genel olarak sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrenme-öğretme sürecinde ne olacağını, nasıl ve neden olduğunu açıklama, gerçekleşen sonuçların beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme ve ardından hangi önlemlerin alınacağını önerme işlevine sahiptir (Ni, 2010). Bu bilginin elde edilmesinin nedeni öğrencilerin ilgi, istek, gelişim ve öğrenme bakımından gereksinimlerinin en adaletli biçimde eğitim planlarının içine yerleştirilmesi ve gelişim süreçlerinin öğrencilerin özellikleri ile en üst düzeyden buluşturulabilmesi içindir. Bu nedenle, izleme ve değerlendirme öğrencilerin gelişimlerini onların gelişimleri temelinde sunulan eğitimlerle geliştirmeyi hedeflerken, ortaya çıkan döngüsel yapı sistematik olarak gerçekleştirilen uygulamaların sonuçlarının ve ortaya çıkardığı etkilerinin eğitimin içine dâhil edilerek, destekleme sürecinin çocuk özelinde kalmasını sağlamaktadır.

Sınıf içinde öğrencilerin tüm gereksinimlerini belirlemek ve öğretim süreçlerine yön vermek için gelişim ve öğrenme alanlarında izleme ve ölçme yapmak gerekmektedir. İzleme ve ölçme sonuçlarına uygun olacak şekilde öğrenme ortamlarını düzenlemek öğrenmenin sürdürülebilirliği için önemli olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiklerini, neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiğini, bunları öğretirken destek hizmete ihtiyaçları olup olmadığı hakkında karar almak için değerlendirme sürecinde oluşturdukları bilgileri kullanmaktadır (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010). Sınıf içi izleme ve değerlendirme öğretmenin sınıf içinde öğrenciye yönelik akademik, davranışsal, sosyal ya da duygusal anlamda sistematik veri toplaması ve bunları kullanmasını içeren, durağan olmayan döngüsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin bir takım etkileri ele alınırken farklı noktalara dikkat çekilmektedir. Öne çıkan ilk konu sürekli izleme ve değerlendirmenin ortaya çıkardığı

olumlu etkiye dayanmaktadır. Bu etki, öğretim sırasında verilen geri bildirimlerle öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirme, öğrencilerin öğrenme eğilimlerinin tespit edilmesi ve süreci öğrencilere göre düzenlenme, öğretmenin hazırladığı öğretim sürecinin öğrenci başarısının üzerindeki etkisini belirleme ve öğrencilerin öğrenmeleri hakkında öğretmenlerin aldıkları kararları somutlaştırma şeklinde belirtilmektedir (Atjonen, 2014; McMillan, 2017). Sınıf içi izleme ve değerlendirme, öğrencinin akademik başarısına etki konusunda önemli bir belirleyicidir (Marzano, 2006). Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin olumlu yönde etkisinin artmasını garanti altına almak için öğrencilerin öğretim sürecinde gözlenerek sınıf içi izleme ve değerlendirmenin yapılacağı zamanı ve süreyi belirlemek onların öğretim sürecinden yararlanması açısından önemli olmaktadır.

1.2.2. Ülkemizde Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Süreci

Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunulmaya başlanabilmesi için Rehberlik ve Araştırma Merkezine (RAM) başvuruları ve tıbbi değerlendirme sonucu oluşturulan tıbbi tanıyı izleyen eğitsel değerlendirmenin tamamlanması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Alanyazına göre, eğitsel olarak tanılama için gerçekleştirilen değerlendirmenin iki ana amacı vardır. Bunlar, öğrencinin özel eğitim hizmetlerine uygun olup olmadığının belirlenmesi ve eğer uygunsa, bu hizmetlerin ne olacağının belirlemesidir (Reschly, 1996). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (ÖEHY) göre ise eğitsel tanı özel eğitim ihtiyacının tespiti için yapılmaktadır (MEB, 2018). Eğitsel değerlendirme ve tanılama öğrencinin eğitsel ve gelişimsel performans düzeyi, performans düzeyine müdahale edilmesi için gerekli program, araç-gereç, destek eğitim uzmanı sağlamak ve ortam düzenlemelerini yapmaktır (Özyürek, 2015; Strickland & Turnbull, 1990).

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, eğitim haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasları düzenleme amacıyla hazırlanan ÖEHY’ye göre eğitsel tanılama süreci dört aşamadan oluşmaktadır:

- Eğitsel değerlendirme ve tanılama
- Eğitim planı
- Yönlendirme
- İzleme (MEB, 2018, <http://orgm.meb.gov.tr/>, 10 Şubat 2019’te erişildi).

ÖEHY'ne göre eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde RAM'da uygun ölçme araçlarıyla değerlendirmelerin yapıldığı, değerlendirme sonucunda eğitsel tanı alan özel gereksinimli bireylerin uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirildiği, eğitim planlarının hazırlandığı, kademeler arası geçişlerinde değerlendirmelerin tekrarlandığı, bireylerin gelişimlerinin izlendiği ve kayıt altına alındığı belirtilmektedir (MEB, 2018). Tanılama öğrencinin yetersizlik ya da gelişimsel gerilik sonucunda bir probleminin olup olmadığının işlevsel bir şekilde ortaya konulduğu, formal/ informal testlerin, gözlem ve görüşmelerin öğrenciye uygunluğu doğrultusunda sistematik içinde yapıldığı bir süreçtir (Tekin- İftar, 2008). Tanılama sürecinde yapılan eğitsel değerlendirme ile elde edilen verilere dayalı olarak alınan karar sonucunda öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim planı oluşturulmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim planı öğrencinin eğitsel performansını ve en fazla bir yıl içerisinde kazanabileceği amaçları içermektedir (MEB, 2018).

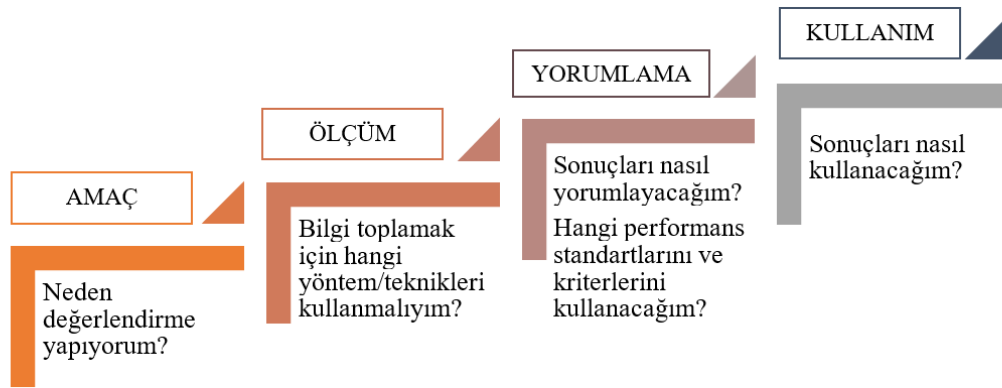
1.2.3. Eğitsel Değerlendirme ve Eğitsel Tanılamanın Farkı

Her ne kadar bu iki kavram sıklıkla benzer anlamda kullanılsa da bu her zaman kabul gören bir yaklaşım değildir. Bu tez bağlamında eğitsel değerlendirme ve eğitsel tanılama kavramları arasındaki ayrım aşağıda sunulmuştur. Eğitsel değerlendirme ve eğitsel tanılama başlıkları ülkemiz alan yazında birlikte ele alınmaktadır (Örn; MEB, 2018). Eğitsel değerlendirme öğrencilerin gelişim ve öğrenme alanlarına yönelik bilgi elde etmek ve öğrenci için alınacak kararları kolaylaştıracak temel adımdır (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010). Eğitsel değerlendirme sınıf içinde başlayan, burada toplanan verilerin bilgiye dönüştüğü noktada öğrencinin ihtiyacının eğitsel tanılama olup olmadığına karar verilmesi bakımından yol göstericidir. Eğitsel tanılama, sınıf içi izleme ve değerlendirme, tıbbi ve eğitsel değerlendirme sonuçlarının da dikkate alınarak, öğrencinin özel eğitim hizmetleri ihtiyacının belirlenmesidir. Öğrencinin eğitimine dair sürecini gösteren sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçları tanılamaya yön vermede önemli olmaktadır. Bununla birlikte sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçları öğrencinin mevcut bulunduğu eğitim ortamına devam edecek olmasına karar verme konusunda da belirleyici olmaktadır.

Öğrenciye verilen eğitsel tanı ile öğrencinin özel eğitim hizmetlerinden yararlanmasını sağlayan bir hizmet olarak karşımıza çıkarken, sınıf içi izleme ve değerlendirme öğrencinin bulunduğu eğitim ortamından ne şekilde yararlanması gerektiğinin belirlenmesi ve bu ortamda eğitimine devam etmesini destekleyen bir süreçtir. Öğrencinin eğitsel tanı alıp

almaması gerekliliği öğrenci hakkında sınıf içi izleme değerlendirme süreci sonucunda elde edilen bilgiler sonucunda ortaya çıkmaktadır. Sınıf içi izleme ve değerlendirme; öğrencinin sosyal, duygusal, akademik, davranışsal olarak ilerlemesi hakkında veri sunarken; öğretmenin elde ettiği veriyi öğrenciyi etkileyen etmenlerin tümünü göz önüne alarak yorumlamasına ve tanılama, dereceleme ya da öğretim sürecinin uyarlanması konularından hangisinde kullanacağına karar vermesi gerekmektedir.

Sınıf içi izleme ve değerlendirme ile başlayan eğitsel değerlendirme, öğretmenlerin hem öğrencilerin öğrenmesini belgeleyen hem de öğrencilerin gelişimini destekleyen kararlar almasına yardımcı olmak için bilgilerin toplanması, yorumlanması ve kullanılmasını içeren çok yönlü bir süreç olması bakımından test ya da ölçmeden daha fazlasıdır. Sınıf içi izleme ve değerlendirmeyi uygulamanın dört temel bileşeni vardır: amaç, ölçüm, yorumlama ve kullanımdır (Mcmillan, 2017). Bu bileşenler, her adımda kendinize sormanız gereken sorularla birlikte Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin bileşenleri (McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.)

Sınıf içi izleme ve değerlendirmenin ilk bileşeninde öğretmenin değerlendirmeyi neden yaptığını bilmesi, değerlendirmenin neye benzemesi gerektiğini, nasıl yönetilip puanlanacağını ve sonuçların nasıl kullanılacağını belirlemek açısından önemlidir. Öğretmen amacını belirledikten sonra öğrencileri ölçmek için kullanacağı yöntem teknikleri belirlemelidir. Tipik olarak ölçüm, bir kişinin, nesnenin veya olayın niteliklerini veya

özelliklerini tanımlamak için sayılar atamak için kullanılır. Tanımlanmış bir özelliği veya öğrenme hedefini ölçmek için testler, derecelendirmeler, gözlemler ve mülakatlar gibi çeşitli teknikler kullanılabilir. Öğretmen kullandığı araçlar aracılığıyla elde ettiği verileri kullanmadan önce yorumlamalıdır. Yorumlama, performans hakkında değer yargılarının yapıldığı, ölçüm yoluyla nelerin toplandığının değerlendirilmesini içerir. Öğretmenlerin mesleki yargıları yorumlamada büyük rol oynar. Bir öğretmene "iyi" öğrenci ödevi olan şey, başka bir öğretmen için yalnızca "yeterli" bir kâğıt olabilir. Yorumlamanın ardından öğretmenin elinde kullanmak için bilgi oluşmuştur. Öğretmen bilgiyi tanılama, dereceleme ve öğretim olmak üzere üç türlü kullanabilir. Elde edilen diğer bilgiler öğretmenlerin etkili öğretim sağlamak için vermeleri gereken kararlara, değerlendirmenin amacına ve öğrencilerin ve ebeveynlerin ihtiyaçlarına yönelik kullanılmaktadır (Mcmillan, 2017).

1.2.3. Risk Grubu Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Süreci

Sınıf öğretmenleri, öğrencileri ile karşılaştıkları andan itibaren akademik ve sosyal açıdan onları değerlendirmelidir. Öğretmenler, öğrencileri arasında gelişim ve ilerleme bakımından akranlarından farklı ihtiyaçları olan, uyarlamalara ve desteğe gereksinim duyanlar var ise bunları belirlemelidir (Kargın, 2007). Risk grubunda olduğu düşünülen öğrenciler için gönderme sürecini başlatmadan önce öğrencinin akranlarına göre farklılaştığı alanları anlamak için sınıf içi izleme ve değerlendirmeye dayalı bir süreç başlatılmalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin ya da öğrenciyi okulda değerlendirecek olan diğer profesyonellerin kullanacağı araçlar formal ya da informal olabilmektedir. Gerekli uygulayıcı belgesinin olduğu profesyoneller geçerlik ve güvenilirliği yapılmış standart testleri kullanabilmektedir. Öğretmenler sınıfta bulunan tüm öğrencilere yönelik hazırlanan sınavlar (açık uçlu ve çoktan seçmeli sınavlar) ile gerek gelişimin gerekse müfredat değerlendirilmesi yapmaktadır. Özellikle sınavların değerlendirme amaçlı kullanılmadığı okulun ilk yıllarında öğrencilerin sınıf içi davranışlarının kaydı için hazırlanan gözlem ve görüşme formları, sınıfta müfredata ya da öğrencilerin gelişimine uygun hazırlanmış kontrol listeleri, ev ödevleri ve çalışma kâğıtları öğrencilerin tarama ve gönderme öncesi süreçte sıklıkla kullanılan tekniklerdendir (Spinelli, 2012; Wood, 2002). Tarama ve gönderme öncesi sürecin en önemli elemanı olan öğretmenlerin hangi sınıf düzeyinde olursa olsun, sınıf ortamında iyi bir gözlemci, müfredata ve gelişim aşamalarına hâkim ve öğrencileri için en iyi eğitim ortamının nasıl olması gerektiğiyle ilgili karar verici konumda olduğu görülmektedir.

Gönderme öncesi süreçte risk grubunda olduğu düşünülen öğrenciler fark edildiğinde başlayan sınıf içi izleme ve değerlendirme süreci “Neden değerlendiriyorum?” sorusuna cevap oluşturacak şekilde planlanmalıdır. Burada öğretmen öğrencisinin güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkaracak veriler elde etmek üzere sınıf içi izleme ve değerlendirme sürecini yönetmelidir. Bununla birlikte öğrencisine “Ne?” öğreteceği ve “Nasıl?” öğreteceği sorularının yanıtlarını da elde ettiği verilerden yola çıkarak oluşturduğu bilgiye dayanarak ortaya koymalıdır (Anderson, 2003; Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2010). Öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklerden farklı olarak öğrencinin gereksinimlerine yönelik uygulanacak müdahaleler ve kullanılacak uyarlamalar planlanmalıdır. Uygulama sürecinde yine yukarıdaki paragrafta belirtilen ya da alternatif olarak kullanılabilecek değerlendirme yöntemleri ve ölçme araçları ile öğrencinin sınıf içi izleme ve değerlendirme süreci devam etmelidir. Planlanan süreç sonucunda öğretmenin vereceği karar iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki öğrencinin yapılan sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak, uygulanan uyarlamalardan yararlandığı kararının verilmesidir. Bu doğrultuda öğretmen öğrencisi için sınıf içi izleme ve değerlendirme sürecini devam ettirerek, veriye dayalı aldığı kararlar doğrultusunda eğitim sürecini güncellemeye, öğretimsel uyarlamaları öğrencinin ihtiyacına yönelik oluşturmaya devam edecektir. Karşılaşılabileceğimiz ikinci karar ise öğrencinin yapılan sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarından yola çıkarak, uygulanan uyarlamalardan yararlanamadığı kararının verilmesidir. Bu durumda başta sınıf öğretmeni olmak üzere, rehber öğretmen ve velinin de katkılarıyla öğrenci için “eğitsel değerlendirme isteği formu” doldurularak gönderme süreci başlatılması gerekmektedir (MEB, 2018).

Öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna, öğrencinin bulunduğu sınıf ortamından, sınıf içi izleme ve değerlendirmeler sonucunda performansları doğrultusunda ve ihtiyacına yönelik düzenlenen öğretim süreçlerinden faydalanmadığını elindeki verilere dayalı olarak yansıtması gerekmektedir. Öğrencilerin ayrıntılı değerlendirmeleri için RAM’da geçirdikleri süre kısa ve yorucu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciyi sınıf içinde ayrıntılı izleme ve değerlendirme fırsatı olan sınıf öğretmenleri, eğitsel değerlendirme isteği formunu öğrencilerinin performansları ve ihtiyaçlarına yönelik doldurarak RAM’da yapılacak olan ayrıntılı değerlendirme sürecine katkı sağlayacaklardır. Öğretmenlerin formu sınıf içinde geçirilen sürede öğrenci için uygulanan tüm uygulamalar ve yapılan tüm değerlendirmeler sonucunda elde edilen veriye dayalı dolduruyor olmaları RAM’da değerlendirme yapacak olan uzmanların kararlarına da yol gösterecektir.

1.2.4. Eğitsel Değerlendirmenin Faydası

1.2.4.1. Gönderme Öncesi Sürecin Faydası

Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerden beklentileri ve talepleri, öğrenciler ile ilgili olan deneyimleri ve yargıları, davranışları “riskli” olarak algılama biçimleri arasındaki ilişki, o öğretmenin gönderme kararını etkileyen etmenler olarak gösterilmektedir (Turnbull, 2019). Aynı zamanda bu etmenler öğretmenlerin risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencilerini eğitsel tanılamaya gönderme sürecini etkilemektedir (Hosp & Reschly, 2003). Gönderme öncesi süreç içerisinde sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarına dayalı yapılması gereken uyarlamalar öğretmenlerin risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrenciler ile ilgili gözlem ve düşüncelerine kanıt sunacak, bununla birlikte elde ettikleri kanıtlara dayalı olarak eğitsel kararlar vermelerine destek olacaktır. Gönderme öncesi süreçte yapılan etkili müdahalelerin ve sistematik sınıf içi izleme ve değerlendirmelerin sonucu, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu desteğin doğru şekilde belirlenmesini sağlamaktadır (Truscott, Cohen, Sams, Sanborn & Frank, 2005).

Gönderme öncesi süreç, genel eğitim sınıflarında öğrencilere ihtiyaçlarına yönelik destek sağlanarak özel eğitim hizmetlerine olan ihtiyacı azaltmak üzere planlanmaktadır. Gönderme öncesi süreçte yapılan müdahaleler, sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçları doğrultusunda verilen kararlar ile öğrencilerin özel gereksinimli olarak tanılanma oranında artışın önüne geçildiğini de göstermektedir (Graden, Casey & Christenson, 1985; Carter & Sugai, 1989; Will, 1986). Bununla birlikte risk grubunda olduğu düşünülen öğrencilerin genel eğitim ortamına uyumunu da kolaylaştırmaktadır (Evans, 1990). Aynı zamanda öğretmenlerin risk grubunda olduklarını düşündükleri öğrencilerine yönelik müdahale ve uyarlama becerilerini geliştirmekte ve öğretmenlerin bu tür öğrencilere yönelik tutumlarını iyileştirmektedir (Graden, 1989; Pugach & Johnson, 1989).

Gönderme öncesi süreçte öğretmenin sınıfta uyguladığı doğru ve etkili müdahaleler, öğrencilerin öğrenmesini artırır, davranış problemlerini azaltır, sınıf içi katılımı teşvik eder (Sindelar, Griffin, Smith & Watanabe, 1992). Benzer şekilde Nelson, Smith, Taylor, Dodd ve Reavis (1991), gönderme öncesi süreçte uygulanan müdahalelerin ve yapılan değerlendirmelerin; özel eğitim hizmetleri için gönderilen öğrenci sayısını azaltabileceğini göstermektedir. Bunun yanında, istenen öğrenci performansını ortaya çıkarabileceğini, akademik ve davranışsal zorlukları olan öğrencileri eğitmede öğretmenlerin becerilerini

artırabileceğini ve öğretmenlerin sorun yaşayan öğrencilere karşı tutumlarını iyileştirebileceğini ortaya koymaktadır.

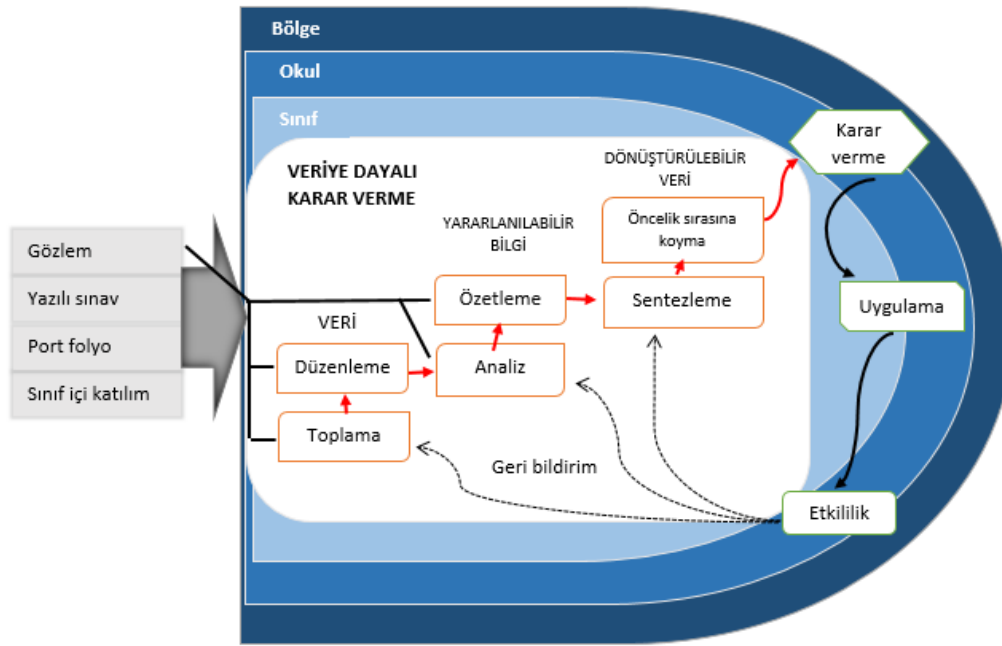
Gönderme öncesi süreçte gerçekleştirilen başarılı müdahale ve değerlendirmeler, yalnızca uygun olmayan yönlendirmelerin ve özel eğitim yerleştirmelerinin sayısını azaltma potansiyeline sahip olmakla kalmaz aynı zamanda öğrenciler genel eğitim sınıflarında kaldıklarından, en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uyumu kolaylaştırır. Öğrencilere gönderme sürecinden önce sınıflarında yeterli eğitimin verilmesine imkân sağlamaktadır (Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003). Bununla birlikte, gönderme öncesi sürecin başarılı olması uygulanan müdahalelerin ve sistematik olarak yapılan sınıf içi izleme ve değerlendirmelerin başarısıyla doğru orantılıdır. Yüksek kaliteli müdahaleler, öğrencilerin normal eğitim sınıflarındaki performanslarını iyileştirmek için önemlidir. Böylece gereksiz yönlendirmeleri ve ayrıntılı değerlendirmelerin önüne geçilmiş olmaktadır (Flugum & Reschly, 1994).

1.3. Veriye Dayalı Karar Verme

Günümüzde veriler, toplumda yaygın olarak kararların bilinmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Verilerin, satış stratejileri müşteri davranışlarının analizine dayanan ticaret organizasyonlarından, tedavi yöntemlerini değerlendiren hastanelere veya öğrenci ihtiyaçlarını belirleyen öğretmenlere ve başarı düzeylerini ortaya koymak isteyen okullara kadar geniş bir kapsamda kullanıldığı görülmektedir (Schildkamp & Lai, 2013). Eğitimde veriye dayalı karar verme (VDKV), öğretmenler, öğrenciler ve yöneticilerden, öğrencilerin ve okulların başarısına etki etmek üzere sistematik bir şekilde toplanıp analiz etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ikemoto & Marsh, 2007; Marsh, Pane, & Hamilton, 2006). VDKV, öğretmenlerin öğretimi sınıfa ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlamasına yardımcı olan bilgileri sağlayarak öğretimi destekleyen öğrenci merkezli bir öğretim aracı olarak görülmektedir (Rallis & MacMullen, 2000).

Öğretmenler ve yöneticiler tarafından, öğrenci ve okulların performansları belirlenirken toplanan verilerin analiz edilmesi ve alınan kararların bu verilere dayandırılması gerektiği düşünülmektedir. VDKV’de amaç, öğrencilerin başarısını sistematik bir şekilde en üst düzeye çıkarmak olduğu için, odak nokta öğrencilerin performans verilerini değerlendirmek ve analiz etmektir. Süreçte gerekli bilgileri toplamak ve bilinçli kararlar vermek için, formal olarak kullanılan standartlaştırılmış test sonuçlarına, ek bilgi oluşturabilecek veriler de

toplanmaktadır (Hamilton vd., 2009). Öğretmenler, standartlaştırılmış test sonuçlarına dayanarak öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymakla birlikte, öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarını belirlemeye yardımcı olmak için; müfredata dayalı değerlendirmeler, sınıf çalışmaları, ödev ve sınıf gözlemlerini de kullanmaktadırlar (Van Geel, Keuning, Visscher & Fox, 2016). VDKV sürecinde öğretmenin sorumluluğu, uygun aralıklarda öğrenciyi değerlendirmek ve elde ettiği verilerden yararlanarak, bu verileri eğitim ortamlarının geliştirilmesinde kullanılacak bilgilere dönüştürmektir.



Şekil 3. Veriye dayalı karar verme için kavramsal çerçeve (Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. *Data-driven school improvement: Linking data and learning*, 13-31).

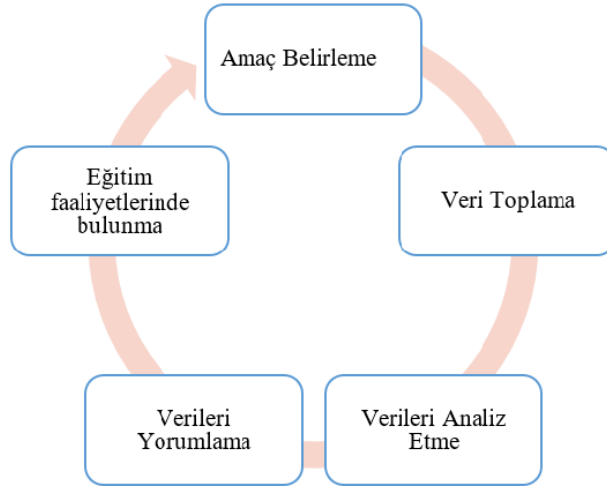
VDKV veri toplama, analiz, karar verme ve takip işlemlerinin yinelenildiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Hamilton vd., 2009; Mandinach & Jackson, 2012). Mandinach vd. (2008) ham verilerden, yararlanılabilir bilgiye nasıl ulaşılabileceğini açıklayan bir veri kullanımı çerçevesi geliştirmiştir. Şekil 3'te yer alan çerçevede veri (*data*) düzeyinde, öğretmenler veriyi toplayıp ve organize etmektedir. Bu aşamada veriler yazılı sınavlar, portfolyo değerlendirmeleri, kontrol listeleri, sınıf içi çalışmalar gibi araçlar yardımıyla toplanmaktadır. Bu veriler demografik bilgiler, sağlık bilgileri veya davranışsal veriler ile desteklenmektedir. Daha sonra bu veriler daha anlaşılır hale getirilmek için düzenlenmektedir. Yararlanılabilir bilgi (*information*) düzeyinde, öğretmenler verileri analiz edip, özetlemektedir. Öğretmenler; öğrencilerin performans

eğilimlerini incelemekte, detaylı bilgileri özetlemekte, performans örüntülerini ortaya koymak için toplanan ve ayrıştırılan verilere dayanarak verileri analiz etmektedirler. Bu sürecin sonucunda belirli bir öğrencinin veya öğrenci grubunun nasıl performans gösterdiğini açıklamak için bulguları özetleyerek, önceden belirlenmiş ölçütlere göre şekillendirmektedir. Bu özetler sayesinde, öğretim için müdahale gerektiren performansa sahip öğrenciler belirlenmektedir. Analiz ve özetleme aşamasında, sayısal olarak elde edilen veriler öğrencinin kazandığı ya da kazanamadığı amaçlara yönelik ifadelere dönüştürülmektedir. Eyleme dönüştürülebilir bilgi (*knowledge*) düzeyinde öğretmenler bilgiyi sentezleyip, öncelik sırasına koyar. Öğretmenler öğretime yönelik karar vermelerine yardımcı olacak olan bir bilgi veri tabanı için, sentez yapmaktadırlar. Son olarak, öğretmenler uygulayacakları müdahale adımlarını belirlemek için hangi bilgiyi kullanacağına karar vermektedirler. Bilginin sentezlenmesi, öğretmenlerin olası adımları anlamasına ve hangi adımları atabileceğine karar vermesine ve bilgiye dayanarak uygulanabilir adımlara dönüştürülmesine olanak tanımaktadırlar (Mandinach, 2012).

1.3.1. Veri Okuryazarlığı (Data Literacy)

Veri, okullarda eğitimde karar vermek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Verilerden elde edilen bilgiler, öğretme ve öğrenim süreçlerine rehberlik etmektedir. Karar verici konumunda olan öğretmenlerinde veriye erişimleri ve veriyi eğitsel kararlarda kullanmaları beklenmektedir (Ebbeler, Poortman, Schildkamp, & Pieters, 2017). Veri, okullarda mevcut olsa da öğrenci başarısı üzerindeki etkisi verinin kullanımıyla ilişkilidir (Carlson, Borman & Robinson, 2011; McNaughton, Lai & Hsiao, 2012). Veri kullanımına pek uymayan biçimde, okullarda verilen eğitime ilişkin birçok kararın sezgiye ve sınırlı gözlemlere dayandığı görülmektedir (Ingram, Louis, & Schroeder, 2004). Bu kullanımın olumsuz sonucu olarak öğrenciler için seçilen öğretim uygulamalarının veya hazırlanan materyallerin uygun olmaması şeklinde yanlış kararlar verilmesine yol açtığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin, veriye dayalı kararlar veriyor olması, sınıfta yaptıkları öğrenim kalitesini artırmaktadır (Ingram vd., 2004; Schildkamp & Lai, 2013). VDKV, öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayarak, öğrencilerinin gereksinimlerine göre öğretimsel eylemde bulunmaya yönelik veri kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Hoogland vd., 2016; Van der Kleij, Vermeulen, Schildkamp & Eggen, 2015). Veri okuryazarlığı (*data literacy*), Öğretmenlerin elde edilen verilerinin kullanılmasında karşımıza çıkan VDKV'nin etkili bir şekilde uygulanması için bir ön koşul olduğu

varsayılmaktadır (Van Geel vd., 2016). Öğretme bağlamında veri okuryazarlığı, öğretme adımlarını belirlemeye yardımcı olmak için her türlü veriyi yorumlayarak ve analiz ederek bilgiyi, eyleme dönüştürülebilir bilgi ve uygulamalara dönüştürme becerisidir. Veri okuryazarlığı, “eğiticilerin veriyi önce bilgiye sonra eyleme dönüştürülebilir bilgiye dönüştürmelerini sağlayan, verileri etkili bir şekilde anlama ve kullanma becerisidir” (Mandinach & Gummer, 2013, s. 30; Mandinach vd., 2008). Bu beceriler, verilerin nasıl tanımlanacağını, toplanacağını, düzenleneceğini, analiz edeceğini ve öncelik sırasına konulacağını bilmeyi içerir. Ayrıca, hipotezlerin geliştirilmesini, sorunları tanımlamayı, verileri yorumlamayı, eğitim faaliyetlerini belirlemeyi, belirlenen bu faaliyetlerin planlama, uygulama ve izleme basamaklarını da içerir (Mandinach & Gummer, 2012). Amaç belirleme (*Set a purpose*), veri toplama (*Collect data*), analiz etme (*Analyze data*), veriyi yorumlama (*Interpret data*) ve eğitim faaliyetlerinde bulunma (*Take an instructional action*) becerisi olarak gördüğümüz bileşenler “veri okur-yazarlığı” olarak adlandırılmaktadır (Hamilton vd., 2009; Lai & Schildkamp, 2013; Mandinach & Gummer, 2016; Van Geel vd., 2016). Öğretmenler VDKV’yi uygulamak için veri okuryazarlığı döngüsünde yer alan beş bileşeni kullanmaktadır.



Şekil 4. Veri okuryazarlığının beş ana bileşeni (Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31).

Şekil 4’e bakıldığında veri okuryazarlığı amaç belirleme, veri toplama, verileri analiz etme, verileri yorumlama ve eğitim faaliyetlerinde bulunma basamaklarının birbirini takip ettiği döngüsel bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Amaç belirleme, verilerin kullanımı

adımının en önemli bileşenidir. Veri kullanımının ilk aşaması olarak öğretmenler verileri neden kullanacakları ile ilgili fikirler ortaya koyarlar. Amacın belirlenmesi için öncelikle somut ve ölçülebilir şekilde problem tanımlanır, daha sonra probleme ilişkin hipotezler üretilir (Coburn & Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers, Poortman, Schildkamp & Visscher, 2018; Mandinach & Grummer, 2016). İkinci bileşen olan veri toplama, veri okuryazarı olmak için önemli bir beceri olarak belirtilmektedir. Öğretmenler problemin kapsamını belirlemek, amaçları belirlemek, hipotezin doğruluğunu belirlemek veya amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirmek için veri toplayabilirler. Veriler görüşme gibi nitel veriler olabildiği gibi, öğrencilerin sınav sonuçları gibi nicel veriler de olabilir. Üçüncü bileşen olan verileri analiz etme, öğretmenlerin elde edilen veriyi organize etme ve önceliğine karar verme ,verileri kullanma ve istatistikleri kullanma (örn., ortalama ve standart sapmayı hesaplama) gibi verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin becerilerini içermektedir (Coburn & Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers vd., 2018; Mandinach & Grummer, 2016). Örneğin, toplanan veriler Excel'de bir veri tablosunda düzenlenir ve tanımlayıcı analizler yoluyla nicel verileri özetleyen bir grafik oluşturulur. Daha sonra bu verilerin analizi yapılır ve problemin nedenlerinin giderilip giderilmediği değerlendirilir. Örneğin, Excel'de açıklayıcı analizler yaparak bir veri tablosu oluşturulur. Veri okuryazarlığı kavramının bir diğer önemli bileşeni de verileri yorumlama yeteneğidir. Öğretmenlerin verileri ve bilgileri grafiğe dönüştürüp, hipotezin doğruluğu için yorumlanması becerisi olarak tanımlanmaktadır (Coburn & Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers vd., 2018; Marsh, 2012; Mandinach & Grummer, 2016). Bir hipotezin yanlış olduğu ortaya çıkarsa veya hiçbir soruya cevap verilmediyse, yeni hipotezlerin test edilmesi gerekir veya yeni sorular sorulmalıdır. Veri okuryazarı olmak, eğitim faaliyetlerinde bulunma bileşenine de işaret etmektedir. Bu bileşen, öğretmenlerin veriler ile ilgili yorumlarını, sınıf içinde eğitim amaçlarına nasıl dönüştüreceği becerisini içermektedir (Coburn & Turner, 2011; Ebbeler vd., 2017; Kippers vd., 2018; Mandinach & Grummer, 2016). Öğretmenler, amaca yönelik tedbirlerin içeriğini ve uygulayıcılarını belirlemektedir.

VDKV, öğrencilerin mevcut öğrenmeleri ve istenen öğrenme çıktıları arasındaki boşluğu doldurarak öğrenci başarısını artırmada öğretmenlere yol göstermektedir. Bununla birlikte eğitimcilerin karar vermek için verileri kullanma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Lai, Wilson, McNaughton & Hsiao, 2014; Van Geel vd., 2016). Ancak, öğretmenlerin gerekli veri okuryazarlığı becerilerinden yoksun olduğu görülmektedir (Farley-Ripple & Cho 2014; Marsh, 2012). Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme noktasında ihtiyacı olan

veri okuryazarlığı becerileri için gerekli desteğin sağlanması önemli olmaktadır (Earl & Timperley, 2008; Mandinach & Gummer, 2013; Schildkamp & Kuiper, 2010). Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede veri okuryazarlığına çok az önem verildiği görülmektedir (Bocala & Boudett, 2015; Mandinach, Friedman & Gummer, 2015; Mandinach & Gummer, 2013). Hizmet öncesi veri okuryazarlığındaki bu eksiklerin hizmet içi eğitimlerle geliştirilebileceği belirtilmektedir (Schildkamp, Karbautzki, & Vanhoof, 2014).

Alanyazın öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine yönelik sınıf içi ihtiyaçlarını karşılamak için VDKV'yi etkin bir biçimde kullanabileceğine dair göstergeler sağlamaktadır. Aynı zamanda VDKV sürecini işletebilmelerini zorlaştıran unsurları da ortaya koymaktadır. Bu unsurlar, araçları oluşturmak, sonuçları ortaya koymak ve yorumlamak ile ilgili bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı, zaman, uzmanlık ve araç eksikliği gibi zorluklarla karşılaşıldığı şeklinde sıralanmaktadır (Cosner, 2011; Marsh & Farrell, 2015). Araştırma sonuçları öğretmenlerin veriye yönelik kendilerinden beklenen bu becerileri ortaya koymalarında, bilgi düzeyi veya tutum gibi çeşitli değişkenlerden etkilendiklerini, ortaya çıkarmaktadır (Young, 2006).

Sınıf ortamında öğrenci performansını ortaya koymak amacıyla düzenli toplanan veriler, kısa dönemli ve uzun dönemli amaçlara doğru ilerlemenin izlenmesi için önemli olmakla birlikte, öğrenci çıktılarının iyileştirilmesi için tasarlanmış önemli bir öğretim bileşeni olarak görülmektedir. Sistemik olarak veriye dayalı karar vermenin faydaları; öğrencilerin ihtiyaçlarının yazılı olarak ortaya konması, BEP içeriğinin verilerle nitelikli hale getirilmesi (Coddington, Skowron, & Pace, 2005) ve genel öğrenci performansında artış olarak sıralanmaktadır. Verilen eğitimin kalitesine yönelik yönetici ve öğretmenlerin karşılına çıkan sorumluluk adına elde edilen veriler bir kanıt ortaya koymaktadır (Schildkamp & Lai, 2013). VDKV'nin aynı zamanda verilen eğitimin güncel tutulması ve düzenlenmesi için de kullanılması gerektiği yönünde görüşler ortaya konmaktadır (Kingston & Nash, 2011; Mandinach, 2012; Schildkamp & Lai, 2013). Bu bağlamda, veri kullanımı öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgilenmeleri ve bu bilgilere dayalı olarak öğretimi düzenlemeye yönlendirmenin bir yolu olarak görülmektedir (Schildkamp & Lai, 2013).

1.3.2. Eğitsel Değerlendirmede VDKV Mantiğı

1.3.2.1. Risk Grubu Öğrenciler İçin Önleyici Özelliği İle VDKV

Öğrenme ve gelişim özellikleri ya da davranışları nedeniyle akranlarından farklı olduğu belirlenen risk grubu öğrencilerin (Carter & Sugai, 1989; Ysseldyke, Vanderwood & Shriner, 1997) yapılan sınırlı sınıf içi izleme ve değerlendirmeler sonucunda özel eğitim hizmetlerine yönlendirilmesi yaygın olarak tercih edilen bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır (Graden, Gasey & Bonstrom, 1983; Young & Gaughan, 2010). Bu tarz bir bakış açısıyla öğretmen öğrenci hakkında yeterli veri toplamadan ve elindeki verilere uygun öğretimsel düzenlemeler yapmadan öğrenci hakkında karar vermektedir. Aksine, öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte risk grubu öğrenciler ile ilgili sistematik veri toplaması ve elde ettikleri bu veri sonuçlarına göre süreci yönetmeli ve karar vermeleri gerekmektedir (Sindelar vd., 1992; Young & Gaughan, 2010). Flugum ve Reschly'nin (1994) problemin davranışsal bir tanımını oluşturmayı, doğrudan temel davranışı ölçmeyi, sistematik bir müdahale planı geliştirmeyi, müdahaleyi izlemeyi, sonuçları grafiklendirmeyi ve müdahale aşamasındaki ilerlemeleri, başlama düzeyindeki değerle doğrudan karşılaştırmayı içeren VDKV yaklaşımı, öğrencilerin akademik ve davranış problemlerini ele almada etkili olduğu defalarca kanıtlanmıştır (Fuchs, Fuchs, Harris & Robers, 1996; Safran & Safran, 1996; Sheridan, Welch & Orme, 1996). Veriye dayalı olan bu yaklaşımının bileşenleri, uygun müdahalelerin seçildiğinden, planlandığı gibi uygulandığından ve öğrenci performansını iyileştirme için sonuçlarının uygun şekilde izlendiğinden emin olmak için öğretmenlere ve öğrenciden sorumlu paydaşlara sistematik bir yol oluşturmaktadır (Finch, 2020).

Risk grubu öğrenciler için yürütülen gönderme öncesi süreç öğrencileri özel eğitim destek hizmetlerine yönlendirmeden bulundukları sınıf düzeni içerisinde eğitim almaya devam etme imkânı sağlamaktadır. VDKV, gönderme öncesi süreçte verilecek olan kararlara sistematik bir yol çizen, kararların öğrencinin gereksinimleri çerçevesinde alınmasını yardımcı olmaktadır. Öğrencinin fark edilmesinden itibaren toplanan veriler ile hareket ediliyor olması, öğrencinin sürekli değerlendirilmesi ve izlenmesine fırsat sağlayarak gereken müdahalenin uygulanmasına ışık tutacak, müdahalenin uygunluğunun belirlenmesini sağlayacaktır. Bu şekilde elde edilen sistematik verilere dayalı alınan kararlar, gönderme öncesi sürecin amacına ve doğasına da uygun olarak risk grubu öğrencilerin gereksiz şekilde tanılanmasının önüne geçecektir.

1.3.2.2. Risk Grubu Öğrencilerin Değerlendirilmesi ve VDKV

Değerlendirme ve VDKV'nin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılması gereken öğretimsel uyarlamalar için bilgi toplamaya odaklandığı görülmektedir (Van der Kleij vd., 2015; Wiliam, 2011). VDKV öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ele alırken öğrenci performansını artırmak için verilerin sistematik olarak toplanması, analizi ve uygulanması anlamına da gelmektedir (Lai & Schildkamp, 2013; Marsh vd., 2006). Gönderme öncesi süreçte karar vermeye yardımcı veriler farklı formlarda karşımıza çıkmaktadır. Aile, okul yönetimi, rehber öğretmen görüşmeleri ve sistematik sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarından öğrenci tanımak ve gereksinimlerini belirlemek için veri elde edilmektedir. Yapılan öğretimsel uyarlamaların sonuçlarından elde edilen veriler ile süreci izleme fırsatı sunmaktadır. Veri elde edilen bu yolların her biri gönderme öncesi sürecin işleyişi ve öğrenciler hakkında verilen kararlarda objektif olunması için kritik öneme sahip olmaktadır (Kovaleski, 2002). Öğrencilerin risk grubunda olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar ortaya koymak gönderme öncesi sürecin işlemesi için önemli olmaktadır (Fuchs & Deshler, 2007).

Risk grubu olarak belirlenen öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları doğrultusunda öğretim uygulamalarının yapılması bulundukları eğitim ortamından en üst düzeyde yararlanmaları açısından önemli olmaktadır. Öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi, bu özellikler doğrultusunda öğretimsel uyarlamalara karar verilmesi için öğretmenlerin VDKV sürecini iyi yönetmeleri anlamına gelmektedir. VDKV öğretmenlerin risk grubunda olduğunu düşündükleri öğrencilerini kontrol edebildiği ve her bir öğrencisinin kendi verileri ile objektif bilgi kaynağı oluşturmaya yardımcı olmaktadır. Risk grubu öğrenciler için öğretmenin karar vermesine yardımcı olan bu bilgiler aynı zamanda, öğretmenin bir taraftan iş birliği içinde olduğu aile, okul yönetimi ve okul rehber öğretmeni için kanıt niteliği taşımaktadır. Öğretmen süreçte yer alan öğrenci ile ilgili kişileri elindeki somut veriler doğrultusunda bilgilendirme şansı bulmaktadır. Diğer taraftan ise öğretmenin öğrencisinin tanı almak için yönlendirme aşamasına geçip geçmemesi konusundaki kararlarını da kendi öğretimsel sürecini ve öğrencinin gelişimini izleyerek verebilme imkânı bulmaktadır (Finch, 2020).

1.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve VDKV

VDKV sürecinin kullanımı ile ilgili uluslararası uygulamalara bakıldığında karşımıza çıkan “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasasının (No Child Left Behind Me Act) öğretmenlerde

öğrencilerin sonuçları üzerinde hesap verilebilirlik için büyük bir baskı oluşturduğu görülmektedir. Mevzuatta öğrenci ve okul başarıları ile bağlantılı yaptırımlar uygulanacağı belirtilmektedir (Crone vd.,2016; Jacobs, Gregory, Hoppey, & Yendol-Hoppey, 2009). Bu nedenle öğretmenlerin sezgiye dayalı ya da içgüdüsel kararlar vermesinden (Slavin, 2002) ziyade, öğrenci sonuçları karşısında hesap verilebilir veriler ortaya koymak için VDKV sürecinin uygun şekilde işletiyor olması önem taşımaktadır. Aynı zamanda okulların ve öğretmenlerin VDKV sürecini kullanmaları için teşvik edilmesi, gerekli desteğin verilmesi de söz konusu mevzuatın içeriğinde yer almaktadır. Yasa ile eğitimcilerin, verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve kullanılmasında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerektiğini, böylece kendi mesleki gelişimlerinden, öğrencilere verdikleri eğitimlere kadar eğitimin tüm alanlarında bilinçli karar alabilen elemanlar olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır (Wohlstetter, Datnow, & Park, 2008).

Ülkemizde uygulanan mevzuatta, MEB öğretmen yeterlikleri içeriğinde bulunan izleme ve değerlendirme başlığı, öğretmenlerin öğrencilerinin eğitimi süresince gelişimlerini izleme, öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarındaki verileri değerlendirebilmelerini kapsamaktadır (MEB, 2015). Ancak ulusal olarak kullandığımız yasalarımızda izleme ve değerlendirme verilerinin kullanılmaması durumunda karşı karşıya kalınacak herhangi bir yaptırımdan bahsedilmemektedir. Öğretmenlerin, öğrenmenin önündeki engelleri tanımlamak, öğrenciler arasındaki öğrenme farklılıklarını ortaya koymak, öğretim ortamının zayıf yönlerini ve ihtiyaçları belirlemek ve kısa ve uzun dönemli amaçlar için karar vermek adına değerlendirmeler sonucunda elde edilen verilerini kullanmaya hazır olabileceği bir öğretmen eğitimi programına ihtiyaçları olduğu görülmektedir (Jimenez, Mims, & Baker, 2016).

Araştırmalar, öğretmenlerin veri toplama, analiz etme ve yorumlama ve elde ettiği bilgileri eğitim sürecinde kullanma gibi becerilerini ortaya koymakta zorlandıklarını göstermektedir (Piro, Dunlap & Shutt, 2014; Roehrig, Duggar, Moats, Glover & Mincey, 2008; Wayman & Jimerson, 2014). Öğretmenler ve öğretmen adaylarının VDKV sürecinde zorlandıkları alanlar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim fırsatlarının oluşturulması adına önemli bir gösterge olmaktadır (Data Quality Campaign, 2014; Kerr, Marsh, Ikemoto, Darilek & Barney, 2006; Mandinach & Gummer, 2013).

Hizmet öncesi öğretmen hazırlık programları, öğretmen adaylarının alanlarına yönelik bilgi, beceri, tutumlarında olumlu değişiklikler oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır (Diez, 2010). Bu doğrultuda, hizmet öncesi eğitim sırasında VDKV için yapılan vurgu, öğretmenlerin,

alanda VDKV'yi nihai ve etkili bir şekilde uygulamaları için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumla yer almalarına yardımcı olacaktır (Data Quality Campaign, 2014; Mandinach vd., 2015). VDKV süreci için öğretmenleri alanda teşvik etmek için hizmet içi öğretmen eğitimleri de önemli olmaktadır. Hizmet öncesi öğretmen eğitime kıyasla, hizmet içi öğretmen eğitimlerinin uygulama bağlamında düşünüldüğünde VDKV kullanımını daha iyi teşvik ettiği belirtilmektedir (Bocala & Boudett, 2015).

Gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazın incelendiğinde gönderme öncesi süreçte öğretmenlere verilen VDKV eğitiminin etkisinin incelenmesi ile ilgili doğrudan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uluslararası alanyazında öğretmenler ile yapılan çalışmalara bakıldığında; VDKV'nin öğrenci başarısı, öğretmenlerin yeterliklerini, tutum, bilgi ve becerileri ve okul başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar olduğu görülmektedir.

VDKV eğitiminin öğretmenler üzerindeki etkilerinin incelendiği çalışmalara bakıldığında; Hollanda'da orta öğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin sınıf değerlendirmeleri, öğrenme için değerlendirmeler ve VDKV ile ilgili görüşleri belirlendiği çalışmada 479 öğretmen ölçek doldururken 12 öğretmenle de görüşmeler yapılarak sonuçlar karşılaştırmalı bir şekilde paylaşılmıştır (Kippers vd., 2018). Araştırmada, öğretmenlerin sınıf değerlendirmelerinde en sık değerlendirme şekillerinin testler, sınıf gözlemleri, sınıf içi konuşmalar, ev ödevleri ve soru-cevap kullandıkları ifade edilmektedir. Öğrenme için yapılan değerlendirmeler ile bağlantılı olarak öğretmenlerin çoğu öğrencilerle öğrenme hedeflerini ve başarı kriterlerini paylaşmadıklarını, önkoşul bilgilerini soru-cevap ve sınıf tartışmaları yolu ile belirlediklerini, sınırlı geribildirim kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin VDKV ile ilgili görüşlerine bakıldığında veriyi sınırlı şekilde öğretim amaçlı kullandıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin başarı verilerini, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönleri gibi konularda bilgi edinmek için kullanmaktadır. Öğretmenlerin çoğu öğrenci notlarını öğrenci izleme sistemine kaydettiklerini birkaçı düzenli şekilde veriyi kaydetmediklerini belirtmektedir. Öğretmenlerden 10 tanesi, düşük başarılı öğrenciler için öğretimsel uyarlamalar yaptığını ifade ederken iki öğretmen kendi derslerine özgü kullanım zorluğu olduğunu ifade ederek veriye dayalı hareket etmenin zor olduğunu ifade etmektedir.

Yoğun VDKV müdahalesinin öğretmenlerin yeterliliğine etkisinin incelendiği araştırmada (Van Der Scheer & Visscher, 2016) 60 ilkokuldan 4.sınıf öğretmenleri katılmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması 2 yıl sürmüştür. Öğretmenlerin matematik dersine ilişkin yeterliklerini arttırmak amacı ile yoğun bir VDKV eğitimi ve izleyen süreçte koçluk desteği verilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrasında ölçek aracılığı ile toplanan veriler analiz edildiğinde,

iki gruba ayrılan (deney-kontrol grubu) öğretmenlerden her iki grupta öğretmenlerin yeterliklerinin arttığı bulunmuş, ancak ikinci yılda sabit kalmıştır.

VKD'ye yönelik yapılan mesleki gelişim eğitiminin öğretmenlerin tutumları, bilgi ve becerilerine etkisinin incelendiği bir başka araştırmada (Staman, Visscher & Luyten, 2014) 49 okuldan öğretmenler, okul yöneticileri ve koçlar katılmıştır. İki yıl süren araştırmada VKD eğitiminin öğretmenlerin Hollanda'da okulların kullandığı öğrenci izleme sistemi verilerini kullanmayı, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretimsel uyarlamaları yapmayı ve tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden eğitim öncesi ve sonrasında tutum ölçeği, görüşmeler ve anketler yolu ile toplanan verilerin karşılaştırmalı sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin eğitimin VKD'ye yönelik bilgi ve becerilerinde önemli düzeyde artış görüldü, tutumları da olumlu şekilde etkilenmiştir. İkinci yılda ise bu artışı korudukları belirlenmiştir.

Öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, eğitim ve öğretime yön vermek adına öğretmenlerin verileri kullanmasına yönelik mesleki gelişim çalışmalarının önemine dikkat çekilmektedir. Öğretmenlerin veri kullanımını etkileyen faktörlerin daha önceki çalışmalara kıyasla daha geniş kapsamda ele alındığı çalışmada; öğretmenlerin verileri hangi düzeyde nasıl kullandıkları, hizmet öncesi ve hizmet içi veri kullanımına ilişkin öğrenme fırsatları ve veri kullanımı ile öğretmen özellikleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır (Reeves, Summers & Grove, 2016). Anket yolu ile toplanan araştırma verilerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunlukla öğretim sonrası veri topladığı ve yapılacak bir sonraki etkinliği planlamak için verileri kullandığı görülmektedir. Veri kullanımına ilişkin öğrenme fırsatlarına yönelik çoğunlukla hizmet içi çalıştayları işaret eden öğretmenler, bu çalıştaylarda değerlendirme ve veriye dayalı karar verme içeriklerine odaklandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin veri kullanımda inançlarının rolüne ilişkin elde edilen sonuçlar dikkati çekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ihtiyaçları nedeniyle VKD sürecini işletmekte zorlandıklarından yola çıkan bir araştırmada, çevrim içi sunulan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin veri toplamaları üzerindeki etkileri ve veriye dayalı kararlar vermek için öğrenci verilerini kullanma becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Jimenez, Mims & Baker, 2016). 21 özel eğitim öğretmenin katılım sağladığı eğitimin öntest ve sontest verileri karşılaştırıldığında eğitim içeriğinde yer alan senaryolara ilişkin öğretmenlerde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimin deney grubundaki öğretmenlerin veri toplama ve veri kullanmaya ilişkin becerilerini arttırmada belli oranda

etkili olduğu ortaya konulmuştur. Becerilerin istenilen oranda artmasına yönelik ise uygulama temelli bir eğitimin önerildiği görölmektedir.

1.4. Amaç

Bu çalışmada veriye dayalı karar verme öğretmen eğitim programının gönderme öncesi sürece olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

VDKV öğretmen eğitim programı;

1. Sınıf öğretmenlerinin VDKV ile ilgili görüşlerinde bir farklılığa yol açmakta mıdır?
2. Sınıf öğretmenlerinin risk altında olduğunu düşündüğü öğrencilerini RAM'a yönlendirme ile ilgili görüşlerinde bir farklılığa yol açmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme istek formlarını doldurma kalitesinde bir farklılığa yol açmakta mıdır?

Bununla birlikte araştırmanın sosyal geçerlik verilerinin toplanması amacıyla şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin VDKV-ÖEP ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Okul rehber öğretmenlerinin VDKV-ÖEP ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.5. Önem

Özellikle ilkokulun ilk yılında öğretmenler ilk gözlemleri ile akranlarından farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencileri risk grubu öğrenciler olarak nitelendirmektedir. Öğretmenler tarafından bu öğrencilerin özel eğitime yönlendirilerek, destek eğitim alması gerektiği görüşü oldukça yaygındır (Yell, 2014). Bu görüşler doğrultusunda öğrenciler ile ilgili eğitsel değerlendirme raporunu doldurarak rehberlik servisine iletilmekte, öğrenciler oradan da rapor için RAM'lara yönlendirilmektedir.

Öğrenciler ile ilgili önemli karar verici konumda olan öğretmenlerin, öğrencileri hakkında etkili kararlar almalarının yolu öğrencilerinin verilerini işlevsel bir şekilde kullanmalarından geçmektedir. Risk grubunda olduğu düşünülen öğrenciler hakkında alınan kararlar ise onların eğitim hayatlarının devamı açısından önemlidir. Risk grubu öğrencilerin fark edildikleri andan itibaren sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin

performans ve ihtiyaçlarına y6nelik kullanılması 6ğrencilerin bulundukları eēitim ortamı ve eēitim-6ğretim s6relerinden saēladığı faydanın somut bir şekilde ortaya konmasına yardımcı olmaktadır. G6nderme 6ncesi olarak adlandırılan bu s6rete 6ğretmenin, 6ğrenciden elde edilen veriyi sınıf ortamını y6nlendiren bilgiye d6n6řt6rerek aldığı veriye dayalı kararlar 6ğrenciye dair etkili kararları almasını saēlamaktadır. 6ğretmenlerden beklenen bu kararları almaları onların veriye dayalı karar verme konusunda desteklenmesi gerekliliēini ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmada veriye dayalı karar verme temelli 6ğretmen eēitimi kapsamında, sınıfında risk grubu 6ğrencisi bulunan 6ğretmenlerin bu 6ğrenciler hakkında aldıkları kararlarda g6stermeleri gereken beceriler için bir ereve sunulmaktadır. Bu baēlamda sınıfında risk grubu 6ğrenci olan 6ğretmenler için veriye dayalı karar verme 6ğretmen eēitiminin g6nderme 6ncesinde 6ğrenciler hakkında verilen kararlar açısından 6nemli olduēu d6ř6n6lmektedir. 6ğretmenlerin aldıkları eēitim doērultusunda risk grubu 6ğrencilerin performanslarını sistematik bir şekilde ele alıp, bulunacakları eēitim ortamlarından en 6st d6zeyde yararlanmalarını saēlayacak şekilde programlarını şekillendirmeleri beklenmektedir. Araştırma kapsamında, 6ğretmenlerin var olan veri okuryazarlığı becerilerini fark etmeleri, becerilerini kullanabilecekleri noktaların ortaya çıkarılması ve zihinlerindeki g6nderme 6ncesi s6recin tekrar ele alınması saēlanarak risk grubu 6ğrencilerin bulundukları eēitim ortamının kendileri için daha yararlı hale getirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doērultusunda hazırlanan VDKV-6EP'in 6ğretmenlerin risk grubu 6ğrencilerin g6nderme 6ncesi s6recinde farklı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir.

1.6. Sayıtlar

Araştırma 6n deēerlendirme ve son deēerlendirme s6recinde yapılan g6r6şmelerde 6ğretmenlerin verdikleri yanıtların doēru olduēu varsayılmıştır. 6ğretmenlerin g6r6ř bildirdiēi ve araştırmacının uyguladıēı 6lekler sonucunda belirlediēi 6ğrenciler risk grubu olarak varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

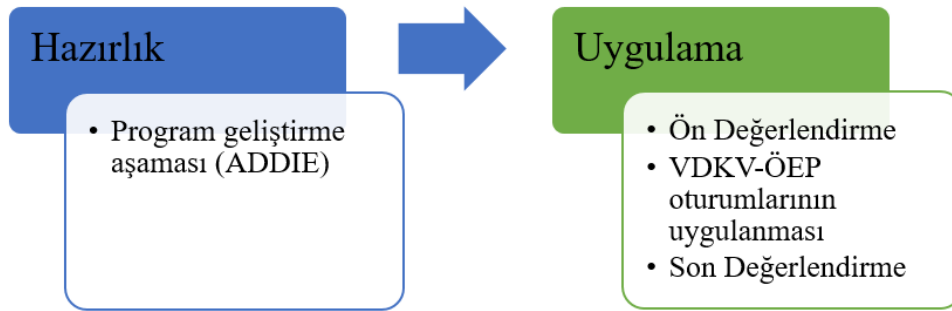
Bu araştırma belirli sınırlılıklar çerçevesinde ele alınmalıdır. Araştırma, risk grubu olduēu g6r6şler ve araştırmacının uyguladıēı 6lekler doērultusunda belirlenen 6ğrencilerin d6rt

öğretmeninin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları, görüşme, saha gözlem kaydı ve doküman şeklinde toplanan nitel verilerin analizi sonucunda elde edilmiştir. Araştırmanın içeriğini oluşturan öğretmen eğitiminin etkisine yönelik izleme verileri Covid-19 sürecinin başlaması nedeni ile toplanamamıştır.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Öğretmenlere VDKV süreci ile ilgili verilecek olan eğitimin öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte öğrencilere yönelik aldığı kararlar üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmada; VDKV sürecinin öğretmenlere kazandırılması ve uygulamaların ortaya konması temelinde sınıf öğretmenlerine yönelik uygulanmak üzere bir öğretmen eğitimi programı (VDKV-ÖEP) geliştirilmiştir. İlk aşamada geliştirilen programın pilot uygulaması yapılarak test edilmiş ve program güncellenmiştir. Ardından ön değerlendirme-uygulama-son değerlendirme sürecine geçilmiştir (Şekil 5). Bu doğrultuda, bu bölümde öncelikle hazırlık ve program geliştirme sürecine yer verilmiş; daha sonra araştırma modeli ve araştırma uygulama süreci ele alınmıştır.

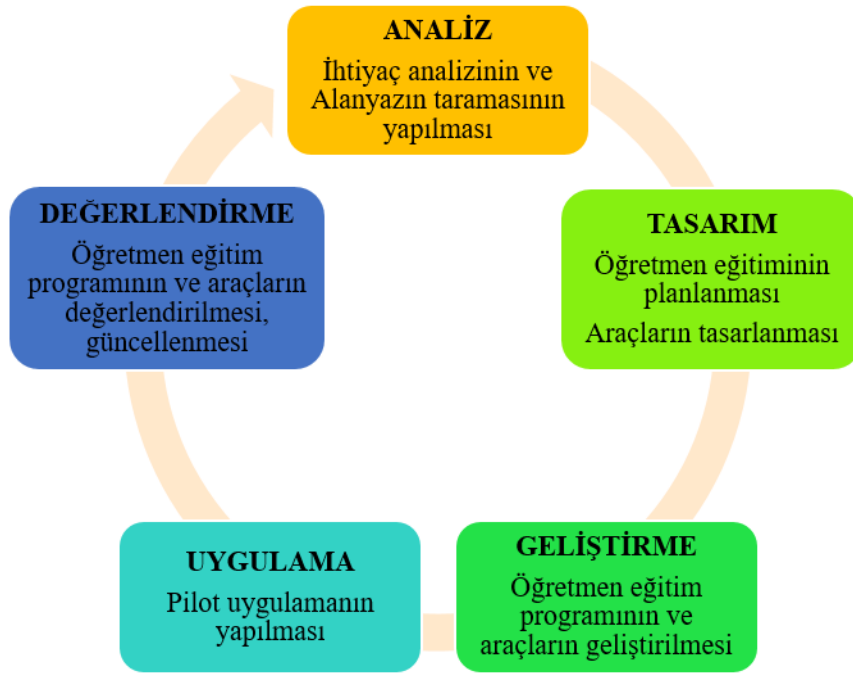


Şekil 5. Araştırmanın süreç aşamaları

2.1. VDKV-ÖEP Hazırlık Aşaması

Hazırlık aşamasında araştırmanın program geliştirme aşaması açıklanmaktadır. VDKV-ÖEP'in yaklaşımı, kavramsal çerçevesi ile ilgili özelliklerine yer verilerek; program için hazırlık aşamasında yapılanlar, pilot uygulama süreci ve yapılan güncellemeler ile programın son haline getirilmesi aşamaları ele alınmaktadır.

VDKV-ÖEP sınıfında risk grubu öğrencisi olan öğretmenlerin bu öğrencileri hakkında verdikleri kararlara ilişkin var olan bilgi ve becerilerini arttırmak amacıyla geliştirilmiştir. İçerik alanyazın çerçevesinde risk grubu öğrenciler ile ilgili veriye dayalı karar verme temelinde veri okuryazarlığı becerilerini geliştirmeye imkân verecek şekilde ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin kendi dağarcığında yer alan bilgileri güncellemesi ve kendi öğretim süreçleri için çözüm üretebilmelerine yol gösterici nitelikte bir içerik hazırlanmıştır. İçeriğin hazırlanmasında ADDİE yaklaşımı benimsenmiştir.



Şekil 6. ADDIE Model'e göre öğretmen eğitim programını geliştirme aşamaları

Araştırmanın uygulama sürecinin geliştirme aşamasında öğretim tasarım modellerinden Şekil 6'da görüldüğü gibi ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation) modeli kullanılarak öğretmen eğitim paketi geliştirilmiştir. ADDIE, her tür eğitim için geçerli olan bir öğretim tasarımı modelidir ve diğer tüm tasarım modellerinin bileşenlerini içermesine rağmen oldukça basit bir modeldir. ADDIE Modeli 5 temel aşamadan oluşmaktadır; (1) Analiz, (2) Tasarım, (3) Geliştirme, (4) Uygulama ve (5) Değerlendirme (Allen, 2006; Keengwe & Georgina, 2012; McGriff, 2000; Peterson, 2003). Süreci planlama, uygulama, değerlendirme aşamaları için ADDIE Modeline uygun bir çerçeve izlenmiştir. Öğretmen eğitim paketinin tasarlanması kapsamında, *analiz*

basamağında alanyazın incelenmiş, ihtiyaç analizi yapılmış ve uzmanlardan görüşleri alınmıştır. Öğretmen eğitiminin planlanması, öğretim yöntemi ve değerlendirmede kullanılacak araçların neler olacağına yönelik fikirler ikinci basamak olan *tasarım* aşamasında ortaya konulmuştur. *Geliştirme* aşamasında öğretimde kullanılacak materyaller ve öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. *Uygulama* aşamasında öğretim planı pilot olarak uygulanmıştır. *Değerlendirme* aşamasında süreç ve sonuç değerlendirmeleri ile birlikte amaç, araçlar, eğitim ve öğretim planları değerlendirilip, geliştirilmesi gereken yerler ortaya konulmuş ve programın son haline karar verilip, pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.1.1. Analiz

Program geliştirme aşamasının ilk basamağı analiz basamağı, alanda çalışan öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar vermeye ilişkin görüşlerini ve alanyazındaki verilerin incelenmesini içermektedir.

2.1.1.1. İhtiyaç Analizi

Araştırmanın program geliştirme aşaması ihtiyaç analizi ile başlamıştır. Alanda hizmet veren öğretmenlerin risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusunda görüşlerinin ortaya konması ve ihtiyaçlarının belirlenmesi temelinde programı şekillendirmeye gidilmiştir. İhtiyaç analizinde sınıf öğretmenlerinin gönderme öncesi süreçte veri okuryazarlığına ilişkin ihtiyaçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri okuryazarlığında sahip olmaları gereken beceriler çerçevesinde, gönderme öncesi süreçte bu becerilere ilişkin ihtiyaçları belirlenmiştir.

İhtiyaç analizi sürecinde nitel yöntem benimsenmiş ve durum çalışması olarak desenlenmiştir. Bu aşamadaki katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır. Yapılan görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir.

2.1.1.1.1. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Aracı

Görüşme sorularının belirlenmesi için alanyazın taraması yapılmış ve VDKV sürecinde öğretmenlerin ihtiyacı olan veri okuryazarlığı becerileri ortaya konmuştur. Bu becerilerin

sınıf öğretmenleri tarafından gönderme öncesi süreçte kullanımına ilişkin 24 soru oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular için önce özel eğitim bölümünde doktora yapan dört araştırma görevlisi ve program geliştirme bölümünde doktor bir araştırma görevlisinden ön uzman görüşü alınmıştır. Görüşler sonucunda 24 soruluk görüşme formu 12 soruluk bir form haline getirilmiştir. Soruların anlaşılabilirlik, dil ve gereksinimleri belirleyebilme açısından değerlendirilmesinin yapılabileceği ve görüşlerin ifade edilebileceği bir form hazırlanarak tez izleme kurul üyelerinin görüşüne sunulmuştur. Görüşler sonucunda gelen geri bildirimler doğrultusunda iki ana soru ve ikinci soru için sekiz alt soru ile yarı yapılandırılmış görüşme formu güncellenerek son hali verilmiştir (EK 5).

2.1.1.1.2. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci

Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığı ile MEB'den Ankara'nın merkez ilçelerinde ilkokullarda öğretmenlerle görüşmeler yapabilmek için gerekli izinler alınmıştır (EK 1). Görüşmeler için öncelikle ilkokulların yetkili müdür, müdür yardımcısı ya da rehber öğretmenleriyle görüşerek özellikle birinci sınıfta öğrencisini kaynaştırma eğitime yönlendirmiş öğretmenlerin sınıfları belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerle tanışılarak araştırmanın amacı belirtilmiş ve öğretmenlerin uygunluklarına göre yüz yüze görüşmeler yapılarak veri toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerden izin alınarak ses kaydı ile kaydedilmiştir.

İhtiyaç analizi kapsamında yedi farklı ilkokulda, 15 ilkokul öğretmeni ile görüşülmüştür. Öğretmenlerin mesleki deneyimi 11 yıl ve 38 yıl arasında değişmekte olup, görüşülen öğretmenlerden biri erkek 14'ü kadındır. Dört tanesi haricinde sınıf öğretmenliği lisans mezunu olan öğretmenler, kaynaştırma eğitimi için öğrenci yönlendirdiklerini ve gönderme öncesi formu doldurdıkları belirtmişlerdir.

2.1.1.1.3. İhtiyaç Analizi Bulguları

Yapılan görüşmeler sonucu ses kayıtları incelendiğinde 4 dk. ile 14 dk. arasında değişen sürelerde görüşmeler yapıldığı görülmektedir. Ses kayıtlarından yapılan dökümler Times New Roman yazı tipi, 12 punto ve 1.15 satır aralığı ile yazılmış 45 sayfa veri elde edilmiştir.

Görüşmeler incelendiğinde, öğretmenlerin hepsi özel gereksinimi olduğunu düşündükleri öğrencilerin özel eğitim için gerektiğinde yönlendirilmesini doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencinin yönlendirildiğinde, kendileri dışında uzmanlar tarafından da

değerlendirilmesinin, kendi eğitim-öğretim süreçlerine olumlu katkı sağlayacağını, ailelerin çocuklarının akademik ve davranışsal durumunun daha iyi farkında olacağını belirtmişlerdir.

“...Bazen öğretmenlerin gözünden bir takım şeyler kaçabiliyor, doğru değerlendiremeyebiliriz. Bu anlamda çok faydalı yani bize de yol gösteriyor aslında...”

“...Yönlendirilmeli ve bir uzman tarafından incelenmeli ve gerekli tetkikler yapılmalı, sonuca varılmalı, ona göre bir eğitim verilmeli...”

“...Kesinlikle yapılmalı. Aile de farkında olmalı...”

Öğretmenlere yönlendirilen “Okullarınızdaki yönlendirme sürecinin nasıl işliyor?” sorusuna, öncelikle aile ile görüştiklerini, gerektiğinde rehber öğretmen, aile ve kendilerinin bir arada görüştüğünü belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin bu süreçte hem kendileri hem de aile için yönlendirici ve işbirliği içinde olduklarını ifade etmişlerdir.

“...ilk yapılacak şey aile ile görüşmek olur. Eğer ailenin desteği varsa rehberlik servisine başvurulur. Rehberlik servisinde gerekli belgeler doldurulduktan sonra RAM’a yönlendirilir...”

Öğretmenlerin öğrencileri yönlendirirken karar verme sürecini nasıl yürüttükleri konusunda, çoğunun okul başladığında bazı öğrencilerde farklılıklar gözlemlediklerini ve bunun üzerine bu öğrencilerin yönlendirmeye ihtiyaçları olduğunu düşünerek hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Topladıkları verilerin çoğunlukla öğrencilerinin akademik veya davranışsal performanslarına ilişkin olduğunu belirtmişlerdir. Nasıl veri topladıklarına ilişkin ise çoğunlukla gözlem tekniği, farklı olarak birkaç öğretmenin müfredata ilişkin soru-cevap, boşluk doldurma gibi veri toplama tekniklerini ya da ödev kontrolünü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden birkaçı topladıkları verileri bir defter aracılığı ile not tutarak ya da +/- şeklinde kayıt ettiklerini belirtirken, çoğu herhangi bir yere yazılı olarak kayıt etmediklerini, birinci sınıf olduğu için kayıt tutmaya gerek duymadıklarını, deneyimleri doğrultusunda öğrencinin durumu ile ilgili yargıya vardıklarını belirtmişlerdir.

“...yok öyle bir yöntem kullanmadım. Başarı değerlendirmelerini gözlemledim...”

Verileri kaydeden öğretmenler, elde ettikleri verileri analiz ederken herhangi bir analiz tekniği kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Elde ettikleri verilerin gerek analizi gerekse yorumlanması ile ilgili bu öğretmenler deneyimlerinden yararlandıklarını ya da verileri

gözden geçirerek, gözlemlerine dayalı olarak analize ve yoruma gittiklerini, herhangi bir teknik ya da teknoloji kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

“...zaten onun için topluyorum verileri, yani analiz etmezsem çocuğun gerçekten yönlendirilmesinin gerekip gerekmediğini anlayamam...”

“...bir yöntem kullanmıyorum...”

Elde ettikleri verilerin yönlendirme formunda kullanımı konusunda bir kaçı, gözlemlerini mutlaka formun ilgili yerlerine yazdıklarını, gözlemleri sonucunda elde ettikleri verileri formda kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, rehber öğretmenlerin yönlendirme formlarını doldururken yardım ettiğini, kendi gözlemlerini de öğretmenlerle paylaştıklarını belirtmişlerdir.

“...sınıf içindeki duruma göre gözlemlerimle dolduruyorum...”

“...sorulan sorulara göre cevaplıyorum... Verileri topladığım için çocukları artık iyi tanıyor oluyorum...”

“...gözlemlerimden yararlanarak dolduruyorum, tabii rehber öğretmenin gözlemleri de... Onların hepsini birleştiriyoruz...”

Yetersizliği olduğu düşünülen öğrenciler için yasal kararlar alınması ve öğrencilerin ihtiyacı olduğu düşünülen özel eğitim hizmetlerine karar verilmesi amacıyla başlatılan eğitsel değerlendirme (a) tarama ilk belirleme, (b) gönderme öncesi, (c) gönderme ve (d) ayrıntılı değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır. İhtiyaç analizi sonuçlarında öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin yönlendirilmesi konusunda olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirttikleri, yönlendirmede kararlarını destekleyici olarak gözlemlerini, deneyimlerini ve öğrenci performanslarını not ettikleri görülmektedir. Alan yazında öğretmenlerin eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin sürecin farkına varma aşamasında gözlemleri doğrultusunda performansı sınıf düzeyinden farklı seyreden öğrencileri belirlediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu öğrenciler ile ilgili aileleri ve rehberlik hizmetleri servisiyle iletişime geçtikleri, öğrencileri değerlendirme konusunda gözlemleri ve deneyimlerinden yaralandıkları, gönderme öncesi bilgi formunu örnek formlardan yararlanarak doldurdıkları ya da rehber öğretmenlerin hazırladıkları formlara imza attıklarını belirttikleri görülmektedir (Çuhadar, 2017). Bu bağlamda araştırma kapsamında yapılan ihtiyaç analizi sonuçları ile örtüşmektedir. İhtiyaç analizi sonucunda öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını ve ilerlemelerini kayıt ettikleri tespit edilen sistemin uyarlamasına ve gönderme öncesi raporu

doldururken bu sistemi uygulamaya koymaya ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerden veri elde etme yollarının gözlem olduğu, gözlemlerini de not olarak kayıt ettikleri ya da kayıt etmedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin geleneksel ya da alternatif lme değerlendirme araçları hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları, zaman ve sınıf mevcudu açısından uygun olmadığı ve yeterli hizmet içi eğitim desteği almadıkları görülmektedir (Anıl & Acar, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Birinci-Konur & Konur, 2011; zen, 2013). Günümüz şartlarında sınıflardaki ğrenci sayıları, müfredat programı, öğretmenlerin harcadıkları zaman ve enerji düşünüldüğünde hali hazırda kullanılan sistemin uyarlanarak kullanışlı ve işlevsel hale getirilmesinin öğretmenlerin değerlendirmelerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

İhtiyaç analizi sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin ğrencilerinin farklılıklarını ortaya koyacak veriyi üretmeye ve bunu sağlıklı bir şekilde süreçte kullanmak amacıyla kayıt etmeye ihtiyaçları olduğu gözlenmiştir. Öğretmenler kendi tecrübeleri ve gözlemleri sonucunda belli kararlar vermekte ve bu kararları doğrultusunda öğrencileri yönlendirmektedir. Bu doğrultuda hazırlanacak olan ğretmen eğitiminde, gönderme öncesi raporu doldururken kullandıkları tecrübe ve gözlemlerini veriye dayalı bir şekilde aktarmaları için VDKV sürecini işlevsel hale getirmek amaçlanmaktadır.

2.1.2. Tasarım

Program geliştirmenin tasarım basamağı ihtiyaç analizi ve alanyazın incelemesi sonuçları doğrultusunda ğretmen eğitiminin nasıl tasarlanacağının planını içermektedir.

2.1.2.1. VDKV ğretmen Eğitim Paketinin (VDKV-EP) Planlanması

ğretmenleri risk grubu olarak gördükleri öğrencileri için gönderme öncesi süreçte eğitsel değerlendirme formunu doldurmaya yönelik hazırlanan VDKV ğretmen eğitiminin planlanması ve araçların tasarlanması yapılan ihtiyaç analizi ve alanyazın taramasından yararlanılmıştır. Alanyazın ve ihtiyaç analizi sonuçları karşılaştırılmış ve sonuç olarak eğitim paketinde yer alması gereken içeriğin başlıklarına genel hatlarıyla Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

VDKV Öğretmen Eğitimi Paketinin Planına İlişkin Sonuçlar

Alanyazın özeti	İhtiyaç analizi özet bulguları	İçerik için seçilen başlıklar	Toplantı
- Risk grubu öğrencilerin fark edilmesinden itibaren öğretmenlerin endişelerini ve değerlendirme sonuçlarını paylaşmaları için bir ekip kurulmaktadır. - Ekip üyelerinin öğrencinin gönderme öncesi süreçte yapacakları ile ilgili görevleri belli ve bu görevleri yapmakla sorumludurlar.	- Öğretmenler risk grubu olan öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğini belirtmekte ancak yönlendirme sürecindeki rol ve sorumlulukların bilincinde olmadığı görülmektedir.	- Risk grubu öğrencilerin özellikleri - Yönlendirme sürecindeki sorumluluklar ve görev tanımları	- Toplantı no #1
- Öğretmenler, deneyimleri üzerinden öğrenciler hakkında kararlar vermeye eğilimlidir ancak hesap verilebilir olması, nedenlerin ortaya konması bakımından veriye dayalı kararlar almaları önemlidir.	- Öğretmenler deneyimlerine ve gözlemlerine dayalı olarak öğrencilerinin gelişimlerdeki farklılıkları fark ettiklerini belirtmişlerdir.	- Veriye dayalı karar verme ve eğitim planlaması arasındaki ilişkinin tanımlanması - Veri toplama ve faydalarının tanımlanması	- Toplantı no #2
- Uluslararası alanyazında ülkelerin kayıt sistemlerinin olduğuna, verilerin analiz ve yorumlanması için bir ekiple çalıştıklarına ilişkin çalışmalar dikkati çekmektedir. - Veri okuryazarlığı ve VDKV için öğretmenlere sunulan mesleki gelişim fırsatları da dikkati çekmektedir.	- Öğretmenlerin birkaç tanesi hariç, verilerini kayıt için bir araç kullanmadıklarını, analiz yapmadıklarını, yorumlamadıklarını belirtmişlerdir.	- İşlevsel kayıt olanağı sağlayacak kayıt yaklaşımının tanıtılması - İşlevsel olarak gerçekleşen kayıtların yorumlanması/ değerlendirilmesinin tanıtılması	- Toplantı no #3
- Eğitsel değerlendirme formlarının içeriğinin öğrenci performansına ilişkin bilgi vermediği yönünde araştırma sonuçları dikkati çekmektedir.	- Eğitsel değerlendirme formlarını gözlemleri üzerinden yazdıklarını belirtmişlerdir.	- Risk grubu olarak görülen öğrencilerin akademik ve davranışsal becerilerine yönelik veriye dayalı karar verilmesi	- Toplantı no #4

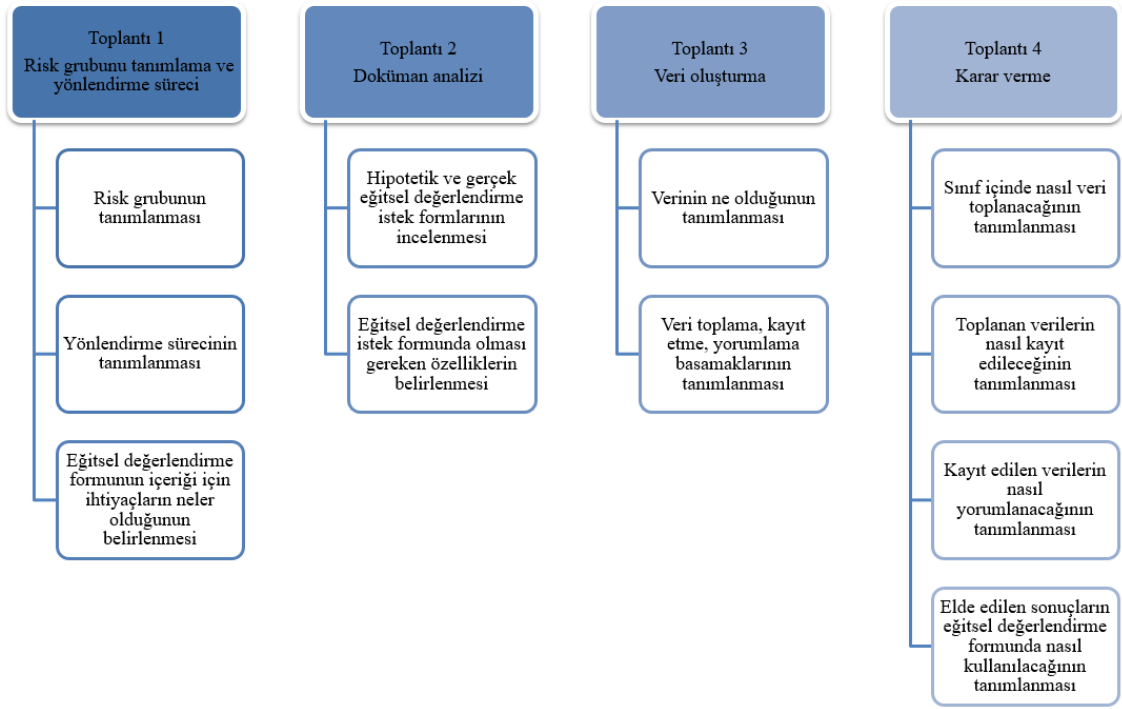
VDKV öğretmen eğitimi paketinin planına ilişkin sonuçlar tablosuna bakıldığında ilk toplantıda, alanyazın özeti ve ihtiyaç analizi sonucunda öğretmenlere risk grubu olan öğrencilerin özellikleri ve yönlendirme sürecinde yer alan kişiler ve görevleri hakkında bilgi vermeye yönelik bir içerik hazırlanması gerektiği belirlenmiştir. İkinci toplantı, veriye dayalı kanıtların öğrencilerin akademik ve sosyal yaşantısının düzenlenmesi üzerindeki yararlarını anlatmak üzere veriye dayalı karar verme ve eğitim planlaması arasındaki ilişkinin tanımlanması şeklinde başlıklandırılmıştır. Ayrıca bu toplantıda veri toplama ve faydalarının tanımlanması başlığı da yer almaktadır. Üçüncü toplantıda, öğrenciler hakkında bilgi oluşturmaya yönelik veri okuryazarlığı becerilerini içerecek şekilde işlevsel kayıt olanağı sağlayacak kayıt yaklaşımının tanıtılması, işlevsel olarak gerçekleşen kayıtların yorumlanması/ değerlendirilmesinin tanıtılması başlıklarına yer verilmiştir. Dördüncü toplantı, risk grubu olarak görülen öğrenciler hakkında gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verilmesi şeklinde başlıklandırılmıştır.

2.1.3. Geliştirme

Program geliştirmenin üçüncü basamağı olan geliştirme, tasarım basamağında belirlenen başlıklar ve içeriklerin ayrıntılandırılması ve eğitim paketine ilişkin materyallerin geliştirilmesini içermektedir.

2.1.3.1. VDKV-ÖEP İçerik ve Materyal Geliştirme Süreci

VDKV-ÖEP sınıf öğretmenlerinin risk grubu olduğunu düşündüğü öğrencileri ile ilgili gönderme öncesi süreçte veriye dayalı kararlar doğrultusunda eğitsel değerlendirme formunun içeriğini oluşturmalarına yardımcı olacak bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere dört oturumluk bir eğitim planlanmıştır. Eğitimin içeriğinin oluşturulmasında ihtiyaç analizinden ve ulusal alanyazında yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmadığı için uluslararası alanyazın (Van Der Scheer, Glas & Visschler, 2017; Green, Schmitt-Wilson, Versland, Kelting-Gibson, 2016) ve araştırmanın ihtiyaç analizi bulgularından yararlanılmıştır.



Şekil 7. VDKV öğretmen eğitimi süreç basamakları

Eğitim içeriği yapılan ihtiyaç analizi sonucu ortaya çıkan ve öğretmenlerin veriye dayalı karar verebilmesi için gerekli olan becerileri içerecek şekilde düzenlenmiştir (Şekil 7). Bu doğrultuda ilk toplantıda risk grubunda yer alan öğrencilerin ve yönlendirme sürecinin tanımlanması amaçlanmıştır. Eğitsel değerlendirme formu için ön inceleme de bu toplantının amaçları arasındadır. İkinci toplantıda uygun ve uygun olmayan eğitsel değerlendirme formları araştırmacı tarafından hazırlanan bir değerlendirme aracı ile incelenecek ve formlarda olması gereken özelliklerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Üçüncü toplantıda öğretmenlerin veri oluşturabilmelerine yönelik bir içerik paylaşılması amaçlanmıştır. Dördüncü toplantıda öğretmenlerin veriye dayalı karar vermesi için oluşturduğu verileri karar vermek üzere kullanması amaçlanmıştır. Toplantıların işleyişine ilişkin içerik EK 9’da ayrıntılı olarak verilmiştir.

VDKV-ÖEP’in işleyişine ilişkin içerik konu, süreç, araç ve teknik başlıkları altında Tablo 2’de verilmiştir.

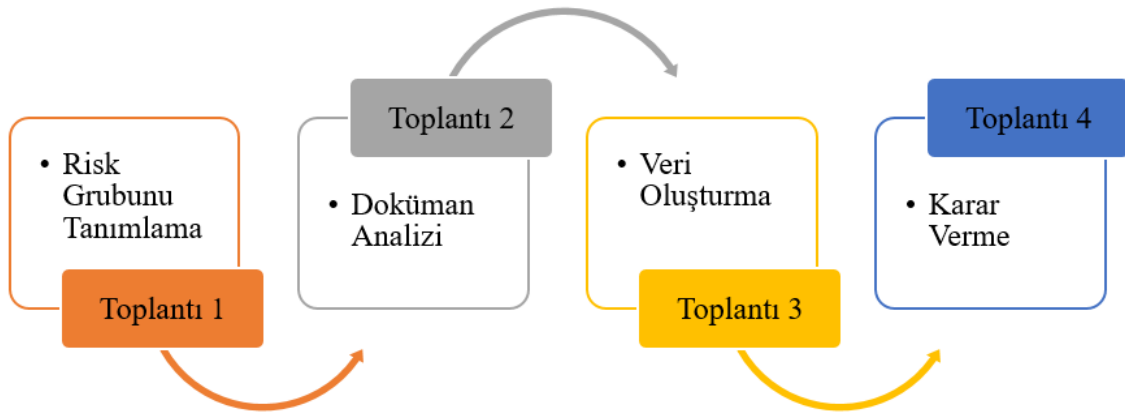
Tablo 2

VDKV-ÖEP İşleyiş Özeti

Konu	Süreç	Araç	Teknik
Toplantı 1	<u>Risk grubunun tanımlanması ve yönlendirme süreci</u>	Tanışma ve çalışmanın amacının söylenmesi	- Anlatım
		Risk grubu öğrencilerin tanımlanması	- Sunum - Şema
		Yönlendirme sürecinin tanımlanması	- Şema - Soru cevap - Tartışma
		Eğitsel değerlendirme istek formunu doldurmak için ihtiyaçların tanımlanması	- Boş eğitsel değerlendirme istek formları - Soru cevap - Tartışma
		Toplantının bitirilmesi	- Anlatım
Toplantı 2	<u>Doküman analizi</u>	Bir önceki toplantıda konuşulanların gözden geçirilmesi	- Anlatım
		Toplantının amacının söylenmesi	- Anlatım
		Eğitsel değerlendirme istek formlarını değerlendirmek için kullanılacak olan aracın (rubrik) tanıtılması	- Eğitsel değerlendirme istek formu değerlendirme rubriği
		Doldurulmuş olarak verilen formun değerlendirilmesi	- Eğitsel değerlendirme istek formları ve değerlendirme rubriği
		Değerlendirme sonuçlarının tartışılması	- Eğitsel değerlendirme istek formları ve değerlendirme rubriği - Örnek olay inceleme - Soru cevap
		Toplantının bitirilmesi	- Anlatım
Toplantı 3	<u>Veri oluşturma</u>	Bir önceki toplantıda konuşulanların gözden geçirilmesi	- Anlatım
		Toplantının amacının söylenmesi	- Anlatım
		Verinin ne olduğunun, veri toplama yollarının, kayıt etme, analiz, yorumlama ve formlara bilgi olarak aktarımı konularında içerik sunumu	- Sunum - Şema
		Toplantının bitirilmesi	- Anlatım

Toplantı 4	<u>Karar verme</u>	Bir önceki toplantıda konuşulanların gözden geçirilmesi	-	Anlatım
		Toplantının amacının söylenmesi	-	Anlatım
		Karar verme süreci ile ilgili bilgi paylaşımının yapılması	- Sunum	- Anlatım
		Sınıfta kullanılabilecekler bir gözlem kayıt aracının sunulması	- Sunum	- Soru cevap
		Örnek olaylar üzerinden gözlem formunun doldurulması	- Şema	- Anlatım
			- Örnek günlükler	- Soru cevap
			- Formlar	- Örnek olay çalışması
Genel Değerlendirme		Toplantının bitirilmesi	-	Soru cevap
			-	Anlatım
Genel Değerlendirme		Genel olarak amaçların ve toplantı içeriklerinin tekrarının yapılması	-	Anlatım

VDKV-ÖEP işleyişinde süreç basamaklarına özgü materyaller tasarlanmış ve içeriğin sunulmasında çeşitli sunum teknikleri kullanılmıştır (Tablo 2). Uygulama sırasında öğretmenlerin interaktif olarak katılımını destekleyici şekilde sunumlar ve materyaller hazırlanmıştır. Programın içeriği ve her bir toplantı için hazırlanan materyaller öğretmenlerin konu odaklı çalışmasına yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. Materyaller öğretmenlerin konu ile ilgili ürün ortaya koymasını sağlayacak şekilde planlanmıştır. Eğitim sırasında öğretmenlerin araştırmacının verdiği örnek olaylar üzerinden durumları incelemeleri sağlanmıştır. Örnek olaylar sayesinde karşılaşılabilecek durumları öğretmenlerin kendi öğrencilerine transfer etmeleri desteklenmiştir. Programın uygulama süreci Şekil 8’de gösterilmektedir.



Şekil 8. VDKV-ÖEP uygulama süreci

VDKV-ÖEP uygulama süreci dört toplantı olarak hazırlanmıştır (Şekil 8). Toplantıların öğretmenlerle belirlenecek yer ve saatte grup ya da birebir olarak sunulacak şekilde planlanmıştır. Her bir toplantının bir ya da bir buçuk saatlik bir süre içinde tamamlanması düşünülmektedir. Öğretmenlerin, her bir toplantıya yönelik araştırmacının anlatımlarını takip etmelerini, not almalarını sağlanacak şekilde ve bireysel ya da grup olarak çalışabilecekleri materyalleri içeren bireysel dosyalar tasarlanmıştır.

2.1.3.2. Uzman Görüşü Kapsamında Geliştirme ve Güncelleme

Hazırlanan toplantı içeriklerine yönelik tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyelerinin yanı sıra, özel eğitim ve eğitim programları bölümünde görev yapan öğretim üyelerinden de

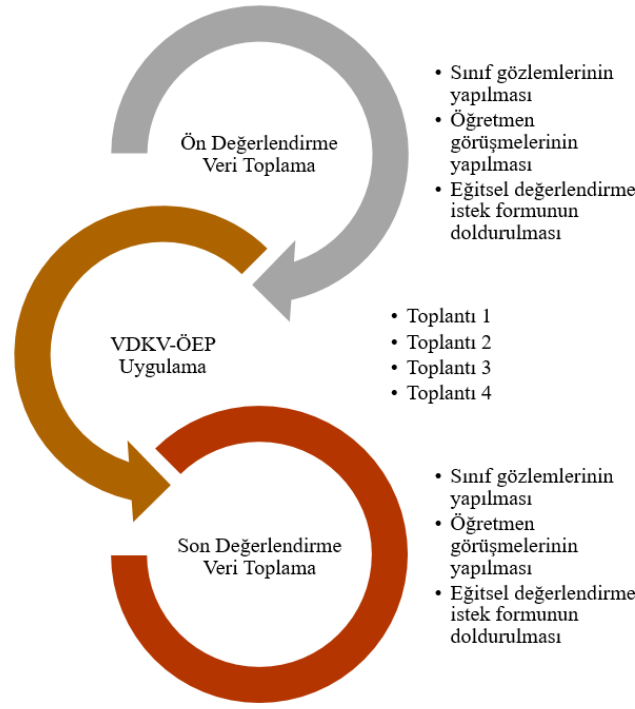
görüş alınmıştır. Öğretim üyelerinin yanı sıra birer tane özel eğitim okulunda ve RAM’da görev yapan özel eğitim öğretmeni, RAM’da görev yapan psikolojik danışmandan görüşleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin daha çok ifadelerin düzenlenmesi doğrultusunda olduğu görülmüştür. Bu görüşlere yönelik içerikte güncellemeye gidilmiş ve program pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

2.1.4. Uygulama

Program geliştirmede uygulama basamağı, geliştirilen eğitim paketinin pilot uygulama şeklinde sunulması biçiminde gerçekleştirilmiştir.

2.1.4.1. Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulaması Ankara’nın merkez ilçelerinden birinde tam zamanlı eğitim veren bir devlet okulunun araştırmaya gönüllü katılımını belirten altı sınıf öğretmeniyle yapılmıştır. Yapılan ön görüşmede sınıf öğretmenleri ve birinci sınıflardan sorumlu okul rehber öğretmeni her bir sınıfta risk grubu öğrenci olduğunu belirtmişlerdir. MEB’den alınan izin çerçevesinde araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilen okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinden araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin onam formu alınmıştır.



Şekil 9. Araştırmanın pilot uygulama süreci

Öğretmenlerle çalışma süreci sınıf gözlemleri, ön değerlendirme görüşmeler ve eğitsel değerlendirme istek formlarını öğrencileri için doldurmaları süreci ile başlamıştır. Devamında programın uygulama süreci 1-5 Haziran 2019 tarihleri arasında öğretmenlerin öğle tatillerinde uygun olduklarını belirttikleri saatlerde, öğretmenler odasında, grup çalışması olarak yapılmıştır. Hafta içi dört gün ard arda her bir gün bir toplantı yapılacak şekilde planlama yapılmıştır. Toplantılar her gün yaklaşık birer saat sürmüştür. Toplantıların tamamlanmasının ardından son değerlendirme veri toplama sürecinde yine sınıf gözlemleri yapılmış, öğretmenlerle görüşülmüş ve eğitsel değerlendirme istek formlarını doldurmaları istenmiştir (Şekil 9).

Uygulama için araştırmacı tarafından her bir toplantıya yönelik öğretmenlere bireysel dosyalar hazırlanmış, toplantı başlangıcında kendilerine iletilmiştir. Ayrıca sunumların görsel olarak takip edilmesi için oturumların bilgi içeriklerine yönelik sunumlar hazırlanmıştır.

Toplantılar o günün amacının ve kısaca başlıklar halinde paylaşılacak içeriğin sunumu ile başlamış. Toplantı içeriğine göre araştırmacının sunumu ile devam etmiştir. Öğretmenlerin kendilerinin doldurmaları gereken bölümlerden önce gerekli açıklamalar yapılmış,

öğretmenlerin soruları varsa araştırmacı tarafından cevaplanmıştır. Toplantılar interaktif olarak sürdürülmüş, her aşamada varsa sorusu olan öğretmenlerin sorularına müsaade edilmiş, grubun karşılıklı etkileşimine imkân verecek şekilde cevaplanmıştır. Sunumun öğretmenlerin sınıflarından ya da deneyimlerinden verdikleri örneklerle zenginleşmesine olanak sağlayacak bağlam içi tartışmalar araştırmacı tarafından yönetilmiştir.

Uygulama içeriklerinin sunulduğu toplantıların son gününde öğretmenler sunulan içeriğe yönelik fikirleri sözlü şekilde ifade etmişlerdir. Risk grubu öğrenciler ve bu öğrenciler için uygulanan prosedür ile ilgili deneyimlerinden getirdikleri bilgilerinin olduğu ancak ne risk grubu öğrencileri ne de normal gelişim gösteren öğrencileri için sistematik olarak veri toplamadıkları, verileri kayıt etmediklerini belirtmişlerdir. Toplantıların sonucunda öğrenciler hakkında veri toplama ve bu veriler ile sürece devam etmenin önemini daha iyi fark ettiklerini ifade etmişlerdir. İçerikte yer alan materyallerin toplantıları daha canlı kıldığını, kendi dikkatlerini toplamaya yardımcı olduğunu söylemişlerdir. Örnek olayların hali hazırda ve öncesinde sınıflarında karşılaştıkları öğrencilere benzerliğine dikkat çekmişlerdir. Uygulama sürecinin toplantılarla kalmaması gerektiğini, uygulama temelinde çalışmaya da ihtiyaçlarının ve isteklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu şekilde etkileşimli, ihtiyaca yönelik hazırlanan öğretmen eğitimlerinin daha keyifli ve işlevsel olduğunu, özellikle ihtiyaca yönelik alan uzmanlarından destek görmekten mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz olarak belirttiği noktalar içerikte yer alan materyallerin şekil itibarıyla kullanımı, dosyaların kullanımına yönelik olmuştur.

Pilot uygulamada araştırmacıya biri özel eğitim bölümünde doktorasını diğeri yüksek lisansını yapan araştırma görevlisi iki araştırmacı eşlik etmiştir. Eşlik eden araştırmacılar toplantıların akışına uygun hazırlanan uygulama güvenilirliği formu (Ek...) doğrultusunda değerlendirme yaparak planlanan akışta toplantıların gerçekleştirilme durumunu gözlemlemişlerdir. Araştırmacılar eğitim sürecinin olumlu ve iş akışına uygun geçtiğini, öğretmenlerin memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra dosyalarda takibi zorlaştıran tabloların ve bölümlerin olduğunu kendilerinin de gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

2.1.5. Değerlendirme

Program geliştirmenin son basamağı değerlendirme basamağı, geliştirilen ve pilot uygulaması yapılan eğitim paketine son halinin verilmesi için sürecin değerlendirilmesini içermektedir.

2.1.5.1. Değerlendirme Süreci

Pilot uygulama sonrasında eğitim programın hazırlama modeline de uygun olacak şekilde veri toplama araçlarının ve ğretmen eğitimi programını değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Veri toplama araçlarının amacına uygunluğu, toplantı içeriklerinin ihtiyaa dnklğu, yapısı, içeriği ve sunuş şekilleri incelenmiştir. Bu süreçte pilot uygulamada yer alan öğretmenlerin ve eşlik eden araştırmacılarında fikirleri göz önünde tutulmuştur. Bu doğrultuda metinlerin ve tabloların bilgi içeriğinde herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Toplantı içeriklerinde yer alan *ne düşünüyorum, ne paylaşıldı, ne kazandım* tablolarının 3 farklı parça halinde, ilgili yerlerde kullanılacak şekilde düzenlenmiştir. Toplantı 2’de incelenmesi ve rubriğe işlenmesi gereken eğitsel değerlendirme formlarının dosya içine konmaması ayrı ayrı dosyalar halinde hazırlanmasına karar verilmiştir.

Pilot uygulama süreci öğretmenlerin eğitim süresince birbirleri ve araştırmacı arasında geçen etkileşim ve iletişimin de gözlemlenmesi ve değerlendirilmesi için fırsat sağlamıştır. Toplantılara ayrılan srenin kontrolü ve öğretmenlerin içeriğe yönelik bağlamdan çıkmamaları için olumlu şekilde uyarı yapılmış ve her birine eşit söz hakkı verilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin içerik ile ilgili yorumları, sınıflarından verdikleri örnekler, birbirlerini ve araştırmacıyı dinlemeleri ve olumlu bir tartışma ortamı olması adına araştırmacının ana uygulamadaki rolüne yönelik fikir vermiştir.

Sonuç olarak, pilot uygulamada veri toplama araçları ve veriye dayalı karar verme ğretmen eğitim programı içeriği, sunum şekli, sunum zamanı ve materyalleri ile test edilmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda ulaşılması gereken amaçlara yönelik bir hazırlık yapıldığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen ufak güncellemeler ile ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir (EK...).

2.2. VDKV-ÖEP Uygulama Süreci

2.2.1. Araştırma modeli

Veriye dayalı karar verme süreci öğretmen eğitiminin, gönderme öncesi sürece etkisini inceleyen bu araştırma tek grup öntest-sontest deseni ile planlanmıştır. Bu desende katılımcıları oluşturan tek bir grup belirlenmekte ve deneysel uygulamanın etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmektedir (Tablo 3). Araştırma sorularının değerlendirilmesine ilişkin araçlardan nitel bulgular elde edildiği göz önüne alınarak modelde bahsi geçen test kelimesi yerine değerlendirme kelimesi kullanılmıştır. Bütün katılımcıları içeren bu gruba (deney grubu) ön değerlendirme uygulanır. Uygulamanın ardından deney süreci gerçekleşir ve son olarak ön değerlendirmede kullanılan aynı araçlar ile son değerlendirme uygulanarak sonuçlar kayıt altına alınır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Bu doğrultuda ön değerlendirme aşamasında deney grubu öğretmenlerinin sınıflarında araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve eğitsel değerlendirme formunu doldurmaları istenmiştir. Ön değerlendirmenin ardından VDKV-ÖEP uygulaması yapılmıştır. Son değerlendirme aşamasında aynı veri toplama araçları kullanılarak öğretmenlerin sınıflarında araştırmacı tarafından saha notları tutulmuş, öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve eğitsel değerlendirme formunu doldurmaları istenerek araştırma süreci sonlandırılmıştır.

Tablo 3

Araştırma Deseninin Simgesel Görünümü

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
G	O ₁	X	O ₂

2.2.2. Örneklem

Araştırmada sınıf öğretmenlerinden birinci sınıf öğrencileri olan öğretmenlere ulaşılması düşünülmüştür. Araştırma evrenini Ankara ili merkeze yakın ilçelerinde bulunan ilkokulların birinci sınıflarının öğretmenlerinin oluşturması hedeflenmiştir. Çalışmanın örnekleme maliyet ve kaynak kullanımına bağlı sınırlılıklar nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu desende kolay ulaşılabilen birey, nesne ve vakalar evreni temsili kaygısı olmadan örneklem olarak seçilir (Gliner, Morgan ve Leech,

2015). Örnekleme yer alan öğretmenlerin ve öğrencilerin belirlenmesinde şu ölçütler dikkate alınmıştır:

Öğretmenler için;

1. MEB'e bağlı ilkokullarda 1.sınıf öğretmeni olarak görev yapıyor olma.
2. VDKV ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olma.
3. Üniversitelerin sınıf öğretmenliği lisans programlarından mezun olma.
4. Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olduğunu bildirmiş olma.

Öğrenciler için;

1. Birinci sınıf öğrencisi olma.
2. Öğretmen tarafından risk grubu olduğu beyan edilmiş olma.
3. Ebeveynlerin öğrencilerin araştırmada yer alması konusunda gönüllüğünü beyan etmiş olması.
4. EROT, HİT, ÇBT standart testlerinden kesme puanının altında ve düşük/çok düşük puanları olup risk grubu olduklarının belirlenmiş olması.

Öğretmenlere ulaşmak amacıyla Ankara'nın merkez ilçelerinde bulunan ilkokulların adres, telefon, sınıf sayısı gibi bilgilere ulaşmak amacıyla MEB veri tabanından alınan bilgilerle bir liste oluşturulmuştur. Bu liste ile birlikte MEB'den araştırma izni (Ek 1) ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Etik Komisyonundan izin (Ek 2) alınmıştır. Alınan izinler ile birlikte listede yer alan okullarla yapılan görüşmelerde gerek okul yönetiminin gerekse öğretmenlerin gönüllülüğü esasında ölçütleri karşılayan bir okul uygulama okulu olarak belirlenmiştir. Beş tane birinci sınıfın yer aldığı okulda öğretmenlerden birisinin öğrencilerinin ailelerinin araştırmaya katılım konusunda gönüllü olmadığını belirtmeleri sonucunda o sınıf araştırma kapsamına alınmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıflarında yer alan öğrencilerin aileleri de araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin de araştırmaya katılımı konusunda izinleri alınmıştır.

2.2.3. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmanın katılımcılarını sınıfında risk grubu öğrenci olduğunu düşündüğü öğrencisi olan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Risk grubu öğrenciler öğretmenlerle yapılan

görüşmeler sonucunda öğretmenlerin beyanları doğrultusunda belirlendikten sonra bu beyanları teyit etmek amacıyla bireysel değerlendirmeye alınmıştır.

2.2.3.1. Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda uygulama yapılacak sınıfların her birinde en az bir en çok üç öğrencinin risk grubu olduğu bilgisi alınmıştır. Tablo 4’te uygulama yapılacak sınıflarda risk grubu olduğu görüşü alınan öğrencilere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4

Risk Grubu Öğrencilere İlişkin Bilgiler

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Sınıf
Ö1	Erkek	6	1/A
Ö2	Erkek	6	1/A
Ö3	Erkek	6	1/B
Ö4	Erkek	7	1/C
Ö5	Erkek	6	1/D
Ö6	Kız	6	1/D
Ö7	Kız	6	1/D

2.2.3.2. Öğretmenlerin Özellikleri

Uygulamaya katılan öğretmenler tam gün eğitim yapan bir ilkokulun birinci sınıf öğretmenleridir. Sınıf öğretmenleri daha önce veriye dayalı karar verme konusuna ilişkin bir eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir. Tablo 5’te öğretmenlere ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 5

Uygulamaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Öğretmen	Sınıf	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Mezun olduğu Program
SÖ1	1/A	38	Kadın	13	Sınıf Öğretmenliği
SÖ2	1/B	54	Kadın	32	Sınıf Öğretmenliği
SÖ3	1/C	50	Kadın	25	Sınıf Öğretmenliği
SÖ4	1/D	34	Kadın	9	Sınıf Öğretmenliği

2.2.4. Araştırmacı Özellikleri

Bu bölümde araştırmacının, uygulama aşamasında sonuçların uygunluğunu ortaya çıkaracak şekilde araştırma sürecinde yerine getirdiği görev ve sorumluluklar açıklanmaktadır.

2.2.4.1. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı rolü, araştırma sürecinde okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri ile iletişim kurarak, görüşmelerin, gözlemlerin ve öğrenci değerlendirmelerinin planlanması, devamında araştırmanın uygulama aşamasının planlanması, uygulanması bu süreçte geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine dikkat edilerek çalışılması şeklinde çeşitli rolleri içermektedir. Uygulama sürecinde uygulamaya katılan öğretmenler, öğrenciler, aileler, okul yönetimi, ortam ya da araştırmacı açısından bazı aksaklıklar yaşanabilmektedir. Uygulama planında yaşanabilecek bu değişiklikleri öngörme, yaşanan aksaklıklar için çözüm yolları üretebilme, uygulamayı plana uygun şekilde yeniden düzenleyebilme gibi beceriler yerine getirilmiştir. Araştırmacının alanının özel eğitim olması, bu doğrultuda öğretmenlerin ve ailelerin özel eğitim ile ilgili soru ve sorunlarını araştırmanın inandırıcılığını tehdit oluşturmayacak şekilde belirli bir düzeyde tutmaya yönelik araştırmacı rolü yerine getirilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası veri toplama aşamalarında araştırmacı tarafından katılımcıların süreci objektif bir şekilde verilere yansıtmalarını sağlamak adına bir rol üstlenilmiştir.

2.2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada birinci sınıf öğretmenlerinin risk grubu olarak gördükleri öğrencileri hakkında gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verebilmelerine yönelik öğretmen eğitiminin etkililiği incelenmektedir. Araştırmada bulguların ortaya konulması amacıyla beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Her bir araç VDKV-ÖEP'in uygulanması öncesi ve sonrası programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla iki kez uygulanmıştır. Öğrencilere yönelik veri toplama araçları, pandemi dolayısıyla eğitim sonrası uygulanamamıştır. Bu durum sınırlılıklarda belirtilmiştir. Veri toplama araçlarının adları ve amaçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Veri Toplama Araçları

Veri toplama Aracı Neyi Ölçmeye Yönelik	Veri Toplama Aracının Adı	Amaç
Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun Değerlendirilmesine Yönelik Ölçme Aracı	Eğitsel Değerlendirme İstek Formu Rubriği	Öğretmenlerin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunu doldurma kalitesinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
Saha verilerinin toplanmasına yönelik ölçme aracı	Saha gözlem kayıtları	Öğretmenlerin karar verme sürecinde sergiledikleri veri okuryazarlığı becerinin gözlenmesi amaçlanmıştır.
Öğretmenlere yönelik veri toplama araçları	Yarı-yapılandırılmış görüşme formu	Öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusundaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.
Öğrencilere yönelik veri toplama araçları	EROT, HİT, ÇBÖ	Öğretmenlerin risk grubu olarak ifade ettikleri öğrencilerin performanslarının ortaya konması ve öğretmenlerin ifadelerinin teyit edilmesi amaçlanmıştır.
Eğitime yönelik veri toplama araçları	Yarı-yapılandırılmış sosyal geçerlik görüşme formu	VDKV-ÖEP sürecinin araştırmaya katılan öğretmenler üzerindeki öneminin ve etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.2.5.1. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun Değerlendirilmesine Yönelik Ölçme Aracı

Eğitsel değerlendirme formu, öğretmenlerin risk olarak gördükleri öğrencilerini RAM'a tanı almaları için yönlendirirken doldurmaları gereken formdur. Formun geliştirilmesi için alanyazın taraması yapılmış ve eğitsel değerlendirme formunda yer alan maddelerin neye yönelik olduğu incelenmiştir. Eğitsel değerlendirme formunun içeriğinin öğrencinin akademik ve davranışsal performansını yansıtmasının yanı sıra, öğrencinin yönlendirme ihtiyaçlarına dönük, anlaşılır şekilde doldurulması gerektiği ortaya konulmuştur (EK 9; Syf, 159). Hazırlanan rubrik için özel eğitim alan uzmanı olan iki öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinden uzman görüşü istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak değerlendirme rubriğine son hali verilmiştir. Bu doğrultuda eğitsel değerlendirme istek formu değerlendirme rubriği, hazırlanan eğitsel değerlendirme formlarını içerik, anlaşılabilirlik ve ihtiyaca dönüklük temalarıyla değerlendirilmesini sağlayan bir araç olarak geliştirilmiştir (EK 6). Uygulamanın VDKV-ÖEP eğitim içeriğinde eğitsel değerlendirme formunun nasıl doldurulması gerektiğine ilişkin bir eğitim oturumu yer almaktadır. Bu nedenle uygulamaya katılan öğretmenlerin risk grubu olarak düşündükleri öğrencileri için

uygulama öncesi ve sonrasında doldurmaları istenmiştir. Doldurulan formların değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan eğitsel değerlendirme formu değerlendirme rubriği kullanılmıştır.

2.2.5.2. Saha Verilerinin Toplanmasına Yönelik Ölçme Aracı

Araştırmacının araştırmanı yapıldığı ortamı tanımak ve tanımlamak için araştırmanın katılımcıları ve ortam ile yeteri kadar bir arada olması gerekmektedir. Araştırmacının davranışların meydana geldiği ortamlarda belirli bir amaca yönelik olarak ortamda bulunduğu gözlem türü katılımcı gözlem olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıflarında risk grubu olarak belirledikleri öğrencileri için verdikleri karar sürecinin gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerden karar verme sürecinde VDKV-ÖEP içeriğinde de bahsi geçen risk grubu öğrenciyi belirleme, veri toplama, veri toplamaya yönelik amaçlarına ve dinamiklerine uygun araç belirleme, verilerin kayıt zamanlarında topladıkları verileri kayıt etme, kayıt ettikleri verileri analiz etme ve yorumlama, son olarak verilerden elde ettikleri bilgileri risk grubu öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanma becerilerini sergilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin karar sürecinde veri okuryazarlığı becerilerini ne kadar işe koşabildiği gözlemlenmiştir. Katılımcı gözlem sürecinde sınıf ortamı öğretmenler ve risk grubu öğrencilerin odağında genel anlamda gözlemlenerek davranışları günlüğe not etmek üzere saha gözlem kaydı yapılmıştır.

Saha gözlem kayıtlarında, hem süreç hem de ürüne ilişkin bilgi içerebilen gözleme dayalı notlar olarak kullanılmaktadır. Saha gözlem kayıtlarının açık uçlu olmasından dolayı gözlem sırasında araştırmacıya ayrıntıların kaydedilmesine olanak sağlamaktadır. Gözlemi kaydederken, davranışların gözlenebilir, ölçülebilir ve nesnel ifadelerle yazılması gerekmektedir. Bu gereklilik gözlenen olayda istenen davranışların yer alıp almadığının ortaya konmasına kanıt oluşturacaktır.

Bu araştırmada ön değerlendirme ve son değerlendirme oturumlarında katılımcı öğretmenlerin risk grubu olarak belirledikleri öğrencileri için veriye dayalı karar verme davranışlarına yönelik saha gözlem kaydı tutulmuştur. Her öğretmen farklı günlerde farklı ders saatlerinde olmak üzere ön değerlendirme oturumunda beş, son değerlendirme oturumunda beş defa gözlenmiş ve kayıt alınmıştır.

2.2.5.3. Öğretmenlere Yönelik Veri Toplama Aracı

Öğretmen görüşme formu, gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla, öğretmen eğitiminin öğretmenlerin bilgi ve becerilerindeki farklılıkları ortaya koyması bakımından eğitim başlamadan ve bittikten sonra uygulanmıştır. Araştırmanın ihtiyaç analizinde kullanılan soruların öğretmenlerin eğitim ile ilgili görüşlerini de belirleyebileceği düşünülerek aynı form kullanmıştır.

Öğretmen görüşme formu yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmıştır. Gönderme öncesi süreç ve VDKV ile ilgili alan yazın incelenerek öğretmen görüşlerini ortaya koyabileceği düşünülen olası sorulardan bir havuz oluşturulmuştur. Formun geçerliliğini ortaya koymak adına bir sonraki basamakta kapsam ve amaca uygunluğunun belirlenmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sorular için öncelikli tez danışmanından uzman görüşü alınmış ve formun ilk güncellenmesi yapılmıştır. Bir sonraki uzman görüşü basamağında alan uzmanı iki öğretim üyesi, dört doktorasını yapan araştırma görevlisinin görüşlerine yer verilmiştir. Son halini vermeden önce dil ve anlaşılabilirlik bakımından bir Türkçe uzmanı, bir özel eğitim öğretmeni ve bir sınıf öğretmenin görüşlerine yer verilmiş ve görüşme formuna son hali verilmek üzere güncellenmiştir. Görüşme formu ön değerlendirme ve son değerlendirme veri toplama sürecinde öğretmenlere araştırmacı tarafından birebir olarak uygulanmıştır.

2.2.5.4. Öğrencilere Yönelik Veri Toplama Araçları

Çalışmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleri ile yapılan ilk görüşmede sınıflarında risk grubu olarak gördükleri öğrencileri rapor etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin rapor ettikleri öğrencilere alan yazında risk grubu öğrencileri belirlemek üzere kullanılan araştırmacının da uygulayıcısı olduğu EROT, HİT, ÇBÖ uygulanmıştır. Belirlenen ölçeklerin kültürel olarak geçerlik güvenirlikleri ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra ilkokul düzeyinde öğrencilerin akademik ve bilişsel gelişimini belirlemek amacıyla kullanılmasının uygun olduğu belirtilen ölçekler, bu sayede risk grubu öğrencilerin de belirlenmesinde katkı sağlamaktadır.

Erken Okuryazarlık Testi, erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmek ve risk grubunda yer alan çocukları belirlemek amacıyla bir araçtır. EROT ile ilkokul düzeyinde öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesinin uygun olduğu belirtilmektedir. EROT, Alıcı Dilde Sözcük Bilgisi, İfade Edici Dilde Sözcük Bilgisi, Genel İsimlendirme, İşlev Bilgisi, Harf Bilgisi, Sesbilgisel Farkındalık ve Dinlediğini Anlama olmak üzere yedi alt test

ile öğrenciyi değerlendirmeye imkân sağlamaktadır (Kargın, Ergül, Büyüköztürk & Güldenoğlu, 2015).

Hızlı İsimlendirme Testi, anasınıfından 4. Sınıfa kadar olan öğrencilerin hızlı isimlendirme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen bir araçtır. HİT, Nesne İsimlendirme, Renk İsimlendirme, Harf İsimlendirme, Rakam İsimlendirme olmak üzere dört alt test ile öğrenciyi değerlendirme imkânı sunmaktadır (Ergül & Demir, 2016).

Çalışma Belleği Ölçeği, anasınıfından 4. Sınıfa kadar olan öğrencilerin çalışma belleği performanslarını ortaya koymak için geliştirilen bir araçtır. ÇBÖ, sözel bellek ve görsel bellek alt alanlarında, sözel/görsel kısa süreli bellek ve sözel/görsel çalışma belleği olmak üzere dört boyutta öğrenciyi değerlendirmeye fırsat sunmaktadır (Ergül, Özgür-Yılmaz & Demir, 2018).

Araştırmacı tarafından testlerin öğrencilere bire bir uygulanacağı ile ilgili aileler bilgilendirilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Testlerin uygulanacağı gün konusunda öncelikle öğretmenlerle öğrencilerin uygun olabileceği olası gün ve ders saatleri üzerinde konuşulmuş ve randevu oluşturulmuştur. Testlerin uygulanacağı gün, öğrencilerin en az bir ders saatine katılamayacakları hakkında sınıf öğretmenleri aracılığı ile ailelerine bilgi verilmiştir. Araştırmacı, okul rehber öğretmenlerine testleri uygulamak için uygun ortamı betimlemiş, rehber öğretmenler tarafından yeterli sayıda sandalye ve masanın olduğu, ısı ve ışık açısından öğrencilere uygun, test uygulamasının yapılacağı gün kullanılmayacak olan bir sınıfa yönlendirilmiştir. Öğrenciler sınıflarından araştırmacı tarafından alınmış ve uygulama sonrasında yine araştırmacı tarafından sınıflarına teslim edilmiştir. Teste başlamadan ve her bir test bitiminde öğrencilerin su ve tuvalet ihtiyaçları ile ilgilenilmiştir. Testlerin 10’ar dakika ara ile sırasıyla EROT, HİT, ÇBÖ şeklinde uygulama yönergesine uygun olarak uygulanmıştır. Gün sonunda elde edilen veriler raporlaştırılarak dosyalanmıştır.

Tablo 7

Öğrencilerin EROT, HİT, ÇBÖ Puanlarına İlişkin Bilgiler

Öğrenci	EROT	HİT	ÇBÖ
Ö1	Düşük	Çok yavaş	Orta
Ö2	Düşük-Çok Düşük	Çok yavaş	Çok Düşük
Ö3	İyi-Düşük	Çok yavaş	Orta
Ö4	İyi-Düşük	Yavaş	Orta
Ö5	İyi-Düşük	Çok yavaş	Orta
Ö6	Düşük	Çok yavaş	Çok Düşük
Ö7	Düşük-Çok Düşük	Çok yavaş	Çok Düşük

Araştırma kapsamında yer alan sınıf öğretmenlerinin risk grubu olarak belirledikleri öğrencilerin EROT, HİT, ÇBÖ standart testlerinden aldıkları puanlar Tablo 7’de yer almaktadır. Tabloya bakıldığında öğrencilerin yoğunluklu olarak EROT’ta düşük, HİT’te çok yavaş, ÇBÖ’de orta ve çok düşük puanlar aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretmenlerin risk grubu olarak görüş belirttiği bu öğrencilerin performansları hakkında standart test sonuçları ile de teyit alındığı görülmektedir.

2.2.5.5. Eğitime Yönelik Veri toplama aracı

Sosyal geçerlik görüşme formu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ve okul rehber öğretmenlerinin VDKV-ÖEP’e sürecinin önemine ve sürecin araştırmaya katılan öğretmenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Sosyal geçerlik görüşme formu yarı yapılandırılmış görüşme formu olarak hazırlanmıştır. Görüşme formu kapsamında öncelikle görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular ilk olarak tez danışmanı tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek amacıyla özel eğitim alanında çalışan iki öğretim üyesi, edebiyat alanında uzman bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Uzmanlardan soruların araştırılmak içerik ve dil açılarından değerlendirilmesi istenmiştir. Görüşme soruları uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda gözden geçirilmiş ve güncellenerek sorulara son şekli verilmiştir. Sosyal geçerlik görüşme formu araştırmanın uygulama sürecinin hemen ardından sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler ile birebir görüşmeler yapılarak uygulanmıştır.

2.2.6. Veri Toplama Süreci

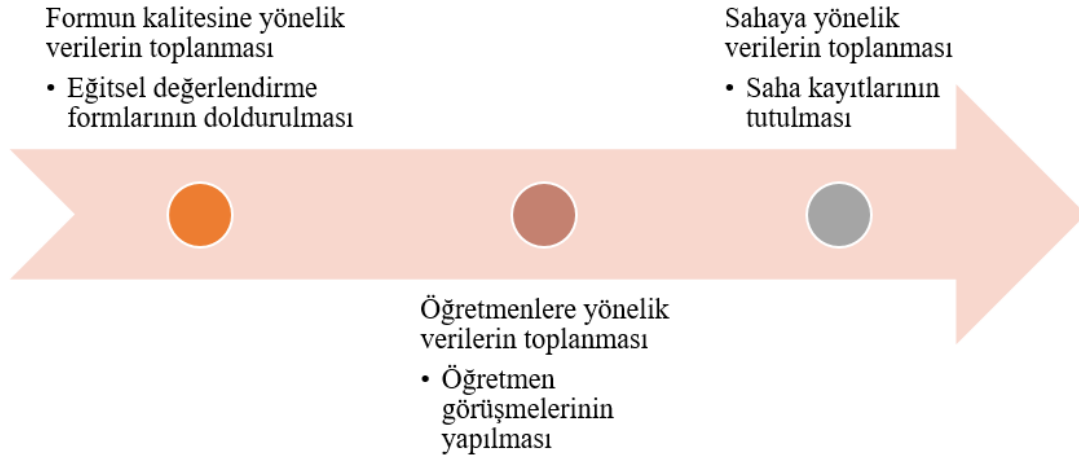
Araştırmada ön değerlendirme verilerinin toplanması, öğretmen eğitim programının uygulanması ve son değerlendirme verilerinin toplanması süreci Ekim-Aralık 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin istekleri üzere özellikle öğretmen eğitimi programının uygulama süreci eğitim-öğretim yılının birinci ara tatiline gelecek şekilde planlanarak, ön değerlendirme ve son değerlendirme süreci araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Okulun, öğretmenlerin ve öğrencilerin durumlarına uygun şekilde planlamalarda farklılaşmalar olacak şekilde tarih düzenlemeleri yapılarak veri toplama süreci düzenlenmiştir.

Veri toplama ve uygulama sürecinde ikişer araştırmacı, araştırmacıya eşlik etmiştir. Araştırmacı ve eşlik eden araştırmacıların özellikleri şu şekildedir:

1. Araştırmacının kendisi. Ön değerlendirme ve son değerlendirme sürecinde sınıf gözlemlerini, öğretmen görüşmelerini, öğrenci değerlendirmelerini yapmış ve eğitsel değerlendirme formunun öğretmenlere verilmesi ve toplanması organizasyonunu yönetmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen eğitimi toplantılarını gerçekleştirmiştir.
2. Okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarından çift anadal programı kapsamında mezun, öğretmenlik deneyimi de olan, özel eğitim alanında doktor unvanını almış bir araştırma görevlisidir. Araştırma sürecinde ön değerlendirme ve son değerlendirme sürecinde sınıf gözlemlerinde araştırmacıya eşlik etmiştir.
3. Zihin engelliler öğretmenliği ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinden çift anadal ile mezun olmuş, öğretmenlik deneyimi olan, doktora tez aşamasında çalışmalarını yürüten bir araştırma görevlisidir. Araştırma sürecinde ön değerlendirme ve son değerlendirme sürecinde sınıf gözlemlerinde ve öğretmen eğitim programının uygulaması sürecinde araştırmacıya eşlik etmiştir.
4. Okul öncesi öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarından çift anadal programı kapsamında mezun, öğretmenlik deneyimi de olan, doktora programına özel eğitim alanında devam eden bir araştırma görevlisidir. Araştırma sürecinde öğretmen eğitim programının uygulaması sürecinde araştırmacıya eşlik etmiştir.
5. Araştırma sürecine eşlik eden tüm araştırmacıların öncesinde nitel ve nicel veri toplama ya ilişkin lisansüstü programlarını tamamladıkları, nitel ve nicel veri toplama çalışmalarında yer aldıkları proje ve araştırma çalışmaları da mevcuttur.

2.2.6.1. Ön Değerlendirme Veri Toplama Süreci

Araştırma sürecinde veriye dayalı karar verme öğretmen eğitim programı uygulaması yapılmadan önce risk grubu olarak görüş belirtilen öğrencilerin performanslarına, Eğitsel Değerlendirme Formunun doldurulmasına, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve sınıf gözlemlerine yönelik ön değerlendirme verileri toplanmıştır. Şekil 10'da ön değerlendirme verilerinin toplanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 10. Araştırmanın ön değerlendirme verilerinin toplanma süreci

2.2.6.1.1. Formun Kalitesine Yönelik Verilerin Toplanması

Özel eğitim hizmetlerine uygunluğu tespit edilen öğrencilerin RAM’a gönderilirken sınıf öğretmeni tarafından doldurulması istenen Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu, birer çıktısı alınarak öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerin sınıflarında risk grubu olarak görüş bildirdikleri her öğrenci için birer tane form verilmiş ve öğrencilerin bireysel olarak düşünülerek doldurulması istenmiştir. Öğretmenler hafta içi beş günün formların doldurulması için kendilerine yeteceğini bildirmişlerdir. Gözlemlerin başlayacağı haftadan bir hafta öncesi olan 07 Ekim-11 Ekim 2019 tarihlerinde öğretmenlere formları doldurmaları rica edilmiş. Haftanın son günü doldurulan formlar kendilerinden teslim alınmıştır.

2.2.6.1.2. Öğretmenlere Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmanın ön değerlendirme verilerinin toplama sürecinde katılımcı sınıf öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılardan uygunluklarını belirttikleri tarih ve saatler için randevu alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulaması rehber öğretmenlerin uygun olarak belirttikleri rehber öğretmen odasında yapılmıştır. Bire bir, yüz yüze yapılan görüşmeler, katılımcılardan gerekli izinler alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Tablo 8’de ön değerlendirme görüşmeleri veri toplama sürecine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcılarla Ön Değerlendirme Sürecinde Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı öğretmen	Tarih/Saat	Görüşme Yeri	Süresi
Ö1	14.11.2019/13.00	Rehber öğretmen odası	10.50 dk.
Ö2	12.11.2019/13.00	Rehber öğretmen odası	6.34 dk.
Ö3	12.11.2019/12.50	Rehber öğretmen odası	4.54 dk.
Ö4	08.11.2019/12.40	Rehber öğretmen odası	6.46 dk.

Araştırmanın ön değerlendirme sürecinde sınıf gözlemleri sonrasında yapılmıştır. Görüşmelerin yaklaşık 29 dakika sürdüğü görülmektedir. Görüşmeler, Times new roman yazı karakteri, 12 punto büyüklük ve 1,5 satır aralığı ile ön değerlendirme görüşmeleri toplam 12 Sayfa olarak Word ortamında analiz edilmek için yazılı hale getirilmiştir.

2.2.6.1.3. Sahaya Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıfları ön değerlendirme veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Gözlemlere yönelik saha kayıtları tutulmuştur. Ön değerlendirme gözlem sürecinde araştırmacıya, iki araştırmacı gözlemci de eşlik etmiştir. Araştırmacının ön değerlendirme veri toplama sürecinde yaptığı gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 9'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 9

Araştırmacının Ön Değerlendirme Veri Toplama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Sınıf	Ders	Tarih/Saat	Gözlem Süresi
Ö1	1/A	Okuma-yazma	14.10.2019/9.50-10.30	40'
			18.10.2019/9.00-9.40	40'
			23.10.2019/9.00-9.40	40'
			25.10.2019/11.40-12.20	40'
			28.10.2019/10.50-11.30	40'
Ö2	1/B	Okuma-yazma	14.10.2019/10.50-11.30	40'
			18.10.2019/9.50-10.30	40'
			23.10.2019/9.50-10.30	40'
			25.10.2019/10.50-11.30	40'
			28.10.2019/11.40-12.20	40'
Ö3	1/C	Okuma-yazma	14.10.2019/11.40-12.20	40'
			18.10.2019/10.50-11.30	40'
			23.10.2019/10.50-11.30	40'
			25.10.2019/9.50-10.30	40'
			28.10.2019/9.00-9.40	40'
Ö4	1/D	Okuma-yazma	16.10.2019/9.50-10.20	40'
			18.10.2019/11.40-12.20	40'
			23.10.2019/11.50-12.20	40'
			25.10.2019/9.00-9.40	40'
			28.10.2019/9.50-10.30	40'

Araştırmanın ön değerlendirme sürecinde görüşmeler öncesinde her öğretmen için farklı günlerde beşer defa sınıf gözlemi yapılmıştır. Gözlem süresi her öğretmen için toplam 200 dakikadır. Birinci sınıf müfredatı göz önüne alındığında yoğunluklu olarak okuma yazma çalışmaları yapıldığı için farklı derslerde gözlem yapılabilmesi imkânı bulunamamıştır. Bu farklılık öğretmenleri uygun oldukları ders saatlerinin farklılaştırılması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2.7. VDKV-ÖEP'in Uygulanması Süreci

Araştırmanın ön değerlendirme verilerinin toplanmasının ardından öğretmen eğitim programının uygulama sürecine başlanmıştır. Katılımcıları oluşturan sınıf öğretmenleri programın uygulaması için en müsait oldukları zamanın birinci ara tatil olduğunu belirtmişler, sabahdan öğlene kadar olan süre içerisinde toplantılara katılacaklarını iletmışlerdir. Katılımcı öğretmenlerin yanı sıra süreçle birebir ilgilenen, gerek öğretmenlerle gerekse velilerle olan iletişimi sağlayan, özellikle risk grubu olan öğrenciler ile bağlantılı çalışmaya özen gösteren okul rehber öğretmenleri de eğitimlere katılmayı talep etmişler ve katılımcı olmuşlardır.

Toplantılar, okul ara tatilde olduğu için öğretmenlerin rahat edebileceği sandalye ve masaların olduğu, araştırmacıyı ve birbirlerini görüp araştırmacının yaptığı sunumu rahatça takip edebilecekleri, çeşitli ikramların da sunulduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sunumu ve araştırmacıyı rahatlıkla duyup görebilmesinin yanı sıra araştırmacının da gerektiğinde bireysel olarak öğretmenleri destekleyebileceği, iletişim kurabileceği bir ortam oluşturulmuştur. Her bir toplantı süreci ve içeriği kendi içerisinde farklılaşmaktadır (Tablo 2, s. 44-45). Her bir toplantı içeriği ve kullanılacak materyaller bireysel olarak hazırlanmış, dosyalara kişi isimleri yazılmış, kalem ve not alma ihtiyacı için ek kâğıt sağlanmıştır. Öğretmenler içeriği kendi dosyalarından takip ederken araştırmacı da kendi dosyasından takip etmiştir. Toplantı saatleri öncesinde araştırmacı tarafından ortam düzenlenmiş ardından öğretmenler sınıfa davet edilmiştir. Toplantıların ikisinde araştırmacıya iki araştırmacı daha akışın uygunluğunun gözlemlenmesi amacıyla eşlik etmiştir. Gözlemci araştırmacılara da bireysel olarak dosya hazırlanmıştır. Gözlemci araştırmacılar Ek 8'de yer alan (Toplantı 1 için hazırlanmış) ve her bir toplantı özelinde hazırlanan uygulama güvenilirliği formundan içeriği ve sunumu takip etmişlerdir. Takip eden bölümde her bir toplantının işleyişine ayrıntılı olarak yer verilecektir.

Toplantı 1: Öğretmenlerin uygunluğunu belirttikleri 18 Kasım 2019 tarihinde 10.00-12.00 saatleri arasında gerçekleşmiştir. İlk toplantıya araştırmacının kendisini tanıtması ve çalışmanın genel amacının açıklanması ile başlanmıştır. VDKV-ÖEP için dört toplantı yapılacağı, kısaca her bir toplantıda değinilecek konular açıklanmış, *Toplantı 1* dosyasında ilk sayfayı inceleyebilecekleri söylenmiştir. Her bir toplantı için ayrı materyaller verileceği, araştırmacının içeriğe ilişkin sunumlarının ardından kendilerinin doldurması gereken tablolar ya da materyaller olacağından bahsedilmiştir. Toplantı içeriklerinde konu ile ilgili açıklama yapmak ya da soru sormak istediklerinde toplantı bitimini beklemelerine gerek olmadığı etkileşimli bir şekilde içeriği yürütebilecekleri söylenmiştir. Ardından ilk toplantı içeriğinin sunumuna geçilmiştir.

Genel açıklamalara ilişkin herhangi bir soruları olup olmadığı sorulduktan sonrandan ikinci sayfayı açmaları söylenmiştir. Toplantı 1'in özel amacı açıklanıp, sayfada yer alan ilk "*Size göre risk grubu nedir? Öğrencilerdeki hangi özellikler risk grubu başlığı altına girer?*" sorusu öğretmenlere sorulmuş, kendi deneyimleri çerçevesinde öğrencilerinde risk olarak gördükleri özellikleri ya da performanslarını düşünerek bir sonraki sayfada yer alan *Materyal 1. Risk Grubu Öğrencilerin Tanımlanması*'nın "Ne düşünüyorum?" sütununa yanıtlarını yazmaları istenmiştir. Yazım aşaması tamamlandıktan sonra yazdıklarını sözel olarak paylaşmaları istenmiştir. Sözel paylaşımın ardından araştırmacı tarafından *Bilgi Paketi 1*'in sunumuna geçilmiştir. Sunum sırasında *Materyal 1.*'in "Ne paylaşıldı?" sütununa sunumda anlatılanları not alabilecekleri ifade edilmiştir. İçeriğin sunumu sırasında öğretmenler etkileşimli bir şekilde sınıflarından da örnekler vererek sunuma katkı sağlamışlardır. Sunumun yapılması ve ikinci sütunun doldurulmasının ardından öğretmenlere sunum öncesi bilgi dağarcığını ve sunumda aktarılanlar düşünülerek kendilerinde ne gibi farklılıklar olduğunu *Materyal 1.*'in son sütunu "Ne kazandım?" sütununa yazmaları istenmiştir. Yazım aşamasının ardından araştırmacı öğretmenlerden yazılı ifadelerini sözel olarak grupta paylaşımlarını rica etmiştir. Birinci soru ile ilgili paylaşımların ardından öğretmenlere *Materyal 2. Yönlendirme Sürecinin Tanımlanmasını* açmaları istenmiş ve ikinci soru olan "*Sınıfınızda risk grubu olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz var. Şimdi ne yapacaksınız?*" sorusu yöneltilmiştir. Kendi deneyimlerine ve bilgilerine dayanarak düşündüklerini *Materyal 2*'nin "Ne düşünüyorum?" sütununa yazmaları istenmiştir. Yazım sürecinin bitmesinin ardından *Bilgi Paketi 2. Yönlendirme Süreci*'nin sunumuna geçilmiştir. Araştırmacı sunum sırasında *Materyal 2*'nin "Ne Paylaşıldı?" sütununu anlatılanlara yönelik doldurmalarını rica etmiştir. Sunumun sonunda

öğretmenler süreci kabaca bildiklerini ancak ayrıntılı olarak bu şekilde olduğunu fark etmediklerini ifade etmişlerdir. Sunumun ve paylaşımların ardından *Materyal 2*'nin “Ne kazandım?” sütununa sunumdan önceki düşünceleri ve sunumda anlatılanların kendilerinde yarattığı farkı ifade edecek şekilde yazmaları istenmiştir. Sütunun yazılması işleminin ardından her iki materyalde yapılanlar özetlenmiş, öğretmenlere paylaşmak istedikleri herhangi bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Kısa paylaşımın ardından üçüncü soru *Yönlendirmeye karar verdiğimiz öğrencimiz için eğitsel değerlendirme istek formu bize ne soruyor?* Yöneltilmiştir. Sorunun ardından her bir öğretmene boş birer eğitsel değerlendirme istek formu dağıtılmış ve öncelikle incelemeleri istenmiştir. İncelemenin ardından *Materyal 3. Eğitsel değerlendirme istek formu ihtiyaç tablosunu* formda yer alan her bir ana başlık için veri toplama ihtiyacına yönelik işaretleme yapmaları istenmiştir. Bireysel olarak tabloların doldurulmasının ardından her bir öğretmene söz verilerek hangi başlıkta veri toplama ihtiyacı olduğunu düşündüklerini ifade etmeleri istenmiştir. Paylaşımların ardından *Materyal 4. Eğitsel değerlendirme istek formu grup ihtiyaç şemasının* açılması istenmiştir. Araştırmacı sunuma yansıttığı şema üzerinden öğretmenlerin birbirleriyle de yaptığı paylaşımlardan yola çıkarak grup halinde bu şemaların doldurulmasında yol gösterici olmuştur. Öğretmenlerin üzerinde grup olarak uzlaştıkları başlıklar grup şemasına yazılmıştır. *Materyal 4*'ün tamamlanmasının ardından, araştırmacı tarafından yapılanlar genel hatlarıyla tekrar edilmiştir. Toplantıyı bitirmeden önce, *Toplantı Sonu Değerlendirme 1* sayfasını açmalarını ve “1. Bugün öğrendiğiniz üç şeyi yazar mısınız?, 2. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz iki şeyi yazar mısınız? Ve 3. Bugün öğrendiklerinizle ilgili sınıfınızda yapacağınız bir şeyi yazar mısınız?” sorularına yanıt vermeleri istenmiştir. Yanıtların tamamlanmasından sonra kararlaştırıldığı şekilde ertesi gün için programın değişip değişmediği teyit edilmiş, katılımları için teşekkür edilerek toplantı bitirilmiştir.

Toplantı 2: Öğretmenlerin uygunluğunu belirttikleri 19 Kasım 2021 tarihinde 10.30-11.30 saatleri arasında gerçekleşmiştir. *Toplantı 2* ilk gün yapılan toplantı ile aynı ortamda yapılmıştır. Bir önceki gün yapılanlar özetlendikten sonra günün özel amacı söylenerek toplantıya başlanmıştır. Öğretmenlerin her birine hipotetik olarak doldurulan eğitsel değerlendirme istek formu-*Form 2*. Dağıtılır. Forma göz gezdirmeleri için bir-iki dakika süre verilmiştir. İncelemenin ardından *Materyal 5. Eğitsel Değerlendirme Formu değerlendirme rubriğini* açmaları ve yapılacak sunumun başlıklarına yönelik buradan da takip edebilecekleri söylenmiştir. Araştırmacı tarafından *Bilgi Paketi 3. Eğitsel Değerlendirme Formlarının İncelenmesi Rubriği* sunumu yapılmıştır. Sunumdan sonra araştırmacı

öğretmenlerden *Materyal 5*'i kullanarak materyalde yer alan *F2* sütununa kendilerine verilen *Form 2*'yi değerlendirmelerini istemiştir. *Form 2*'nin değerlendirilmesinin ardından öğretmenlere *Form 1* dağıtılmıştır. Araştırmacı tarafından öncelikle dağıtılan forma göz atılması istenmiştir. Ardından *Materyal 5*'te yer alan *F1* sütununa *Form 1*'in değerlendirmesinin yapılmasını rica edilmiştir. *Materyal 5*'in tamamlanmasının ardından öğretmenlere söz verilerek kendilerine verilen formlarda dikkatlerini çeken noktaları paylaşmaları istenir. Formların nasıl olması gerektiği göz önüne alınarak olması gerekene ulaşmaları için neye ihtiyaçları olduğu ve sınıf içi uygulamalarını düşündüklerinde işlevsel olarak neler yapabilecekleri sorularına karşılıklı fikir alışverişi içerisinde yanıt aranmıştır. Paylaşımların ardından *Toplantı Sonu Değerlendirme 2*'de yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Sorulara yanıtların tamamlanmasından sonra günün içeriği özetlenmiş, bir sonraki gün ile ilgili toplantı yeri ve saati için teyit alınarak toplantı bitirilmiştir.

Toplantı 3: Öğretmenlerin okullarında zümre toplantıları olması nedeniyle toplantılara bir gün ara verilmek zorunda kalınmış ve üçüncü toplantı 21 Kasım 2019 tarihinde 10.00-11.30 saatleri arasında yapılmıştır. Toplantı ilk iki gün yapılan ortam ile aynı ortamda yapılmıştır. İlk iki gün toplantılarda yapılan çalışmaların kısa özeti ile başlanmıştır. Özeti ardından öğretmenlere herhangi bir soru ya da katkıları olup olmadığı konusunda söz verilmiştir. *Toplantı 3* için hazırlanan dosyalar dağıtıldıktan sonra toplantının özel amacı açıklanmıştır. Toplantının açılış sorusu *Soru 4. Sizce öğrencilerin verdiği cevaplar, aile ile öğrenciniz hakkındaki konuşmalarınız, öğrencilerin çalışma sayfalarındaki cevaplar, öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimi, öğrencinizin sizinle olan iletişimi size ne ifade ediyor?* İfadesi öğretmenlere sorulmuştur. Bu ifadeler ile birlikte yine öğrencileri hakkında aslında fark ederek ya da fark etmeden elde ettikleri veriler ile ilgili sorular yöneltilerek etkileşimli bir paylaşım ortamı yaratılarak fikirlerini söylemeleri istenmiştir. Sözel paylaşımın ardından *Materyal 6. Bilgi Oluşturma Kontrol Listesini* açmaları istenmiştir. Kontrol listesinin ilk sütununa bilgi oluşturma ile ilgili belirlenen *Boyutlar* hakkında kendi düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Araştırmacı her bir başlığı soru haline getirip öğretmenlere yöneltilmiş ve öğretmenlerin cevaplarını ilgili satıra yazmalarını beklemiştir. Yazma süreci bittikten sonra doldurdıkları bu materyal ile ilgili ne hissettikleri, sınıf içi uygulamalarını düşündüklerinde neler söyleyebileceklerini paylaşmaları istenmiştir. Her öğretmene eşit söz hakkı tanınmaya dikkat edilmiştir. Bu sözel oturumun ardından araştırmacı *Bilgi Paketi 4. Veri Okuryazarlığının* sunumunu yapacağını, sunum yapılırken *Materyal 6*'da yer alan benimle paylaşılanlar sütununa not almalarını söylemiştir. Sunum sonunda öğretmenlerle

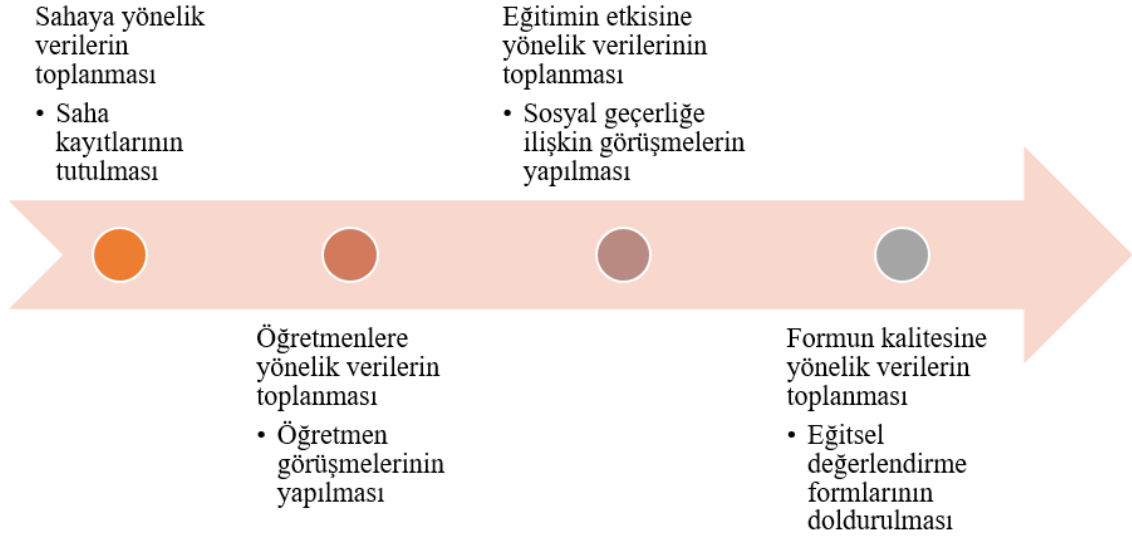
sunum öncesi ve sunum sonunda kontrol listesinde yer alan başlıklar ile ilgili farklılıklar tartışılır. Farklılıkların neden kaynaklandığı ve nasıl giderilebileceğine ilişkin sorular yöneltildiği sözel paylaşım ortamı yaratılmıştır. Sözel paylaşımın ardından nasıl bilgi oluşturabileceklerine ilişkin örnek senaryolar üzerinden inceleme ve senaryo üzerinden bilgi oluşturma çalışmasının yapılması bölümüne geçilmiştir. Ayşe öğretmene ait olan ilk senaryo araştırmacı tarafından okunmuştur. Senaryoya ait *Veri Oluşturma Kontrol Listesinde* ilgili *Boyutlara* ait *Kararlar* ve senaryoda ilgili kısımda *Öğretmenin Uyguladıkları* sütunları incelenmiştir. Sırayla her bir başlığa ilişkin karar ve öğretmenin yaptıkları tartışılmış, senaryodaki öğretmenin alternatif olarak yapabileceklerine ilişkin katılımcı öğretmenlerden de fikirler üretilmiş olup bunlar grupla paylaşarak uygulanabilirliği ve işlevselliği tartışılmıştır. Toplantıda yapılanlar özetlenmiş ve bir sonraki toplantı için kendilerinin ödevleri olduğu ifade edilmiştir. Dosyalarında Ayşe öğretmenin ardından, Cem, Selma ve Uğur öğretmenlere ilişkin de senaryolar olduğu, bunlara yönelik veri oluşturma kontrol listelerini senaryolara uygun şekilde kendilerinin doldurmalarının beklendiği söylenmiştir. Bunların yanında risk grubu olduğunu düşündükleri kendi öğrencilerini düşünerek sınıf uygulamalarına uygun kısa bir senaryo yazmaları ve yine kendi veri oluşturma kontrol listesini doldurmaları gerektiği rica edilmiştir. Ödevlerle ilgili ayrıntıların ertesi gün toplantıda paylaşılacağı söylenmiştir. Toplantı bitirilmeden *Toplantı Sonu Değerlendirme* 3'te yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Sorulara yanıtların tamamlanmasından sonra günün içeriği özetlenmiş, bir sonraki gün ile ilgili toplantı yeri ve saati için teyit alınıp teşekkür edilerek toplantı bitirilmiştir.

Toplantı 4: Dördüncü toplantı haftanın ve ara tatilin de son günü olan 22 Kasım 2019 tarihinde 10.00-11.00 saatleri arasında yapılmıştır. Başlarken toplantının özel amacı ifade edilmiştir. Bir önceki toplantıda yapılanlar özetlenmiş ve verilen ödevler ile ilgili paylaşımlar ile başlanacağı söylenmiştir. Araştırmacı her bir senaryoyu okumuş ve öğretmenlerin her birine söz hakkı vererek senaryoya ait *Veri Oluşturma Kontrol Listesinde* ilgili *Boyutlara Öğretmenin Uyguladıkları* sütununa yazdıklarını paylaşmalarını istemiştir. Paylaşımlar sırasında öğretmenlerin veri oluşturma boyutlarında senaryodaki öğretmenin alternatif yapılabileceklerle ilişkin fikirleri de olmuş, bunlar da grup olarak tartışılmıştır. Senaryoların paylaşılmasının ardından öğretmenlerin kendi yazdıkları senaryolara geçmeden araştırmacı *Bilgi Paketi 5. Karar Verme* sunumuna yapacağını söylemiştir. Sunumun ardından öncelikle senaryolarını okumaları istenmiştir. Okumalar bittiğinde öğretmenlerden *Materyal 7. Karar Verme Kendini Kontrol Etme Listesini* açmaları ve göz

atmaları istenmiştir. *Karar Verme Kendini Kontrol Etme Listesinin* amacı ve nasıl işleneceği açıklanmıştır. Kendini kontrol etme listesindeki her bir basamak için öncelikle araştırmacı tarafından açıklama yapılmıştır. Açıklamanın ardından öğretmenlere tek tek söz vererek yazdıkları senaryolara ilişkili bu basamaklarda neler yaptıklarını paylaşmaları istenmiş ve ilgili sütuna işaret koyarak kendilerini değerlendirmeleri beklenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri sırasında soruları yanıtlanmaya çalışılmış, birbirleri ile ilgili yaptıkları paylaşımlar desteklenmiştir. Materyal 7'nin doldurulması ve yapılan paylaşımlar sonrasında *Toplantı Sonu Değerlendirme 4*'te yer alan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Toplantının sonunda öncelikle toplantı 4'te yapılanlar özetlenmiştir. Sonrasında genel bir değerlendirme yapılmıştır. Öğretmenlere sürece katıldıkları, toplantılar sırasında ortaya koydukları performansları ve katkıları için teşekkür edilmiş. Her biri için hazırlanan teşekkür belgeleri kendilerine takdim edilerek VDKV-ÖEP uygulama süreci sonlandırılmıştır.

2.2.8. Son değerlendirme veri toplama süreci

Araştırma sürecinde veriye dayalı karar verme öğretmen eğitim programı uygulaması yapıldıktan sonra Eğitsel Değerlendirme Formunun doldurulmasına, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine ve sınıf gözlemlerine yönelik son değerlendirme verileri toplanmıştır. Son değerlendirme sürecinde de veri toplama araçlarının uygulanma sırası ön değerlendirme süreciyle aynıdır. Son değerlendirme veri toplama sürecine başlamadan öğretmenlerin uygulamada güncelledikleri bilgilerini sınıf ortamında karar verme süreçlerine aktarmaları, öğretim süreçlerinde uygulamalarını düzenlemeleri için öğretmenlere iki haftalık zaman tanınmıştır. Dönem sonuna yaklaşıldığı için bu süre uzun tutulmamıştır. Şekil 11'de son değerlendirme verilerinin toplanma sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 11. Araştırmanın son değerlendirme verilerinin toplanma süreci

2.2.8.1. Sahaya Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriye dayalı karar verme öğretmen eğitim programının uygulanmasının ardından katılımcı sınıf öğretmenlerinin sınıflarında verilen eğitimin yansımaları gözlemlenmiştir. Son değerlendirme gözlemlere yönelik verilerin toplanması amacıyla saha gözlem kayıtları tutulmuştur. Son değerlendirme gözlem verilerinin toplanmasında araştırmacıya, iki araştırmacı gözlemci de eşlik etmiştir. Araştırmacının son değerlendirme veri toplama sürecinde yaptığı gözlemlere ilişkin bilgiler Tablo 10'da ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 10

Araştırmacının Son Değerlendirme Veri Toplama Sürecinde Yaptığı Gözlemlere İlişkin Bilgiler

Katılımcı Öğretmen	Sınıf	Ders	Tarih/Saat	Gözlem Süresi
Ö1	1/A	Okuma-yazma	10.12.2019/9.00-9.40	40'
			11.12.2019/11.40-12.20	40'
			12.12.2019/10.50-11.30	40'
			13.12.2019/9.50-10.30	40'
			16.12.2019/9.00-9.40	40'
Ö2	1/B	Okuma-yazma	10.12.2019/9.50-10.30	40'
			11.12.2019/9.00-9.40	40'
			12.12.2019/11.40-12.20	40'
			13.12.2019/10.50-11.30	40'
			16.12.2019/9.50-10.30	40'
Ö3	1/C	Okuma-yazma	10.12.2019/10.50-11.30	40'
			11.12.2019/9.50-10.30	40'
			12.12.2019/9.00-9.40	40'
			13.12.2019/11.40-12.20	40'
			16.12.2019/10.50-11.30	40'
Ö4	1/D	Okuma-yazma	10.12.2019/11.40-12.20	40'
			11.12.2019/10.50-11.30	40'
			12.12.2019/9.50-10.30	40'
			13.12.2019/9.00-9.40	40'
			16.12.2019/11.40-12.30	40'

Araştırmanın son değerlendirme sürecinde öğretmen eğitiminin uygulanmasını izleyen haftalarda her öğretmen için haftanın farklı günlerinde beşer defa sınıf gözlemi yapılmıştır. Gözlem süresi her öğretmen için toplam 200 dakikadır. Birinci sınıf müfredatı göz önüne alındığında yoğunluklu olarak okuma yazma çalışmaları yapıldığı için farklı derslerde gözlem yapılabilmesi imkânı bulunamamıştır. Bu farklılık öğretmenleri uygun oldukları ders saatlerinin farklılaştırılması ile sağlanmaya çalışılmıştır.

2.2.8.2. Öğretmenlere Yönelik Verilerin Toplanması

Yapılan veriye dayalı karar verme öğretmen eğitiminin ardından katılımcı sınıf öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlerden uygunluklarını belirttikleri tarih ve saatler için randevu alınmıştır. Son değerlendirme görüşmelere yönelik veriler rehber öğretmenlerin uygun olarak belirttikleri okulun matematik sınıfında toplanmıştır. Görüşmeler, birebir, yüz yüze olarak yapılmış ve katılımcılardan gerekli izinler alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Tablo 11'de son değerlendirme görüşmeleri veri toplama sürecine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcılarla Son Değerlendirme Sürecinde Yapılan Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcı öğretmen	Tarih/Saat	Görüşme Yeri	Süresi
Ö1	25.12.2019/12.45	Matematik Sınıfı	10 dk.
Ö2	26.12.2019/13.00	Öğretmenler odası	12.22 dk.
Ö3	27.12.2019/12.40	Matematik Sınıfı	5.42 dk.
Ö4	27.12.2019/13.30	Matematik Sınıfı	5.10 dk.

Araştırmanın son değerlendirme sürecinde öğretmen eğitimi ve sınıf gözlemleri sonrasında yapılmıştır. Görüşmelerin yaklaşık 33 dakika sürdüğü görülmektedir. Görüşmeler, Times new roman yazı karakteri, 12 punto büyüklük ve 1,5 satır aralığı ile toplam 18 sayfa olarak Word ortamında analiz edilmek için yazılı hale getirilmiştir.

2.2.8.3. Eğitimin Etkisine Yönelik Verilerinin Toplanması

Araştırmada eğitimin etkisine yönelik verilerin toplanması verileri VDKV'ye yönelik öğretmen görüşmelerinin ardından gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerden sosyal geçerlik görüşmeleri yer ve saatine ilişkin randevu alınmıştır. Sosyal geçerlik için ayrıca okul rehber öğretmenlerinden (R1, R2) de görüş alınmıştır. Görüşmeler, birebir, yüz yüze olarak yapılmış ve katılımcılardan gerekli izinler alınarak ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Tablo 12'de sosyal geçerlik görüşmelerine ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 12

Katılımcıların Sosyal Geçerlik Görüşmelerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı öğretmen	Tarih/Saat	Görüşme Yeri	Süresi
Ö1	25.12.2019/12.45	Rehberlik Öğretmen Odası	6.08 dk.
Ö2	26.12.2019/13.00	Öğretmenin Kendi Sınıfı	10.02 dk.
Ö3	27.12.2019/12.40	Matematik Sınıfı	3.07 dk.
Ö4	27.12.2019/13.30	Matematik Sınıfı	4.04 dk.
R1	25.12.2019/13.15	Rehberlik Öğretmen Odası	7.01 dk.
R2	26.12.2019/12.30	Rehberlik Öğretmen Odası	7.24 dk.

Araştırmanın sosyal geçerlik görüşmeleri son değerlendirme veri toplama sürecinde yapılmıştır. Görüşmelerin yaklaşık 37 dakika sürdüğü görülmektedir. Görüşmeler, Times new roman yazı karakteri, 12 punto büyüklük ve 1,5 satır aralığı ile son değerlendirme görüşmeleri toplam 14 sayfa olarak analiz edilmek için dijital ortamda yazılı hale getirilmiştir.

2.2.8.4. Formun Kalitesine Yönelik Verilerin Toplanması

Araştırmanın son değerlendirme veri toplama sürecinde öğretmenlerden Eğitsel Değerlendirme İsteği Formunun tekrar doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerin eğitimde güncelledikleri bilgilere yönelik uygulamalar ve değerlendirmeler yapmaları, verdikleri kararları düzenlemeleri ve sonuçlarını görmeleri için süre verilmesi gerektiği düşünülerek araştırmanın son aşamasında formun doldurulması istenmiştir. Her bir risk grubu öğrenci için formun birer çıktısı alınarak öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerden formları öğrencilerini bireysel olarak düşünerek doldurmaları istenmiştir. Öğretmenler dönem sonuna hazırlık yapmaları gerektiğini, formların doldurulması için iki hafta zamana ihtiyaçlarının olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere bu nedenle 30 Aralık 2019-10 Ocak 2020 tarihleri arasında formları doldurmaları rica edilmiştir. Haftanın son günü doldurulan formlar kendilerinden teslim alınmıştır.

2.2.9. Verilerin analizi

Veri analizi, araştırmacının araştırma kapsamında deneyimi ve öğrendiklerini okuyucuya aktarmak amacıyla sahadan çeşitli yöntemlerle topladığı verilerin anlamını ortaya çıkarma ve yorumlama işi olarak tanımlanmaktadır (Glesne, 2011; Patton, 2014). Veriye dayalı karar verme öğretmen eğitiminin gönderme öncesi sürece etkisinin incelendiği bu araştırma kapsamında görüşme, gözlem ve doküman incelemesi teknikleri kullanılarak nitel veri toplanmıştır. Farklı kaynaklardan elde edilen araştırmanın verileri, analiz edilirken araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır. Veri analizinde görüşme, gözlem ve dokümanlar öncelikle okunmuş ve her bir katılımcının kendi içerisinde sorulara ya da dokümanlarda başlıklara vurgu yaptığı noktalar belirlenmiştir. Öğretmenlerin vurgu yaptığı ortak noktalardan yola çıkılarak kategoriler betimlenmiştir. Bu kategorilerden ve farklı veri kaynaklarının kesiştiği noktalardan da yararlanılarak veriler yorumlanmıştır.

Bulgularda görüşme ve gözlemlere ait veriler karşılaştırmalı olarak yer alırken, dokümanlara ait verilerin kendi içerisinde yapılan analizine yer verilmiştir. Bulgular, veri analizinin kendi içerisinde birbiri ile örtüştüğü noktalarda bütünlük oluşturacak şekilde sunulmuştur.

2.2.10. Araştırmada İnandırıcılık

Yapılan araştırma aracılığıyla ortaya konulan sonuçların alanda teorik ya da pratikte bir etkisinin olabilmesi için araştırma süreci titizlikle yürütülmelidir (Merriam, 2009). Geçerli ve güvenilirlik ölçütleri, bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığını kanıtlamak adına önemli olarak görülmektedir (Başkale, 2016). Nitel olarak elde edilen verilerde geçerlik güvenilirlik, nicel olarak elde edilen verilerden farklı şekilde ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Nitel veriler için geçerlik-güvenirlik yerine inandırıcılık ölçütlerinin ortaya konması gerektiğine dikkat çekilmektedir (Merriam & Tisdell, 2016, Guba & Lincoln, 1982). İnandırıcılık ölçütleri inanılrlık, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olmak üzere dört ana başlık altında toplamıştır (Guba & Lincoln, 1982). Bir araştırmada inandırıcılığı ortaya koymak için bir ya da daha fazla ölçüte yönelik yapılan çalışmaların belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2009).

Tablo 13

Araştırmada Kullanılan Geçerlik ve Güvenirlik Stratejileri

İç geçerlik	İnanırlık	Veri çeşitlemesi Katılımcı doğrulaması Uzman incelemesi Uzun süreli etkileşim
Dış geçerlik	Aktarılabilirlik	Ortamin ayrıntılı tanıtımı Katılımcıların ayrıntılı tanıtımı
Güvenirlik	Güvenilebilirlik	Başka bir araştırmacının süreç ve sonuçları incelemesi
Objektiflik	Onaylanabilirlik	Denetleme yolu

Bu araştırmanın program geliştirme, veri toplama araçlarını geliştirme, veri toplama ve verilerin analizi basamaklarında inandırıcılığını ortaya koymak için aşağıda yer alan uygulamalar yapılmıştır.

2.2.10.1. İnandırılık

Araştırmada incelenmek istenen konuya ilişkin farklı veri kaynağı, farklı veri toplama yöntemi, farklı araştırmacılar ya da farklı kuramsal bakış açılarına dayalı olarak veri elde edilmesi veri çeşitlemesi olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2009). Araştırmada veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman incelemesi şeklinde farklılaştırılarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Ortaya konulmak istenen durum hakkında farklı yöntemlerle elde edilen verilerin araştırma sonuçlarını daha nitelikli ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın verilerinin nihai analiz sonuçlarının katılımcılar ile paylaşılması katılımcı doğrulaması olarak belirtilmektedir (Creswell, 2009). Katılımcılar ile ham veri döküm dosyalarını paylaşmak yerine bulguların yorumlarının paylaşılması ve verilerin analizlerinin katılımcıların görüşlerini temsil edilip edilmediğinin kontrolü sağlanmaktadır.

İç geçerliğin sağlanmasına destek olması açısından araştırmanın konusu ve yöntemi ile ilgili alanında uzman kişilerden araştırmanın farklı aşamalarında görüş istenmesi uzman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Araştırmada veri toplama araçlarının oluşturulması, öğretmen eğitim programının hazırlığı aşamalarında alanında uzman öğretim üyeleri, araştırma görevlileri ve sahada görev yapan öğretmenlerden görüşleri alınmıştır. Görüşleri alınmadan önce gerek veri toplama araçları gerekse öğretmen eğitiminin amacı ve kapsamı ile ilgili bilgi paylaşımı yapılmış, görüşlerini bu doğrultuda paylaşımları istenmiştir. Uzmanların görüşleri doğrultusunda veri toplama araçları ve öğretmen eğitim programı ile ilgili gerekli güncellemeler yapılarak son hali verilmiş ve uygulama yapılmıştır.

Araştırma ilkokulun ilk döneminde Ekim-Aralık ayları arasında uygulanmıştır. Bu dönem öğretmenlerin öğrencilerini tanımaya ve risk grubu öğrencileri hakkında karar vermeye başladıkları dönem olarak düşünülmüştür. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılarak hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin durumlarını ayrıntılı inceleme olanağı bulunmuştur. Araştırmacı gözlemlerin yanı sıra görüşmeler ve öğretmen eğitimi aracılığıyla ortam ve kişiler ile gerekli ve yeterli etkileşimde bulunma imkânı sağlamıştır.

2.2.10.2. Güvenilebilirlik

Geleneksel olarak güvenilirlik, araştırma bulgularının tekrarlanabilme derecesi olarak görülmektedir. Nitel bir çalışmanın tekrar aynı sonuçları vermesi çok zordur. Ancak bu zorluk nitel çalışmaların güvenilir olmadığını göstermemektedir. Nitel araştırmada önemli olan, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığının belirlenmesidir (Merriam & Tisdell, 2015). Toplanan verilerle elde edilen sonuçların anlamlı bir ilişki oluşturduğu konusunda araştırmacı ve uzman kişilerin aynı fikirde olması tutarlılık (güvenirlik) olarak belirtilmektedir (Lincoln & Guba, 1985). Araştırmada güvenilebilirlik adına verilerin çözümlemesi araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ardından araştırmanın amacı, veri toplama araçları ve amaçlarının tanıtıldığı bir araştırmacıdan benzer bir çözümleme işleminin

yapılması istenmiş ve kodlar arasındaki kararlılık incelenmiştir. Diğer taraftan araştırmanın veri toplama ve eğitimin uygulanması aşamalarında araştırmacıya farklı uzmanlar eşlik etmiş ve uygulamanın belirtilen edilen şekilde yapıldığı ortaya konmuştur.

2.2.10.3. Onaylanabilirlik

Araştırmanın onaylanabilirliği, araştırma sürecinin kaydedilmesi ve kayıtlara ilişkin kanıtların çalışmada belirtilmesini ifade etmektedir. Bu kapsamda toplanan ham veriler ses kayıt cihazı ve anekdot aracılığıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazı ve anekdot ile kaydedilen veriler bilgisayar ortamına dökülmüştür. Ham verilerin araştırmacı dışında bir uzman tarafından ses kayıtlarının ve anekdotların bilgisayar ortamında yazıyla olan uygunluğunun kontrolü sağlanmıştır. Araştırmanın amacı, uygulamanın hazırlık aşamasına, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, pilot uygulamanın yapılması aşamaları ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Verilerin analizinde izlenen sürece ayrıntılı bir şekilde araştırmanın bulgular bölümünde yer verilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde katılımcıların kendi ifadelerine doğrudan alıntı şeklinde yer verilerek bulgular araştırmacının önyargı ve görüşlerinden ayrıştırılarak sunulmuştur.

2.2.10.4. Aktarılabilirlik

Araştırmanın yöntem bölümünde aktarılabilirliği ortaya koymak adına katılımcıların, uygulama yapılan ortamın, araştırmacının ve gözlemcilerin özelliklerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmanın gerek hazırlık gerekse uygulama aşamaları açık ve net bir şekilde başlıklandırılmış ve araştırma süresince yapılan tüm çalışmalar ayrıntılı ele alınmaya ve gerekçelendirilerek açıklanmıştır.

2.2.11. Araştırmada Etik

Nitel olarak ele alınan araştırmalarda hem araştırmanın planlanması hem de uygulanması aşamalarında etik ilkelerin gözden geçirildiği bir yaklaşım sergilenmelidir (Creswell, 2009). Bu araştırmada süreç etik ilkelere uygunluk kapsamında yürütülmüş ve bu doğrultuda aşağıda yer alan önlemlere dikkat edilmiştir:

1. Araştırmanın uygulama araçlarının hazırlanmasının ardından gerekli evraklar tamamlanarak Gazi Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan etik ilkelere uygunluk

konusunda onay alınmıştır (EK 2.). Bu onayın ardından tezin uygulama verilerinin toplanabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla araştırma izni alınmıştır (EK 1.).

2. Araştırmanın katılımcılarına araştırmanın amacı ve süreci açıklanmış, çalışmaya katılımları konusunda gönüllülükleri esas alınmıştır. Katılımcılardan çalışmanın henüz başında gönüllü olduklarını belirten yazılı onam formu alınmıştır (EK 3).
3. Araştırmaya dâhil olan okulun, yöneticileri, rehber öğretmenleri ve katılımcı öğretmenlerin velileri de çalışmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir.
4. Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında araştırma kapsamına alınan öğrencilerin aileleri de çalışma hakkında bilgilendirilmiş, kendilerinden çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair yazılı onam formu alınmıştır (EK 4).
5. Araştırmanın pilot uygulama aşamasından başlayarak uygulama aşaması dâhil katılımcıların kimliklerinin gizliliğine önem verilmiş, gerçek adları yerine kod adlar kullanılmıştır.
6. Araştırmanın katılımcılarına veri toplama süreci sonunda isimlerine düzenlenen teşekkür belgeleri verilmiştir.
7. Araştırmanın sürecine ait toplanan bilgiler ve veriler gizlilik ilkesi kapsamında araştırmacı tarafından depolanmıştır. Bu bilgiler ve veriler paylaşılması talep edildiği takdirde sadece danışman öğretim üyesi ve tez izleme komitesi üyeleri tarafından paylaşılmış, harici kişi ve ortamlarda paylaşılmamıştır.
8. Verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde değişik bakış açılarına da yer verilerek araştırma raporu oluşturulmuştur.

BÖLÜM III

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde veri analizi sonucu elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmektedir. Gönderme öncesi sürece yönelik hazırlanan veriye dayalı karar verme öğretmen eğitiminin; öğretmenlerin görüşlerine, sınıf ortamında uygulamalara ve eğitsel değerlendirme isteği formunun kalitesine yönelik etkisinin incelendiği araştırmada farklı yollarla veri toplanmıştır. Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen veriler ilişkili olarak sunulmuştur. Araştırmanın bulguları ve yorumlar araştırma soruları ve sırasına bağlı kalarak açıklanmıştır.

3.1. Öğretmenlerin VDKV Sürecine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin veriye dayalı karar verme sürecine yönelik görüşlerine ilişkin farklılıkların belirlenmesi için öğretmenlerle eğitim öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Bu şekilde görüşlerde ortaya çıkan değişimin kaydı hedeflenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular ve yorum görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar temelinde ortaya konulmuştur.

3.1.1. Öğretmenleri Veri Toplamaya Yönlendiren Durum/Durumlara İlişkin Bulgular

Eğitim çalışmalarından önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin ilk sorusunda öğretmenlerin, onları öğrencileri hakkında veri toplamaya yönlendiren durum/durumların tespitine odaklanılmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan ilk soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmanın görsel olarak da yapılabilmesi için

aşağıdaki Tablo 14’te gösterilmiş. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ilişkili olarak yorumlanmıştır.

Tablo 14

Öğretmenleri Veri Toplamaya Yönlendiren Durum/Durumlara İlişkin Görüşler

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖT	Davranış bozuklukları öğrenme güçlükleri konuşma bozukluğu	Akademik başarı	Davranış problemi	Davranış problemi derse katılım ilgi süresi dikkat süresi
ST	Davranış problemi Akademik başarı	Akademik başarısızlıklar	Davranış problemi	Davranış problemi öğrenme güçlüğü

Öğretmenleri veri toplamaya yönlendiren nedenlerin ön değerlendirme ve son değerlendirmede farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo14). Her iki görüşmede de öğretmenlerin üç tanesi öğrencileri hakkında veri toplamak için davranış problemini, bir öğretmen akademik başarıyı işaret etmektedir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Şöyle, öğrencilerimde daha önce rastlamadığım bazı davranış, problemli davranışlar gördüğüm zaman onlarla ilgili veri toplama ihtiyacı duyuyorum (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Davranışlar oluyor özellikle. Davranışlar olumsuz olabilir (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Öğrettiğim şeyden akademik olarak geri bildirim alamadığımda, başarı göremediğimde veri topluyorum (Ö2, ön değerlendirme görüşme).

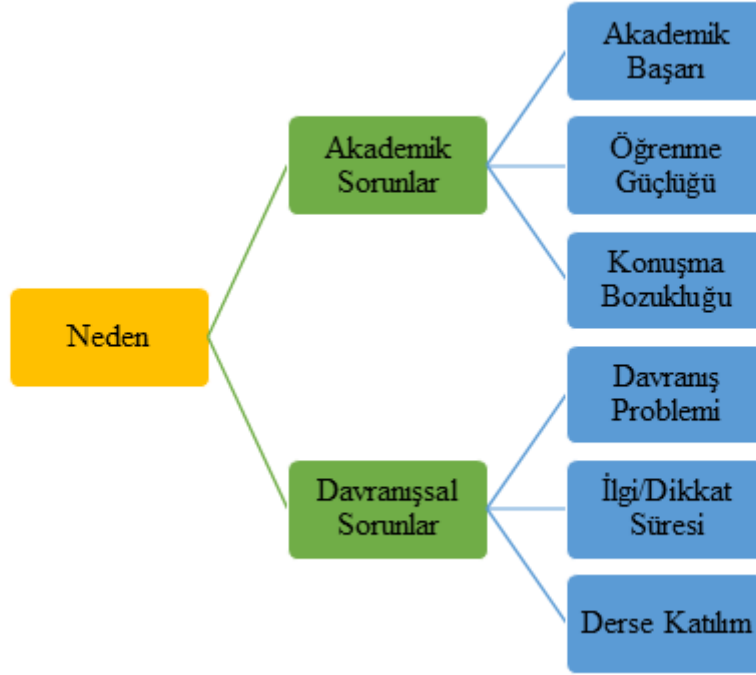
Davranış problemleri, acaba bir sıkıntı var mı diye düşündürüyor (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Akademik başarı ve davranış problemlerine ek olarak bir öğretmen ön değerlendirmede öğrenme güçlüğü bir öğretmen de son değerlendirmede öğrenme güçlüğü veri toplama nedeni olarak belirtmiştir. Bunların haricinde bir öğretmen için konuşma bozukluğu, ilgi/dikkat süresi ve derse katılımı da ön değerlendirme görüşmelerinde veri toplama nedeni olmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Derse katılımları... İlgileri dağılıyor mu? Ne kadar süreleri ilgilerinin? Mesela eğer çok kısaysa, olması gerekenden kısaysa o şekilde. Onlarla ilgili veri topluyorum (Ö4, ön değerlendirme).

Davranış, öğrenme güçlüğü...(Ö4, son değerlendirme).

Davranış, öğrenme güçlükleri, konuşma bozuklukları...(Ö1, ön değerlendirme).



Şekil 12. Öğretmenlerin veri toplama nedenleri

Öğretmenlerin öğrencilerinde veri toplamak için belirledikleri durumlar çoğunlukla öğrencilerin davranışsal ve akademik konularda yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır (Şekil 12). Öğretmenlerin risk kavramı ile sorunları bir arada algıladığı örneklerde de net biçimde ortaya çıkmaktadır. Burada ayırt edici durum öğretmenlerin bu çalışma başlamadan önce aynı öğrencileri “risk” grubu olarak adlandırıp adlandırmadığıdır. Çalışmada yer alacak katılımcı tespit sürecinde gerçekleştirilen ilk görüşmelerde öğretmenler doğrudan bir öğrencilerini “risk” diye adlandırmayıp, ardından araştırmacının yaptığı betimlemeye bağlı kalarak bir öğrencilerini “risk” grubu diye adlandırmışlardır. Öğrencilerine doğrudan “risk grubu” demeden kaynaştırma için yönlendirme yapma gereksinimi olacağını önden değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ilgili söylemleri araştırmacının bahsi geçen her öğrenci ile akademik ve davranışsal değerlendirmeleri ile de teyit edilmiştir. Böylelikle öğretmenlerin ön değerlendirme ve son değerlendirme arasında adını koymasa bile öğrencisi ile ilgili olarak geleceğe dönük olası sorunlara karşı belli bir farkındalık içinde oldukları görülmüştür. Daha net söylemek gerekirse; öğrencilerin sınıfta davranışsal ve akademik olarak akranlarından farklı ya da geri olduğu şeklindeki ipuçları öğretmenler tarafından veri toplamak için bir neden oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ele

alındığında sınıf öğretmenlerinin tüm sınıfa dönük belirginleşen şekilde bir veri oluşturma sürecine girmedikleri, sorun yaşanmaya başlanan noktadan itibaren öğrenci özelinde sistematik kayıt içermese de sorunları takip etmeye başladıkları görülmektedir.

Araştırmacının sınıf içi gözlemleri ele alındığında görüşmelerden ve ilk gözlemlerden elde edilen bulguları destekleyici diğer ipuçları da tespit edilmektedir. Öğretmenlerin risk grubunda olarak belirttikleri öğrencilerinin sınıf içi etkinlikler sırasında verdiği ödev ve görevleri yapma miktarını ya da yapışını takip ederek uyarı, ipucu ya da düzeltmeler yaptıkları görülmüştür. Aynı şekilde sınıf içi davranışlarına da dönük olarak uyarı anlamına ya da öğretim veya kural hatırlatma anlamına gelebilecek girişimleri gözlenmiştir. Fakat öğretmenlerin kendi yaptıkları girişimlerin öğrenci performansı ile birlikte sistematik olarak kayıt altına alındığı gözlemlenmemiştir. Öğretmenler sınıf içi gözlemlerini anlık müdahalelerinin temeline otururken ileriye dönük bütüncül bir müdahale uygulaması geliştirmek için kullanmamaları dikkat çekicidir. Aşağıda araştırmacının sınıf gözlemlerinden örnekler sunulmuştur.

Öğretmen tahtaya yazdığı kelimeyi öğrencilerden okumasını istiyor. Hedef öğrenciye söz veriyor. Öğrenci kelimeyi yanlış okuyor. Öğretmen okumaya model oluyor (14.10.19-Ö1, anektod).

Ders başladığında hedef öğrenci sınıfta geziniyor. Arkadaşları ile yüksek sesle konuşuyor. Öğretmen birkaç öğrenciye okuma için söz verdikten sonra hedef öğrenciye de söz veriyor. Öğrenci doğru okudu. Sınıfta gezinmeye devam ediyor (14.10.19-Ö3, anektod).

Çeşitli veri kaynaklarından elde edilen bu bulgular ışığında birlikte çalışılan öğretmenlerin sorun temelli oldukları, öğrencilerinde akranlarından farklı olarak gördükleri performanslarına dair veri toplama eğilimi içinde oldukları görülmüştür.

3.1.2. Öğretmenlerin Veri Toplama Yollarına İlişkin Bulgular

Eğitim çalışmalarından önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin ikinci sorusunda öğretmenlerin, farklı olduğunu düşündükleri öğrencileri hakkında veri toplama yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmının görsel olarak da yapılabilmesi için aşağıdaki Tablo 15'te gösterilmiş. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen bulgular ilişkili olarak yorumlanmıştır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Veri Toplama Yollarına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖT	Gözlem Karşılaştırma Bireysel çalışma Görüşme	Gözlem Bireysel çalışma	Görüşme Ev ziyareti Gözlem	Görüşme Gözlem
ST	Gözlem	Gözlem	Gözlem Görüşme	Gözlem Aile görüşmesi

Öğretmenlerin görüşmelerde farklı olarak belirledikleri öğrenci ile ilgili nasıl veri topladığına ilişkin verdikleri yanıtların ön değerlendirme ve son değerlendirmede değişmediği görülmektedir. Öğretmenler farklı olarak belirlenen öğrenciler ile ilgili gözlem, görüşme, bireysel çalışma ve akranları ile karşılaştırma yöntemlerini kullanarak veri topladıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenlerden iki tanesi ön değerlendirmede veri toplama yolu olarak kullandıkları görüşmelerini rehber öğretmen, aile ve diğer öğretmenler olarak ayrıntılandırmaktadır. Öğretmenlerden bir tanesi yine ön değerlendirmede veri toplama yolu olarak kullandığı gözlemi teneffüste de yaptığını belirtmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Gözlemliyorum elbette ilk etapta. Hani diğer normal olarak gördüğüm çocuklarla diğerini karşılaştırıyorum, gözlem yapıyorum. Daha sonra çocukta bire bir eğer anlamasında bir gerilik var mı yok mu diye anlayabilmek için bire bir çalışıyorum (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Öğrenci baktım yapamıyor. Hangi anlamda yapamadığını görmek için yanıma alıp çalışıyorum (Ö2, ön değerlendirme görüşme).

Davranışlarını izliyorum bir süre, bahçede izliyorum, teneffüslerde nasıl davrandığını, arkadaşlarıyla ilişkilerini... (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Son değerlendirmede öğretmenlerden biri veri toplama yolu olarak kullandığı gözlemi öğrenci özelinde veri toplamak istediği durumu belirleyici maddelere yönelik yaptığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen ise yine veri toplama yolu olan gözlemi okuma, yazma, anlama, sınıf içi katılıma yönelik şekilde gözlem zamanlarına işaret ederek ifade etmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Öğrencinin davranışını gözlemleyerek davranışına ait veri maddeleri oluştururum (Ö1, son değerlendirme görüşme).

Öğrencileri gözlüyorum. Okuma, yazma, anlama, ders içi katılımda (Ö2, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenler veri toplama yolu olarak çoğunlukla gözlem ve görüşmeler tercih etmektedir. Öğretmenlerin veri toplama yolu olarak belirttikleri gözlemin çoğu zaman veri toplamaktan ziyade olayın/durumun olduğu zamanı gözlemlemek olarak kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler tarafından bahsi geçen gözlem, öğretmenlerin “risk” grubu olarak gördükleri öğrencilerinde normal beklentilerden farklı olarak ortaya çıkan davranışları görme eylemi olarak kullanılmaktadır. Bu doğrultuda gözlem, amaca yönelik yapılmamakta ana tanıklık olarak kalmaktadır. Yapılan görüşmenin bulgularına bakıldığında sadece bir öğretmenin veriye dayalı karar verme öğretmen eğitiminden sonra “risk” grubu olarak gördüğü öğrencisinde gözlemi hem veri toplamak istediği davranışa yönelik veri maddelerini oluşturmak amacıyla hem de öğrencinin veri maddelerindeki performans değişikliğini ortaya koymak için kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinden diğer bir veri toplama yolu olarak belirttikleri görüşmeleri ise “risk” grubu öğrencilerin sorunlarının varlığına ilişkin teyit almak amaçlı yaptıkları, sürecin devamında görüşlerini belirtmek ya da geri bildirim almak için kullanmadıkları görülmektedir. Öğretmenler ön değerlendirme görüşmelerinde farklı kişilerle görüştiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bahsi geçen farklı kişilerle görüşmeleri, risk grubu öğrenci hakkında veri toplamaktan ziyade kendi fikirlerini paylaşma, görüş alma ya da sohbete yönelik bir amaç için yaptıkları belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Rehber öğretmeni arkadaşımдан çok yardım alıyorum. Diğer öğretmen arkadaşlarımız özellikle nöbette olanlarla ve tabiki veli görüşmeleri fazlasıyla. Velilerin evine gidiyorum, ev ziyaretleri yapıyorum (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Eğer kendim çözemiyorsam, rehberlikle görüşüyorum (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Aile ile iletişime geçiyorum. Evde nasıl çalışıyorsunuz? Ne kadar süre ile yapıyorsunuz? Diye soruyorum (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin görüş almadan ziyade farklı veri kaynaklarıyla görüşme yapıyor olmaları, zengin veri elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda görüşmeler sonucunda

verileri karşılaştırarak “risk” grubu öğrenciye ilişkin durumu daha objektif bir şekilde ortaya koymalarını da sağlamaktadır.

Öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerde özellikle eğitim sonrasında yapılan görüşmede ifade etmedikleri ama amaca yönelik gözlemler yaptıklarına ilişkin ipuçları belirlenmiştir. Eğitim öncesinde “risk” grubu öğrenci özelinde gözlem yapmadıkları yapılan görüşme sonucuyla benzer bir şekilde sınıf gözlemleriyle de örtüşmektedir. Eğitim sonrasında yapılan sınıf gözlemlerinde “risk” grubu olarak gördükleri öğrencinin -özellikle yanına giderek- verilen yönergeyi nasıl yaptığına ya da ders sırasında davranışlarına yönelik geri bildirimler veriyor oldukları amaçlı bir şekilde gözlem yaptıklarının işareti olarak görülebilir.

Hedef öğrenci sırasında oturuyor. Öğretmen deftere yazıyoruz dedi. Aralarda dolaşarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol ediyor. Hedef öğrencinin yazısına “Aferin işte böyle” diyerek geri bildirim verdi. Öğretmen dolaşarak kontrol etmeye devam ederken hedef öğrenci parmak kaldırdı. Bitti dedi. Öğretmen geri dönüp kontrol etti. “Aferin çok güzel yazıyorsun” diyerek geri bildirim verdi. Öğrenci sırasında oturmaya devam ediyor (Ö3, 05.11.19, son değerlendirme gözlem notu).

Öğretmenlerin veri toplama yolu olarak sınırlı sayıda yöntem kullandıkları ve kullandıkları yöntemleri de ayrıtısına inmeden, amaçlı olarak yapmadıkları görülmektedir. Eğitimin risk grubu öğrencilere olan farkındalığı artırma etkisiyle birlikte kullanılan yöntemlerin öğrencilerin bireysel özelliklerine göre uyarlandığı etkisinin olduğu da görülmektedir. Bireysel özelliklere göre toplanan veriler öğrencilerin ihtiyacının somut bir şekilde ortaya konmasına katkı sağlamakta aynı zamanda veriye dayalı karar verme döngüsünün devamı için öğretmenlere de yol göstermektedir.

3.1.3. Öğretmenlerin Verileri Kaydetme Yollarına İlişkin Bulgular

Eğitim çalışmalarından önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin üçüncü sorusunda öğretmenlerin, topladıkları verileri kaydetme yollarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmanın görsel olarak da yapılabilmesi için aşağıdaki Tablo 16’da gösterilmiştir. Elde edilen bulgular sınıf gözlemleri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 16

Öğretmenlerin Veri Kaydına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖD	Değerlendirme sonuçlarının dosyalanması	Not defteri	Not defteri	Kaydetmiyorum
SD	Bilgisayar ortamında kayıt	Not defteri	Not defteri	Kaydetmiyorum

Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında veri kaydına ilişkin görüşlerine bakıldığında (Tablo 16) bir öğretmende (Ö1) dikkat çeken bir değişiklik olduğu, iki öğretmenin (Ö2, Ö3) kayıt yöntemini değiştirmedeği görülmektedir. Bir öğretmen (Ö4) ise kayıt tutmama davranışını değiştirmedeğini ifade etmektedir. Öğretmenler eğitimden önce yapılan görüşmelerde öğrencilerle yaptıkları çalışmaları dosyaladıkları, öğrencilerin çalışmalarını ve davranışlarını deftere not aldıklarını ya da bunlardan farklı olarak kayıt tutmadıklarını ifade etmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Öğrenciyi tanıma için yaptırdığım resimler onları atmıyorum, dosyalıyorum (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Benim not defterim var. Not defterime yazıyorum. Neyi okuyamadı, neyi yapamadı (Ö2, ön değerlendirme görüşme).

Ben not alıyorum sadece kendim, kendim not alıyorum (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Ha, yok. Onları kaydetmiyorum şu an (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Öğretmen eğitiminin ardından yapılan son değerlendirme görüşmelerinde bir öğretmen bilgisayar ortamında program kullanarak veri kaydı yapıyor olduğunu belirtmektedir. Ön değerlendirmede olduğu gibi son değerlendirmede de veri kaydı için “not defteri” kullandıklarını ifade eden iki öğretmen olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin son değerlendirme görüşmelerinde not defterini amaca yönelik veri kaydı için kullanımlarına yönelik ifadeleri dikkati çekmektedir. Öğretmenlerin eğitimden sonra defterlerine aldıkları notların öğrenci özelinde risk olarak gördükleri performansla yönelik verilerin kaydına ilişkin ipuçları içerdiğini görülmektedir. Bir öğretmen ise eğitim sonrası da öncesi gibi veriler için yazılı olarak kayıt yolunu kullanmamaktadır.

Kayıt için ölçek kullanıyorum, bilgisayarda. Excel tablosu. Genel davranış tablosu, yazma için dikte tablosu, okuma tablosu neye göre kullanıyorsam ismini değiştirebiliyorum (Ö1, son değerlendirme görüşme).

Haftalık değerlendirme defterim var. Sınıf içerisindeki tüm etkinlikleri ve öğrenci tepkilerini anında defterime işliyorum kişi kişi...(Ö2, son değerlendirme görüşme).

Yazıyorum sadece. Not alıyorum defterime, öğrencinin dikkatimi çeken davranışlarını, o gün içinde farklı gördüğüm davranışlarını (Ö3, son değerlendirme görüşme).

Bunu kaydetmiyorum. Gözlemliyorum farklı bir şey olursa aile ya da rehber öğretmenle paylaşıyorum ama bir yere yazmıyorum (Ö4, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenlere verilen eğitim içeriğinde farklı veri kayıt seçenekleri kullanarak devam eden süreçte topladıkları kanıtları somutlaştırmaları adına veri kaydı yapmalarının önemi ile ilgili bilgi verilmiştir. Veri kaydına ilişkin bulgulara bakıldığında öğretmenler kendi sınıf dinamikleri ve alışkanlıkları doğrultusunda farklı veri kayıt seçeneklerini değerlendirerek kullanmakta (Ö1, Ö2, Ö3) ya da kullanmamaktadır (Ö4). Veri kaydını kullanan öğretmenlerin, kayıt ettiği verilerin risk grubu öğrencinin risk olarak görülen performansına yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin iki tanesinin ifadelerinden kayıt tutulan bu süre içerisinde öğrencilerin sergilediği olumlu ya da olumsuz davranışlara yönelik kayıt tutulduğu, bir tanesinde ise olumsuz davranışların üzerinden kayıt tutulduğu anlaşılmaktadır. Aşağıda öğretmenlerin görüşmelerdeki ifadelerinden örnekler sunulmuştur.

Gün içerisinde analiz etmeden önce davranışın o gün sergilenip sergilenmediğine dair gözlemliyorum, artı-eksi koyuyorum (Ö1, son değerlendirme görüşme).

Yaptığım yıldız etkinliği de belki bir çeşit kayıt olabilir. Çokta iyi oldu etkili oldu. Herkesin sayfası var. Olumsuz davranışı olanın yıldızı kararıyor. Sonra sayıyorum. Defterime de not alıyorum (Ö3, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitimden sonra sınıf ziyaretlerinde yapılan gözlemlerde öğretmenlerden üçünün görüşme bulgularına paralel olarak kayıt konusunda farklı bir performans sergiledikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde iki öğretmenin (Ö1, Ö2) risk grubu öğrencilerin akademik performanslarına yönelik uygulamalarını değiştirmemiş fakat hali hazırda elde ettikleri verileri kayıt etmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi (Ö1) öğrencinin akademik alanlardaki sorunlarına dönük olarak herhangi bir değişiklik

gerçekleştirmezken internetten bulduğu bir programda ders sonunda ya da gün sonunda öğrencisinin performansını kayıt altına almaya başlamıştır. Öğretmen kullandığı programda öğrencilerin davranışlarına ve akademik performanslarına yönelik beklentilerini ölçek maddeleri haline getirmektedir. Öğrencinin ölçek maddelerine yönelik verdiği tepkileri “+” ya da “-” olarak kayıt altına alınmaktadır. Son değerlendirme gözlemlerinde de not defterini kullandığı gözlenen öğretmen (Ö2) not defterini daha sık kullanmakta, risk grubu öğrencilerin o derse ilişkin performanslarını isimlerinin karşısına “+”, “-” olarak belirtmektedir. Not defteri kullandığını belirten bir diğer öğretmenin (Ö3), öğrencisinin davranışına yönelik bir müdahale kullandığı ve bunun üzerinden defterine kayıt yaptığı gözlenmiştir. Öğretmen öğrenciler için oluşturduğu yıldız tablolarında, gösterilen olumsuz davranışlar üzerinden yıldızları karartma şeklinde bir uygulama yapmakta, ders sonu ya da gün sonunda dikkati çeken sayıda olumsuzluk üzerinden defterine not almaktadır. Aşağıda öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin gözlem notları paylaşılmıştır.

Hedef öğrenci K. ev ödevini getirmemiş. Arkasına dönüyor ve konuşuyor. Öğretmen neden getirmediğini sormak için yanına gitti. Çantasına da baktı. Bir fotokopi verdi okuması için. Hedef öğrenci A. yerinden kalktı geziyor ve okuduğunu söylüyor. Öğretmen “arkadaşların ayağa kalkmıyor. Ben seni kaldıracam.” dedi. Teneffüs zili çaldı. Öğretmen bilgisayarında Excel tablosundaki ölçek maddelerine davranış ve kurallar ile ilgili işaretlemelerini yaptı (Ö1, 10.12.19, son değerlendirme gözlem).

Hedef öğrenci E. ikinci kez parmak kaldırmadan söz aldı. Öğretmen bunu söyleyerek iki yıldızını kararttığını söyledi (Ö3, 10.12.19, son değerlendirme gözlem).

Öğretmen şimdi 3 harfli heceleri oluşturacağız dedi. Hedef öğrenci E. sınıfta dolaşiyor. Öğretmen öğrenciyi uyardı. Not defterine not aldı. Hecelere geçmeden öğrencilerden A. ve M. yi de uyardı. Bu öğrencileri de defterine not aldı (Ö3, 11.12.19, son değerlendirme gözlem)

Öğretmen bir önceki derste okuma yaptırmış ve bu derste yazma yaptırırken, öğretmen masasına öğrencileri yanına çağırarak okuma da yaptırıyor. Not defterinden bakarak öğrencileri yanına çağırıyor not alıyor. Okuyanlara deftere “+” koyuyor ve yıldız veriyor (Ö2, 11.12.19, son değerlendirme gözlem).

Öğretmenlerin eğitim öncesi veri kaydına yönelik sınırlı davranışlar sergilemelerinin aksine eğitim sonrasında bu davranışlarında farklılaşmalar olduğu görülmektedir. Veri kaydı öğrenci ile ilgili fikirleri düzenleme ve somutlaştırılmasında önemli olmaktadır. Eğitim

sonrası yapılan görüşme ve gözlemler öğretmenlerin risk grubu öğrenciler için sınıfta oluşan veriyi daha özenli bir şekilde fark edip, matbu hale getirmelerine yönelik girişimlerinin olduğunu göstermektedir.

3.1.4. Öğretmenlerin Verilerin Analizine İlişkin Bulguları

Öğretmen eğitiminden önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin dördüncü sorusunda öğretmenlerin, kayıt ettikleri verilerin analizine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmanın görsel olarak da yapılabilmesi için aşağıdaki Tablo 17’de gösterilmiştir. Elde edilen bulgular sınıf gözlemleri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Veri Analizine İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖD	Öğrencilerin defterlerini kontrol ediyor Öğrencinin nereden nereye geldiğini görmüş oluyor	Analiz etmiyor	Kendi gözlemleri karşılaştırıyor	Öğrencilerin defterlerini kontrol ederken yapılanları karşılaştırıyor
SD	Kayıt aldığı programdan haftalık olarak öğrencilere verdiği + ve - leri topluyor	Öğrencilerin aldığı yıldızları, + ve - leri topluyor Sınıf geneliyle karşılaştırıyor	Öğrencilerle ilgili not aldığı defterindeki günlük ya da haftalık notları değerlendiriyor	Kendi gözlemlerini karşılaştırıyor

Öğretmen eğitimi öncesi ve sonrası öğretmenlerle yapılan görüşmede verilerin analizi ile ilgili ortaya çıkan bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir. Öğretmenlerden ikisinin (Ö1, Ö4) ön değerlendirmede öğrencilerin defterlerini ya da verdikleri ödevleri bir önceki yaptıkları ile karşılaştırma yoluna giderek analiz yaptığı görülmektedir. Bir öğretmen (Ö3) yaptığı gözlemleri karşılaştırarak analiz ettiğini ifade ederken, bir öğretmen (Ö2) ise soruya analiz etmiyorum cevabını vermiştir. Aşağıda öğretmenlerin verdiği yanıtlara ilişkin görüşme dökümleri yer almaktadır.

1. Sınıfta böyle somut bir ölçek kullanmıyorum ama kendimce, her gün günlük okuma ve dikte çalışması, yazma çalışması yaptırıyorum. Ben söylüyorum onlar yazıyor, onlar yazarken de atıyorum dedim ki “Ali bugün okula gelmedi.” Ali yazıyorlar.

“Ali”yi doğru yazıp yazmadıklarını görmek için gezip her kelimenin üstüne + koyuyorum hepsini doğru yazanlara. Cümleyi doğru yazana yıldız koyuyorum. Ben o defterleri zaten karıştırdığımda nerden nereye geldiğini görmüş oluyorum 2 ay sonra 3 ay sonra. Zaten çocuğu da tanımış oluyorum, her gün aynı deftere, böyle gün içerisinde 4 kez 5 kez bakmış olduğum için sırayı... (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Ya dediğim gibi mesela ben en basit bi yazıdan anlıyorum, şey yaparken, kontrol ederken. İlk gün, baştaki yazısına bakıyorum, şimdikine (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Şu anda mesela ilk geldiğimiz zamanla kendi gözlemime göre birtakım değişiklikler oldu ama bir kayıt falan yapmadım (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Son değerlendirme görüşme bulgularına bakıldığında üç öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3) analiz yaptığını ifade etmektedir. Bulgularda öğretmenlerin risk grubu olarak belirledikleri öğrencilerinin performanslarında başarılı ya da başarısız olarak belirledikleri davranışları ortaya koyabilecekleri bir analizi yaptıkları görülmektedir. Bir öğretmen (Ö4) ise yaptığı gözlemler doğrultusunda bir önceki gözlemi ile hâlihazırdaki gözlemini karşılaştırarak analiz yaptığını ifade etmektedir.

Gün içerisinde analiz etmeden önce davranışın o gün sergilenip sergilenmediğine dair gözlemliyorum, artı eksi koyuyorum. Sonra haftanın sonunda da, bakıyorum işte; Pazartesi günü o davranışı yapmış, Salı yapmamış, ya da sonrasında yapmamış, öyle devam etmiş ya da hiç yapmamış. Hafta içerisinde kaç kez yaptığını ya da kaç kez yapmadığını yazıyorum (Ö1, son değerlendirme görüşme).

Analizi ihtiyaç duyduğumda ediyorum. Topladığı ya da, nasıl... Şöyle o hafta çocuk çok başarısız olduysa ya da sınıfta genel bir başarı düşüklüğü gözlemlediysem hemen analiz çıkarıyorum. Kaç yıldız almış? Kaç eksi almış? (Ö2, son değerlendirme görüşme).

Haftalık sayıları çıkarıyorum. Hangi gün ne kadar yapmış? (Ö3, son değerlendirme görüşme)

Ama şöyle bir şey zihnimde kalıyor mesela şöyle bir şey bir öğrencimin bir harf yazımında yanlış var, değil mi? O harfte ben ona devamlı bakıyorum. Mesela o gün, bir öğrencim çok güzel yazarken büyük yazmaya başladı, bu şekilde. Takip ediyorum (Ö4, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin veri analizi ile ilgili bulgularına bakıldığında (Tablo 17) sistematik ve amaçlı olmayan bir veri analizi mantığından, öğrenci özellikleri temelinde belirlenen davranışlar için yapılan bir analize doğru yöneldikleri görülmektedir. Eğitim öncesinde öğrencilerin performanslarına ilişkin genel olarak topladıkları verileri gözlemleri doğrultusunda düşünce bazında değerlendirmektedirler. Düşünce bazında bu analiz sözel ifadeler ile sınırlı kalmaktadır. Yazılı olarak bir kanıt ya da süreç içerisinde karşılaştırabilecekleri bir veri ortaya koymamaktadır. Eğitim sonrası verilerin analizine yönelik davranışlara ise öğretmenler mesai harcamaktadır. Öğretmenler yaptıkları bu analiz ile öğrencinin risk durumunu göz önüne alarak topladıkları ve kayıt ettikleri verilere dayalı öğrenci hakkında somut kanıtlar elde etmektedir. Sınıfta yapılan uygulamaların öğrenci performansında yarattığı etkisinin yönelimi öğretmenlerin yaptığı analizler ile net bir şekilde belirlenmiş olacaktır.

Öğretmen eğitimi sonrasında sınıfta yapılan gözlemler görüşmelere paralel olarak öğretmenlerin ifadelerini doğrulamaktadır. Öğretmenler kendilerine uygun olarak kullanmaya başladıkları kayıt yöntemi dâhilinde ders sonunda, gün sonunda ya da haftanın son gününde kayıtlarını incelemekte ve öğrencinin performansının hangi doğrultuda ilerlediğini belirlemektedirler. Öğretmenlerin analize başvurma sıklığını risk grubu öğrencinin olumlu ya da olumsuz davranışı gerçekleştirme sıklığındaki değişimlerin belirlediği tespit edilmiştir.

Öğretmen sınıfa siyah bir kartonla geldi. Bu kartonun düşünme köşesi olduğunu, kurallara uymayanların burada yaptıklarını düşüneceklerini söyledi. Sınıf kurallarını hatırlattı. Ders süresince öğrencilerden E., A. ve M. uyarı aldılar ve öğretmen davranışları kayıt etti. Ders sonunda defterdeki uyarılara bakarak not yazdı (Ö3, 11.12.19, son değerlendirme gözlem).

Verilerin analizi basamağında eğitim öncesinde öğretmenlerin daha önceki görüşme sorularına verdikleri yanıtlarla da bir bütün olarak bakıldığında amaçlı olarak toplamadıkları ve kayıt etmedikleri veriler üzerinden geleneksel olarak bir karşılaştırmaya giderek analiz yaptıkları görülmektedir. Eğitimden edinilen bilgiler ile öğretmenlerin sonrası verdikleri yanıtlarda analiz basamağına kadar risk grubu öğrencileri bireysel olarak ele alıp analizi gerek geleneksel gerek teknolojiyi kullanarak öğrenciye yönelik yapmaktadırlar. Öğretmen eğitimi, öğretmenlerin öğrencilerin verileri karşılaştırmaya giderek yaptıklarının analiz olarak fark etmelerinde yardımcı olmuştur. Bu doğrultuda kendi yöntemlerini geliştirmelerini ya da kullanabilecekleri yöntemleri bulmalarını da sağladığı görülmektedir.

3.1.5. Öğretmenlerin Verilerin Yorumlanmasına İlişkin Bulguları

Öğretmen eğitiminden önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin beşinci sorusunda öğretmenlerin, öğretmenlerin sınıf içinde toplanan verilerin yorumlanmasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmanın görsel olarak da yapılabilmesi için aşağıdaki Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Verilerin Yorumlanmasına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖD	Gözleme dayalı	Gözleme dayalı	Geçmiş tecrübeler	Geçmiş deneyimler
SD	Veri kayıtlarına dayalı	Veri kayıtlarına dayalı	Veri kayıtlarına dayalı	Gözlemlerine dayalı

Öğretmenlerin görüşme sorularından verilerin yorumlanması ile ilgili verdikleri yanıtlara Tablo 18’de yer verilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen bulgularla izleyen görüşme arasında kullanılan dil bakımından bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Yorumlama kısmında veri toplama yöntemine dair görüş bildiren öğretmenlerin eğitimden sonra kullandıkları kavramların değiştiği görülmüştür. Gözlem ve görüşmeye dayalı olarak belirtilen ilk ifadelerden sonra yorumlarını toplanmış veriye dayalı olarak değiştirdikleri görülmüştür. Özetle, VDKV anlayışı içinde karar verme aşamasına gelmiş olan öğretmenin yöntemden çok toplanmış olana odaklanması gerektiğine yönelik düşünce değişimine dair ipuçları görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin verdiği yanıtlara ilişkin görüşme dökümlerine yer verilmiştir.

Aynı sınıfta, sürekli aynı sınıfta olduğum için. Sürekli aynı sınıftayım ve hangi çocuğun nereden nereye geldiğini, nasıl performans sergilediğini, düştüğünü ya da yükseldiğini... Değerlendirebiliyorum (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Yani gelişme kaydettiğini görüyorum (Ö2, ön değerlendirme görüşme).

Tamamen geçmiş tecrübelerimiz. Aile ve rehber öğretmenlerin tecrübelerinden de yararlandığımız oluyor (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Ya dediğim gibi mesela ben en basit bi yazıdan anlıyorum (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin son değerlendirme görüşmelerinde verdikleri yanıtlara bakıldığında üç öğretmenin veri kayıtları ve analizleri doğrultusunda yorum yapmakta olduğu görülmektedir. Bir öğretmen de gözlemlerine dayalı yorum yaptığını ifade etmektedir. Aşağıda öğretmenlerin verdiği yanıtlara ilişkin görüşme dökümlerine yer verilmiştir.

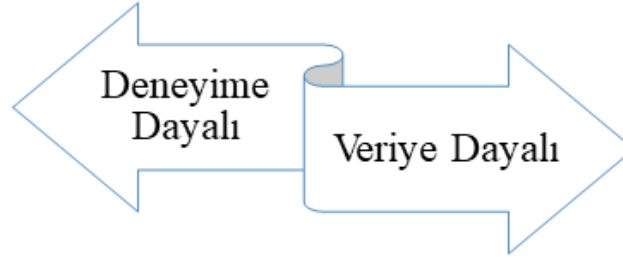
Sonra haftanın sonunda bakıyorum. Hafta içerisinde kaç kez yaptığını ya da kaç kez yapmadığını belirliyorum. Program iyi, geliştirilmeli, çok iyi şekilde puanlıyor. Öğrencinin nerede eksiği var görüyorum (Ö1, son değerlendirme görüşme).

Kaç yıldız almış? Kaç eksi almış? Ondan sonra bilgiye dönüştürme aşamasını da siz öğretmiştiniz. O şekilde bilgiye dönüştürüp bunlar sınıfın çok başarılı olanları, bunlar sınıfın daha düşük olanları şeklinde kategoriler yaptım (Ö2, son değerlendirme görüşme).

Haftalık sayılarını çıkarıyorum. Hangi gün ne kadar yapmış? “Bu hafta çok.” ya da “Bu hafta az.” diyebiliyorum. Bu şekilde yorumluyorum (Ö3, son değerlendirme görüşme).

Bir süre gözlemliyorum, akademik gelişimine bakıyorum. Geriliyor mu? (Ö4, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin zaman içinde ifadeleri ele alınacak olursa, Ö1 için söylenebilecek en net ifade ilk ifadesinde genel ve belirsiz ifadelerin yer aldığı ikinci görüşmeden sonra her öğrencisi ile ortaya konulmuş bir veri sunabilir durumda olduğu görülmektedir. Öğrencinin değişiminin yazıya döküldüğü fark edilmektedir. Aynı durumun Ö2 için de geçerlidir. Son derece kısa ve sadece kendi algısına dair bir cümle kullanırken ikinci görüşmenin ardından eğitimde aldıklarının sahaya yansımından yola çıkan bir değişim görülmektedir. Aynı durumun Ö3 için de olması dikkat çekicidir. Bu öğretmende öğrenciye dair görüşlerini ispatlanabilir halde yazıya dökmüştür. Ö4 de belli bir değişime dair ipuçları sunmuştur. İlk görüşmedeki geçişirici ifade biçiminden ilk görüşmedeki ifadesinin düşünceseel alt yapısını ortaya çıkarır ifadeler kullanmıştır.



Şekil 13. Öğretmenlerin veriyi yorumlama yolları

VDKV döngüsü içinde yorum, verilerin bilgiye dönüştürüldüğü basamaktır. Bu basamakta öğrenci hakkında yola çıkılan fikirlerin doğru olup olmadığı test edilir. Yukarıdaki ifadelerinin karşılaştırılmasında da net biçimde görüleceğini gibi öğretmenler deneyimleri esaslı ilerlerken, daha spekülatif bir ifadeyle homojenik bir bakış sergilerken öğrencilerinin verilerini kaydettikten sonra daha heterojen, bireyselleştirilmiş bir ifade şekline dönmüşlerdir.

Öğretmenlerin genelleyici bakış açısından bireyselleşmeye dönen bakış açısının altında yatan noktanın da ele alınması burada önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin *deneyimi* iki türlü kazandıkları görülmektedir. Birincisi öğrencilerini gözlemleyerek bir süre sonra edindiği tecrübeler, deneyimler sonucu bilgi oluşturmaktır. İkincisi ise daha önceki deneyimleri üzerinden şimdiki öğrencileri için bilgi oluşturmaktır. Öğretmenlerin deneyimleri ile hareket etmeleri, onları öğrencileri bireysel olarak ele almaktan uzaklaştırarak, akranları ya da geçmiş tecrübelerle karşılaştırma ile sınırlandırmaktadır. Öğretmenlerin öğrencileri hakkındaki sınırlı yorumları, VDKV açısından öğrencileri ihtiyaçları doğrultusunda bireysel özellikleri temelinde ele almadıklarını göstermektedir. Öğretmenler eğitim sonrasında ise *deneyimleri* yerine topladıkları veriler üzerinden bilgiye gitmekte yani veriye dayalı bilgi oluşturmaktadırlar. Yorumlama basamağına kadar öğrenci hakkında bireysel olarak ilerlemektedirler. Bu durumun öğretmenlerin öğrencisinin performansını sınıftaki akranları ya da geçmiş öğrencileri ile karşılaştırmaktan vazgeçmeye başladığı olarak da yorumlanabilir. Öğrenci kendi yapabildikleri ya da yapamadıkları çerçevesinde değerlendirilerek öğrenci hakkında yorum yapılmaktadır. Veriye dayalı yorum yapma öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilerini daha iyi tanımasını sağlamakta ve öğrenci için yapılacak müdahaleye yön vermektedir.

3.1.6. Öğretmenlerin Verileri Eğitim Faaliyetlerinde Kullanmalarına İlişkin Bulguları

Öğretmen eğitiminden önce ve sonra gerçekleştirilen görüşmenin altıncı sorusunda öğretmenlerin, sınıf içinde topladıkları verileri eğitim faaliyetlerinde kullanmalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin görüşmede sorulan son soruya ön değerlendirme ve son değerlendirmede verdikleri yanıtlar karşılaştırmanın görsel olarak da yapılabilmesi için aşağıdaki Tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Verileri Eğitim Faaliyetlerinde Kullanmalarına İlişkin Görüşleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
ÖD	Ek süre sağlama Bire bir çalışma	Ek ödev verme Kısa heceler, Kısa kelimeler kullanma	Önleyici davranma	Risk grubu için ek bir çalışma yapmıyor
SD	Ek süre sağlama Bire bir sağlama	Materyalde uyarlama yapma	Önleyici davranma	Materyali farklılaştırma Uygulamayı farklılaştırma

Tablo 19’da öğretmenlerin öğrencilerinin verilerini eğitim faaliyetlerinde kullanmalarına yönelik görüşme sorusuna verdikleri yanıtlardan yapılan çıkarımlar sunulmuştur. Öğretmenler eğitim öncesinde eğitim faaliyetlerinde hedef öğrenciler bazında farklı uygulamaları sınıflarında kullandıklarını beyan etmişlerdir. Görüşmede sorulan soru risk grubu öğrenci hedefli olmasına rağmen öğretmenlerin kullandıkları dilin tüm sınıf için yapılan düzenlemeleri yansıttığı görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin ön değerlendirmede görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Süre veriyorum. Mesela yazarken tüm çocuklara süreniz başladı diyorum o da süreyi biraz kendimce bütün sıraları gezdiğimde herkes yazmışsa süreniz azaldı diyorum. Arada yazamayanları görünce ona göre süreyi uzatıyorum (Ö1, ön değerlendirme görüşme).

Ekstra ödevler veriyorum. Mesela defterine yazıyorum. Tek tek hece yazdım, zorlanıyorlar bağlamakta (Ö2, ön değerlendirme görüşme).

Yani çocuğun davranışına göre işte diğer çocuğa zarar vermesini engellemek için genellikle yanlarına oturuyorum (Ö3, ön değerlendirme görüşme).

Yapmıyorum. Dikkat çekecek bir şey yapmıyorum. Mesela var bir kaç öğrencimde sorun, bunu sınıfta çok sezdirmemeye çalışıyorum (Ö4, ön değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin katıldıkları eğitimin ardından gerçekleştirilen son değerlendirme veri toplama sürecinde veriye dayalı olarak risk grubu öğrenciler için uygulamalara yaptıkları vurgu dikkati çekmektedir. Öğretmenler risk grubu öğrencilerden elde ettikleri veriler doğrultusunda yaptıkları uygulamaları eğitim faaliyetleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim sonrasında görüşme sorusuna verdikleri yanıtlarda öğrenci özelinde yapılanlara ilişkin ifadeler kullandıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmenlerin son değerlendirmede görüşme sorusuna verdikleri yanıtlar yer almaktadır.

Ekstradan tablo tuttuğum işte o üç çocuk var. Genelin içinde özele ayırdığım o üç çocuk var işte Ö., K. ve A. var. Onlar için tablolara göre o şekilde bir düzenleme yapıyorum. Ya ekstra muhakkak okutuyorum. Okumada problem var çünkü. Kayıt tuttuğum çocukları mutlaka herkesi okutuyorum o çocukları mutlaka okutuyorum. Onun okumayı bitirmesini mutlaka bekliyorum. (Ö1, Son değerlendirme görüşme).

Mesela H., E. ve V. hakkında konuşayım. Sizin için şu metni hazırladım, siz buna çalışıyorsunuz. Onlara özel bir çalışma dediğim gibi ayrı ayrı ödevler veriyorum. Sınıf etkinliklerinde herkese eşit davranıyorum sonrasında bakıyorum ki o gruplar var. Orta seviyeye senin okuma metnin ayrı, senin okuma metnin ayrı o şekilde çalıştırıyorum (Ö2, son değerlendirme görüşme).

Şimdi son zamanlarda uygulamam şu problem davranışı olan öğrenciye örneğin, bu iyi oldu hepsi sevdiler. Diyorum ki davranışlar için “bugün akıllı duran bir şey vereceğim müdüre verecek” ya da “tahtayı silme görevini almak için akıllı durmanız gerekiyor”. Şeyi seviyor böyle görev almayı ya da işte dağıtılacak bir şey dağıtılacak test dağıtacağım bir şey dağıtacağım “bu dağıtımı diyorum akıllı durana vereceğim” o da duruyor (Ö3, son değerlendirme görüşme).

Yansıtıyorum. Bazen diyorum ya mesela benim bir öğrencim çok iyi yazıyor. Fark ettirmeden o üç defa yazarsa da o gün bir şekilde kabul ediyorum. Ama diğeri eksik, o konuda eksik. Hayır, çocuğum sen beş defayı tamamlamak zorundasın. Farklı yazma ve okuma metinleri veriyorum. O hep kafamda, onu tanıyorum (Ö4, son değerlendirme görüşme).

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında birinci öğretmen yapılan ilk görüşmede tüm sınıfa yaptığı uygulamalardan bahsederken son görüşmede daha çok risk grubu öğrenci ile

uygulamalarını dile getirmiştir. İkinci öğretmen eğitim sonrasında risk grubu öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleme konusunda sınıf içinde kullanılan öğrenme/öğretim materyallerini kendisine göre grupladığı zorluk düzeylerine uygun olarak öğrencilere sunmayı betimlemektedir. Üçüncü öğretmenin şimdiye kadar kendi sınıf dinamiği içerisinde kullandığı farklı yöntemler doğrultusunda risk grubu öğrencileri için daha önleyici ve farklı davranış kontrolü yöntemlerini kullanmaya başladığı görülmektedir. Dördüncü öğretmen, önceki sorulara verdiği yanıtla tutarlı olacak şekilde, anlamlı bir şey yapmadığını ifade etmiştir. Bunu belirtmesine rağmen eğitim sonrasında risk grubu öğrencileri için materyallerde ve uygulamada farklılaşmaya gittiğini de ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eğitim sonrasında sınıf gözlemlerinde son değerlendirme görüşmelerindeki ifadelerini destekleyici şekilde öğretim süreçlerinde risk grubu olarak belirledikleri öğrenciler için farklı uygulamalar yapma çabasında oldukları gözlenmiştir. Öğrencilerinin eksik ya da farklı olan özelliklerine göre içeriği genelden farklı şekilde risk grubu öğrencilere sunmaya çalışmışlardır. Yapılan gözlemlerde risk grubu öğrencilerle özellikle bireysel çalışmalar yaptıkları, bazen de materyallerini farklılaştırdıkları belirlenmiştir.

Hazır olanları göreyim. Etkinlik yapacağız. Önce cümle sonra metin yazacağız dedi. Kâğıtları dağıtmaya başladı... Üçüncü cümleyi okuyun içinizden dedi. Üç öğrenciye okuttu. Tahtaya yazdırmalarını istedi. Cümleyi defterlerine yazmalarını istedi. H. ve Ö'ye tekrar okuttu. Bitirenlerin bir sonraki cümleyi içinden okumalarını istedi... Beşinci cümleyi okumalarını istedi. Tahtaya yazmak için tekrar etmelerini istedi. Kelimenin kaç hece yazıldığını sordu. H. ve Ö'ye tahtadan tekrar okuttu. Yazmalarını istedi. Yazarken kontrol etti. Okuduğumuz kelimeye odaklanacağız dedi. Şimdi dikkat edin cümleyi tek tek okutacağım takip edin dedi. Öğrencilere okutup yarıda kestiriyor. Devam etmelerini istiyor. Şimdi yazmaya başlayın dedi. Kontrol edeceğim dedi. Kontrol ediyor yazısı iyi olmayanlar için uyarı yapıyor. Düzeltmelerini istiyor. Ö. ne yazacaksın dedi. Okuyamayınca sen yazmadan önce bana bir oku dedi (13.12.19, Ö4, son değerlendirme gözlem).

Sayarken H.'in 20'ye kadar sayamadığını fark etti. Yedi sayısında takıldı. Kalk bakalım dedi. Hadi H.'ye yardım edelim hep birlikte sayalım dedi. Hep birlikte saydılar. Tekrar H.'den saymasını istedi. Yine sayamadı. Not defterine not aldı. H'yi masasına aldı sayıların olduğu bir kâğıt verdi bakarak yazmasını istedi (16.12.19, Ö2, son değerlendirme gözlem).

Evet, herkes defterini açsın. Söylediğimi yazsın. “Nazlının” yazıyoruz dedi. İlk kelime kontrol etmedi. Cümleyi söylemeye devam etti. Çocuklara yazmaları için süre tanıdı. Cümlelerin tamamını yazdıktan sonra tek tek defterleri kontrol edip yıldız verdi. K., ve Ö. henüz yazmamış. İkisine de önce bu cümleyi bitireceksiniz tekrar bakacağım dedi. Tahtaya yeni söylediği cümleyi yazmak için kalem aldı. Cümleyi yazdı. Cümleyi hep bir ağızdan okudular yazmalarını istedi. K ve Ö’nün ilk cümlesini kontrol etti. Birer şeker verdi. İkinciye yazmalarını istedi (11.12.19, Ö1, son değerlendirme gözlem).

Veriye dayalı karar vermek için son basamak olan verilerin eğitim faaliyetlerine yansıtılması basamağında, öğretmenlerin topladıkları veriler doğrultusunda yaptıkları yorumları öğrencilerinin davranış ve öğrenme özelliklerine göre öğretim süreçlerinde kullanarak gerekli uyarlamaları yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin görüşme sorusuna verdikleri yanıtlara ve saha notlarına bakıldığında, elde edilen bulguların arasındaki yüksek tutarlılık nedeniyle, verileri eğitim faaliyetlerine yansıtma basamağında öğretim içeriklerini değiştirmedikleri ancak risk grubu öğrencilere yaklaşımlarının farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen eğitimi öncesi ve sonrasında yapılan görüşmeler ve gözlemlerden öğretmenlerin eğitim sırasında öğrendikleri veri okuryazarlığı becerilerini basamak basamak kendi algıları çerçevesinde sınıf içi uygulamalarına yansıttıklarına dair kanıtlar elde edilmiştir. Elde edilen kanıtlar çerçevesinde öğretmenler risk grubu olarak belirledikleri öğrencileri homojen olarak gördükleri grupla birlikte ele almaktan uzaklaşmışlardır. Öğretmenlerin akranlarından farklılaşan risk grubu öğrencilerinin bireysel özelliklerini dikkate alarak eğitim faaliyetleri ile ilgili birtakım düzenlemeler yapmaya başladıkları görülmüştür.

3.2. Öğretmenlerin Risk Grubu Olarak Düşündüğü Öğrencileri ile İlgili RAM’a Yönlendirme Süreçlerinin Ele Alınmasına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında sınıfında risk grubu öğrenci olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin VDKV-ÖEP öncesi ve sonrasında öğrencilerini RAM’a yönlendirme süreçleri ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından araştırmaya katılım şartı olarak sınıflarında risk grubu olan öğretmenler belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan ilk tanışma görüşmelerinde sınıflarında risk grubu öğrencilerinin olduğunu ve gelişimleri ile bağlantılı olarak öğrencilerin RAM’a yönlendirilmesi gerektiğini düşündüklerini beyan etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin gelişimleri hakkındaki endişelerinin rehberlik araştırma biriminde görev yapan rehber öğretmenlere iletildiğini söylemişlerdir. Sınıf öğretmenleri bilgi

vermeye ek olarak öğrencilerin içinde bulunduğu sürecin sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından işbirliği içinde takip edildiğini ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenleri rehber öğretmenlerin yanı sıra ailelerin de çocuklarının gelişimsel sürecine ilişkin haberdar edildiğini belirtmişlerdir.

Araştırmacı, araştırmaya başlarken risk grubu olarak görülen öğrencileri öğretmenlerin beyanlarını doğrulamak için standartlaştırılmış testler (EROT, ÇBT, HİT) ile değerlendirmiştir. Yapılan değerlendirme sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu öğrencilerin sınıf ve yaş düzeyleri bakımından testlerde yer alan kesme noktalarının altında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin de yapılan değerlendirme sonuçlarına bağlı kalınarak bu araştırma kapsamına alınacağı ilgili sınıf öğretmenlerine iletilmiştir. Araştırmacı da araştırmanın uygulama sürecinde öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası değişim ve gelişimlerini gözlemlemekle birlikte risk grubu öğrencilerinde değişim ve gelişimlerini gözlemlemiştir.

Araştırmacı tarafından eğitim öncesi ve sonrasında öğretmenlerden risk grubu olarak gördükleri ve rehberlik servisi tarafından değerlendirmeye alınmış bu öğrenciler için eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmaları istenmiştir. Eğitim öncesinde eğitsel değerlendirme isteği formları incelendiğinde “eğitsel değerlendirme isteği nedeni” (B) maddesini eğitim öncesinde öğretmenlerin araştırmanın kapsamında değerlendirilen tüm öğrenciler için “öğrenciye ilişkin yerleştirme (resmi tedbir) kararı alınması” seçeneğini işaretledikleri belirlenmiştir. Eğitim sonrasında eğitsel değerlendirme isteği formları incelendiğinde B maddesini dördüncü öğretmen haricinde tüm öğretmenler risk grubu olarak gördükleri tüm öğrencileri için “öğrenciye ilişkin yerleştirme (resmi tedbir) kararı alınması” seçeneğini işaretlemişlerdir. Dördüncü öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formunda öğrencisi için “öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ihtiyaç var mı?” (H) maddesinde “hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir” seçeneğini işaretlemiştir. Bununla birlikte yine H maddesine “dönemin devamında gözlem yapılmaya devam edilecek” ifadesini not düşmüştür.

Araştırmacı tarafından eğitim sonrasında yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda öğretmenlerin eğitim öncesinde risk grubu olarak beyan ettikleri öğrencileri hakkında yönlendirme sürecini başlatmak için herhangi bir adım atmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmacının, araştırmanın resmi sürecinin bitiminde gerek sınıf öğretmenleri gerekse rehber öğretmenle yaptığı informal görüşmelerde de öğrencilerin RAM’a yönlendirilmediği, bulundukları sınıflarında eğitim almaya devam ettiği öğrenilmiştir. Araştırmanın bitiminin

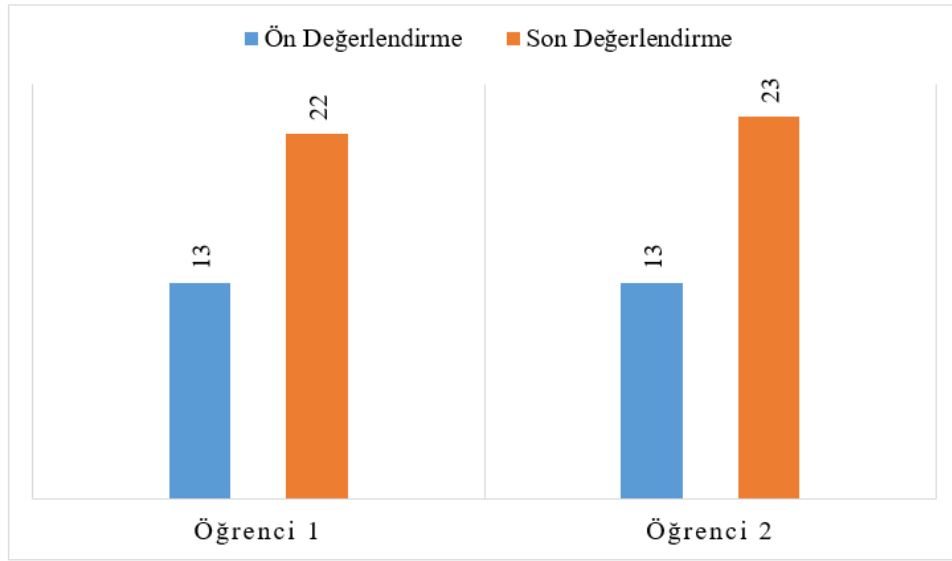
güz dönemine denk gelmesi, bahar döneminin hemen başında patlak veren küresel salgın ve okulların uzaktan eğitime geçmesinin ardından öğrencilerin kendi sınıfları ile birlikte eğitim almalarında bir sakinca görülmediği belirtilmiştir.

3.3. VDKV-ÖEP'in Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarının Kalitesine Etkisinin Belirlenmesi

Öğretmen eğitiminin öğretmenlerin eğitsel değerlendirme isteği formunun doldurulma kalitesine etkisinin belirlenmesi için öğretmenlerle eğitim öncesinde ve sonrasında sınıflarında risk grubu olarak gördükleri öğrencileri için formları doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin eğitsel değerlendirme isteği formunu doldurmadaki değişimini incelemek için veri toplama aracı olarak geliştirilen “eğitsel değerlendirme isteği formu değerlendirme rubriği”nde yer alan başlıklar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Öğretmen eğitimi öncesi ve sonrası alınan puanlar her bir öğretmenin öğrencileri için belirlenmiş ve grafikleştirilerek sunulmuştur.

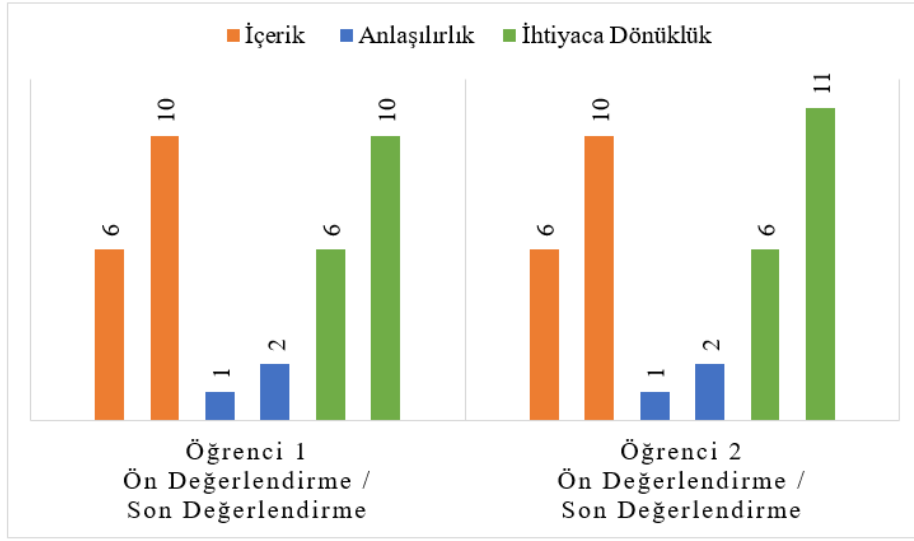
3.3.1. Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitiminin eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesine etkisinin incelenmesi amacıyla birinci öğretmenden eğitimden önce ve sonra sınıfındaki risk grubu öğrencileri için formu doldurması istenmiştir. Eğitsel değerlendirme isteği formunu birinci öğretmen sınıfındaki iki öğrenci için genel rubrik puanları ve rubrikte yer alan başlıklara ilişkin puanlar grafik halinde ifade edilmiştir. Bulgularda eğitim öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 14. Birinci öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları

Şekil 14 incelendiğinde birinci öğretmenin sınıfında iki öğrenciyi risk grubu olarak belirlediği görülmektedir. Öğretmen risk grubu olarak gördüğü iki öğrencisi için VDKV-ÖEP öncesi ve sonrası eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmuştur. Eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesini ortaya koymak için geliştirilen rubrikte birinci öğretmenin aldığı puanlar incelendiğinde eğitim sonrasında alınan puanlarda öncesine göre artış olduğu dikkati çekmektedir. Öğretmenin eğitim öncesinde de formun doldurmasına ilişkin belli nitelikte görüşlerinin olduğu eğitimin de var olan görüşlerini geliştirdiği görülmektedir.



Şekil 15. Birinci öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar

Geliştirilen rubrikte eğitsel değerlendirme isteği formu içerik, anlaşılabilirlik ve ihtiyaca dönüklük şeklinde başlıklandırılmıştır. Şekil 15 incelendiğinde başlıklara ilişkin alınan puanlara bakıldığında birinci öğretmenin her iki öğrencisi için aldığı puanlarda üç kategoride de artış olduğu görülmektedir. Öğretmenin eğitim öncesinde ve eğitim sonrasında her iki öğrencisi için benzer puanları aldığı görülmektedir. Eğitim sonrası puanların artışı incelendiğinde, öğretmenin formunun içeriğinde yer alan maddelere ve öğrencinin yönlendirme ihtiyaçlarına ilişkin yazılması gereken ifadelerde olumlu yönde farklılaşmaların olduğu görülmektedir. Formun içinde yer alan maddelerdeki doldurulma sıklığı ve maddelerde olması gereken ifadelere yer verilmesi de eğitim sonrası alınan puanları etkilemektedir. Formda yer alan başlıklara yönelik ayrıntılı analizlere aşağıdaki tablo ve yorumlarda yer verilmiştir.

Tablo 20

İçerik Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Birinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
D	Doldurulmamış.	Doldurulmuş.
E	Detaylı değerlendirme sınırlı kalmış.	Detaylar anlamlı biçimde artmış.
F	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrenci ile uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
G	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrenci ile uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
H	Boş bırakılmış.	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.

Tablo 20’de görüldüğü gibi Şekil 15’te içerik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle birinci öğretmen için sunulmuştur. Eğitim sonrasında öğretmenin içerikle bağlantılı çocuğa dönük bir anlatım dili ile betimleyici özelliğinin arttığı gözlenmiştir. Öğretmen formda doldurduğu madde sayısının arttırmış ve çocuğun performansını içeriğe yansıtmaya çalışmıştır.

Tablo 21

Anlaşırlılık Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Birinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
E	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmış.
H	Boş bırakılmış.	Genel ifadelere yer verilmiş.

Tablo 21’de görüldüğü gibi Şekil 15’te anlaşılrlılık başlığındaki puan değişimine neden olan değişiklikler özetle birinci öğretmen için sunulmuştur. Öğretmen tarafından eğitim öncesinde E ve H maddelerinin doldurulmadığı belirlenmiştir. Eğitim sonrasında ise özellikle E maddesinde alınan tedbirlere ilişkin gözlenebilir ölçülebilir ifadelere yer verildiği dikkati çekmektedir. Öğretmenin eğitim sonrasında gerek alınan tedbirleri gerekse ihtiyaçları anlatırken okuyucuların da anlamasına yardımcı olacak şekilde süreci yansıtmaya çalıştığı görülmektedir.

Tablo 22

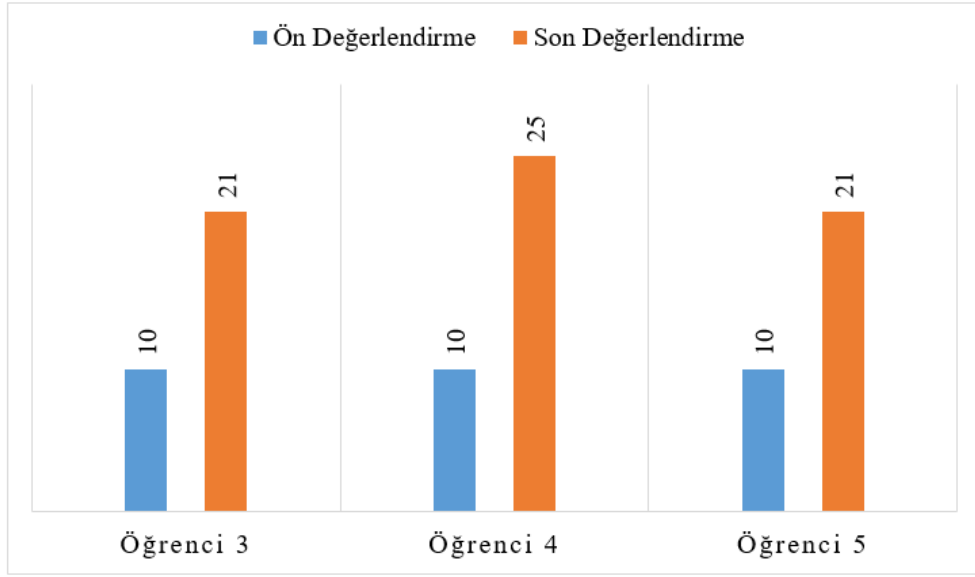
İhtiyaca Dönüklük Bakımından Birinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Birinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
F-E	E maddesi boş bırakılmış.	Tedbir ifadelerine yer verilmiş.
G-E	E maddesi boş bırakılmış.	Tedbir ifadelerine yer verilmiş.
F-H	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak ifadeler kullanılmış.	İhtiyaç ifadelerine yer verilmiş.
G-H	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak ifadeler kullanılmış.	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak ifadeler kullanılmış.

Tablo 22’de görüldüğü gibi Şekil 15’te yer alan ihtiyaca dönüklük başlığındaki puan değişimine neden olan değişiklikler özetle birinci öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin eğitim öncesinde E maddesini boş bırakmış olduğu görülmektedir. Öğretmen H maddesinde de ihtiyaçlara yönelik olmayacak şekilde ifadelere yer vermiştir. Eğitim sonrasında öğretmenin ihtiyaca dönüklük kategorisinde G maddesindeki “olumsuz” ve F maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlediği becerileri E maddesinde tedbir, H maddesinde de ihtiyaç olarak belirttiği görülmektedir. Birinci öğretmen gönderme öncesi süreçte aldığı gerek tedbirleri gerekse yine bu süreçte öğrencinin ihtiyaçlarını eğitim sonrasında eğitsel değerlendirme isteği formunda okuyucular için ayrıntılandırmaya çalışmıştır.

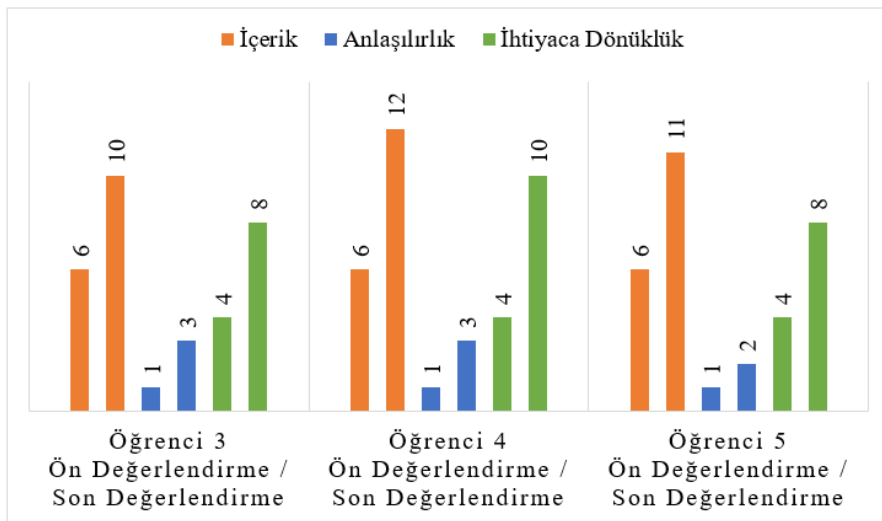
3.3.2. İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitiminin eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesine etkisinin incelenmesi amacıyla ikinci öğretmenden eğitimden önce ve sonra sınıfındaki risk grubu öğrencileri için formu doldurması istenmiştir. Eğitsel değerlendirme isteği formunun ikinci öğretmen için genel rubrik puanları ve rubrikte yer alan kategorilere ilişkin puanlar grafik halinde ifade edilmiştir. Bulgularda eğitim öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 16. İkinci öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları

Şekil 16 incelendiğinde ikinci öğretmenin sınıfında üç tane risk grubu olarak belirlediği öğrenci olduğu görülmektedir. Öğretmen bu üç öğrencisi için VDKV-ÖEP öncesi ve sonrası eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmuştur. Eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesini ortaya koymak için geliştirilen rubrikten ikinci öğretmenin aldığı puanlar incelendiğinde eğitim sonrasında alınan puanlarda öncesine göre artış olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 17. İkinci öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar

Şekil 17 incelendiğinde başlıklara ilişkin alınan puanlara bakıldığında ikinci öğretmenin her üç öğrencisi için aldığı puanlarda üç başlıkta da artış olduğu görülmektedir. Öğretmenin eğitim öncesinde her üç öğrencisi için benzer puanları aldığı görülmektedir. Eğitim sonrasında üç öğrencisi için formda yer alan her bir başlığa ilişkin farklılaştırarak artan puanlar aldığı görülmektedir. Eğitim sonrası puanların artışı incelendiğinde, öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formunun içeriğinde yer alan maddelere ilişkin yazılanların ilişkin farkındalığının önemli ölçüde arttığı görülmektedir. İçerikle ilgili farkındalığın ilişkili olduğu öğrencinin ihtiyaçları ve öğrenciye yönelik alınan tedbirlerin ifade edilmesini de olumlu şekilde etkilemiştir. Eğitim sonrası alınan puanların artan görüntüsü formun içinde yer alan maddelerdeki doldurulma sıklığı ve maddelerde olması gereken ifadelerin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Formda yer alan başlıklara yönelik ayrıntılı analizlere aşağıdaki tablo ve yorumlarda yer verilmiştir.

Tablo 23

İçerik Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	İkinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
D	Doldurulmamış.	Doldurulmuş.
E	Doldurulmamış.	Detaylar anlamlı biçimde artmış.
F	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
G	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
H	Boş bırakılmış.	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.

Tablo 23'te görüldüğü gibi Şekil 17' deki içerik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle ikinci öğretmen için sunulmuştur. Eğitim sonrasında eğitsel değerlendirme isteği formunda öğretmenin risk grubu öğrencilerinin performans ve ihtiyaçlarını açık, anlaşılır ve yazım dilinin betimleyici özelliğini arttırarak ifade ettiği gözlenmiştir. Öğretmen formda doldurduğu madde sayısının arttırmış ve çocuğun performansını içeriğe yansıtmaya çalışmıştır.

Tablo 24

Anlaşırlılık Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	İkinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
E	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmış.
H	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmış.

Tablo 24’te görüldüğü gibi Şekil 17’deki anlaşılrlılık başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle ikinci öğretmen için sunulmuştur. Anlaşırlılık kategorisinde eğitim öncesinde öğretmenin E ve H maddelerini boş bırakmayı tercih ettiği görülmüştür. Eğitim sonrasında risk grubu öğrencileri için çabalarını ve öğrencilerinin eğitsel ihtiyaçlarının ne olduğuna ilişkin E ve H maddelerini doldurmuş, bu maddelerde gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanmıştır. Öğretmenin risk grubu öğrencilerinin gelişimini olumlu şekilde etkileyecek tedbirleri ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını okuyanın anlayacağı şekilde ifade ettiği belirlenmiştir.

Tablo 25

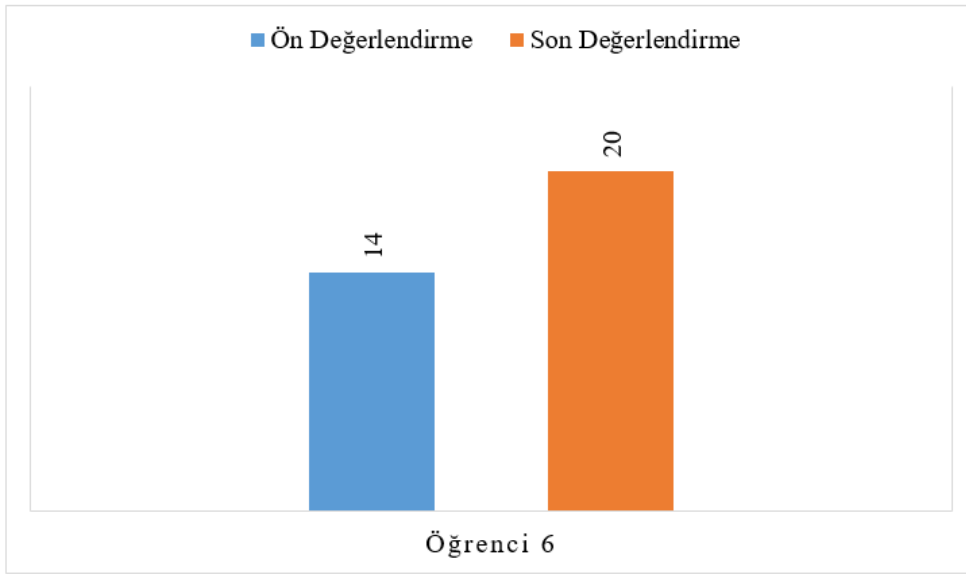
İhtiyaca Dönüklük Bakımından İkinci Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	İkinci Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
F-E	E maddesi boş bırakılmış.	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak tedbir ifadelerine yer verilmiş.
G-E	E maddesi boş bırakılmış.	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak tedbir ifadelerine yer verilmiş.
F-H	H maddesi boş bırakılmış.	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak ihtiyaç ifadelerine yer verilmiş.
G-H	H maddesi boş bırakılmış.	Kapalı, sınırlı ileriye yönelik fikir oluşturmayacak ihtiyaç ifadelerine yer verilmiş.

Tablo 25’te görüldüğü gibi Şekil 17’deki ihtiyaca dönüklük başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle ikinci öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin eğitim öncesinde boş bıraktığı E ve H maddelerini eğitim sonrasında doldurduğu görülmektedir. Öğretmenin gerek öğrenciye yönelik tedbir ifadelerinde gerekse eğitsel ihtiyaçlara yönelik betimleyici, açık ve anlaşılır olmaya çalışmış olsa da kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde anlatılmıştır. Öğretmenin eğitim sonrasında her üç öğrencisi için E ve H maddesini doldurması formun kalitesine ilişkin çaba içerisinde olduğunu göstermektedir.

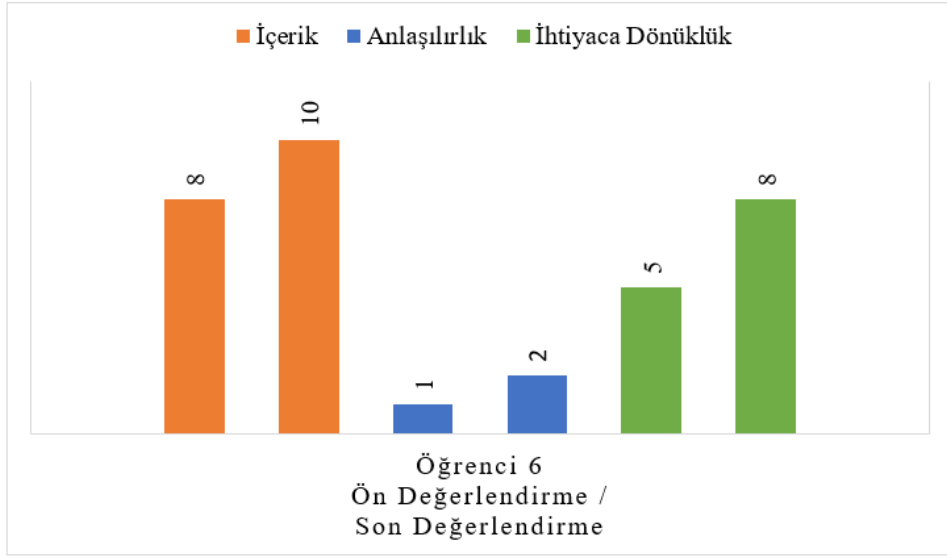
3.3.3. Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitiminin eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesine etkisinin incelenmesi amacıyla birinci öğretmenden eğitimden önce ve sonra sınıfındaki risk grubu öğrencileri için formu doldurması istenmiştir. Eğitsel değerlendirme isteği formunun üçüncü öğretmen için genel rubrik puanları ve rubrikte yer alan kategorilere ilişkin puanlar grafik halinde ifade edilmiştir. Bulgularda eğitim öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 18. Üçüncü öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları

Şekil 18 incelendiğinde üçüncü öğretmenin sınıfında bir tane risk grubu olarak belirlediği öğrenci olduğu görülmektedir. Öğretmen araştırma kapsamında belirlediği bir öğrencisi için VDKV-ÖEP öncesi ve sonrası eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmuştur. Eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesini ortaya koymak için geliştirilen rubrikten üçüncü öğretmenin aldığı puanlar incelendiğinde toplam puanlarda eğitim sonrasında alınanlarda öncesine göre artış olduğu dikkati çekmektedir.



Şekil 19. Üçüncü öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar

Şekil 19 incelendiğinde üçüncü öğretmenin aldığı puanlara bakıldığında eğitsel değerlendirme isteği formu değerlendirme rubriğinde yer alan üç başlıkta da artış olduğu görülmektedir. Eğitim sonrası öğretmen formda daha fazla maddeyi doldurmuştur. Öğretmenin doldurduğu maddelerde yer alan ifadelerinin de formdaki madde başlıklarına daha uygun olduğu görülmüştür. Formda yer alan başlıklara yönelik ayrıntılı analizlere aşağıdaki tablo ve yorumlarda yer verilmiştir.

Tablo 26

İçerik Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Üçüncü Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
D	Doldurulmamış.	Doldurulmuş.
E	Doldurulmamış.	Detaylar anlamlı biçimde artmış.
F	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
G	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
H	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.

Tablo 26’da görüldüğü gibi Şekil 19’daki içerik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle üçüncü öğretmen için sunulmuştur. Eğitim sonrasında eğitsel değerlendirme isteği formunda öğretmenin risk grubu olarak belirlediği öğrencisinin

performans ve ihtiyaçlarını ifade ettiği maddelerde yazım diline yönelik betimlemelerini arttırdığı gözlenmiştir. Öğretmen formda doldurduğu madde sayısının arttırmış ve öğrencinin performansını formdaki maddelere yansıtmaya çalışmıştır. Eğitim öncesinde de anlatmaya çalıştığı öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını eğitim sonrasında da okuyucular açısından fikir oluşturmayacak şekilde ifade ettiği görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenin alan mezunu olmamasından kaynaklı olarak maddelerde yer alan başlıklarda kendisinden beklenen ifadeleri oluşturmakta zorlandığı yorumu yapılabilir.

Tablo 27

Anlaşılabilirlik Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Üçüncü Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
E	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmaya çalışılmış, tedbirler kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiş.
H	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmaya çalışılmış, ihtiyaç nedenleri kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiş.

Tablo 27’de görüldüğü gibi Şekil 19’daki anlaşılabilirlik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle üçüncü öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin bu başlık altında değerlendirilen maddelerden birini eğitim öncesinde boş bıraktığı görülmüştür. Eğitim sonrasında her iki maddeyi de doldurmuş, bu maddelerde gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu düşündüğü ifadeler kullanmıştır. Öğretmenin ifadeleri incelendiğinde betimlemelerin okuyana öğrenci performansı ya da ihtiyaçları ile ilgili fikir vermediği, genel ifadelerde durumu anlatmaya yönelik olduğu görülmüştür.

Tablo 28

İhtiyaca Dönüklük Bakımından Üçüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

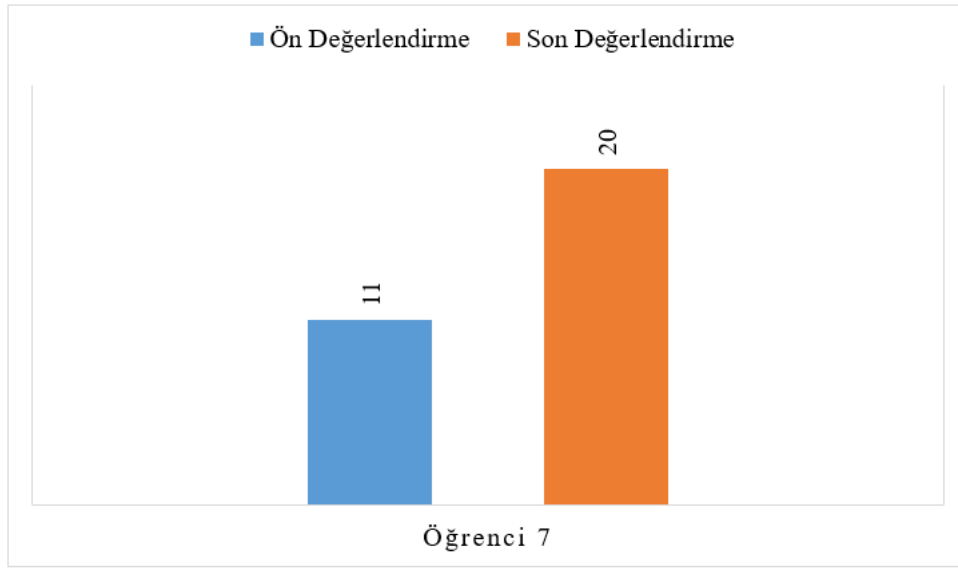
Form Başlıkları	Üçüncü Öğretmen				
	Ön değerlendirme		Son değerlendirme		
F-E	E maddesi boş bırakılmış.		Kapalı, sınırlı oluşturmayacak verilmemiş.	ileriye yönelik fikir	tedbir ifadelerine yer
G-E	E maddesi boş bırakılmış.		Kapalı, sınırlı oluşturmayacak verilmemiş.	ileriye yönelik fikir	tedbir ifadelerine yer
F-H	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.		Kapalı, sınırlı oluşturmayacak verilmemiş.	ileriye yönelik fikir	ihtiyaç ifadelerine yer
G-H	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.		Kapalı, sınırlı oluşturmayacak verilmemiş.	ileriye yönelik fikir	ihtiyaç ifadelerine yer

Tablo 28’de görüldüğü gibi Şekil 19’daki ihtiyaca dönüklük başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle üçüncü öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin eğitim öncesinde boş bıraktığı öğrenci için alınan tedbirleri açıklaması beklenen maddeyi eğitim sonrasında doldurduğu görülmektedir. Öğretmenin F ve G maddelerinde yer alan kontrol listesi maddelerini okuyanın değerlendirme yapmasına yardımcı olacak şekilde işaretlediği görülmektedir. Ancak öğretmen yazılı dilde ifade etmesi gereken tedbir ifadelerinde de eğitsel ihtiyaçlara yönelik ifadelerinde de betimleyici, açık ve anlaşılır olmaya çalışmış olsa da kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde bir anlatım kullanmıştır. Kullanılan ifadelerle bakıldığında anlatımın risk grubu öğrencisi özelinde olduğu, öğrenci için belli başlı çalışmaların tedbir amaçlı yapıldığı ve genel itibarıyla özel eğitim destek ihtiyacını belirtildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenin bunlara ek olarak hem diğer öğretmenlerden hem de eğitim öncesinden farklı olarak formdaki “belirtmek istenen diğer açıklamalar” kısmını doldurulduğu belirlenmiştir. Buradaki ifadelerde de gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanmadığı ve öğrencinin duygu ve davranışına yönelik fikirlerini genel ifadelerde belirttiği, H maddesinin içeriğine benzer bir içerik oluşturduğu görülmüştür.

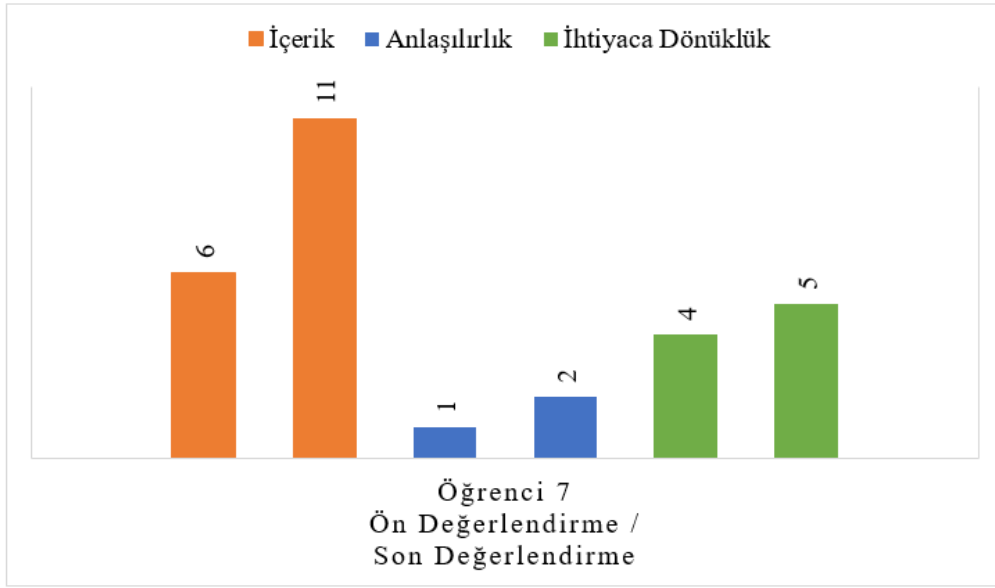
3.3.4. Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İsteği Formuna İlişkin Bulgular

Öğretmen eğitiminin eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesine etkisinin incelenmesi amacıyla birinci öğretmenden eğitimden önce ve sonra sınıfındaki risk grubu öğrencileri için formu doldurması istenmiştir. Eğitsel değerlendirme isteği formunun dördüncü öğretmen için genel rubrik puanları ve rubrikte yer alan kategorilere ilişkin puanlar grafik halinde ifade edilmiştir. Eğitim öncesi ve sonrası puanlar karşılaştırmalı olarak verilmiştir.



Şekil 20. Dördüncü öğretmenin eğitsel değerlendirme isteği formuna ilişkin puanları

Şekil 20 incelendiğinde dördüncü öğretmenin sınıfında bir tane risk grubu olarak belirlediği öğrenci olduğu görülmektedir. Öğretmen araştırma kapsamında belirlediği bir öğrencisi için VDKV-ÖEP öncesi ve sonrası eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmuştur. Eğitsel değerlendirme isteği formlarının kalitesini ortaya koymak için geliştirilen rubrikten dördüncü öğretmenin aldığı puanlar incelendiğinde eğitim sonrasında alınan puanlarda öncesine göre artış olduğu dikkati çekmektedir. Dördüncü öğretmen ile yapılan görüşmelerde özellikle topladığı verileri kayıt etmek için yazılı bir dokümana hazırlamaya yönelik olumsuz fikirleri olduğunu ifade etmektedir. Görüşme sonuçları ile karşılaştırıldığında öğretmenin formdan aldığı puanlardaki yükseliş eğitim sonrası doküman hazırlamaya yönelik görüşlerinin olumlu şekilde değiştiği şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 21. Dördüncü öğretmenin rubriğe ilişkin kategorilerden aldığı puanlar

Şekil 21 incelendiğinde değerlendirme formunda yer alan başlıklara ilişkin alınan puanlara bakıldığında dördüncü öğretmenin öğrencisi için aldığı puanlarda üç başlıkta da artış olduğu görülmektedir. Öğretmenin içerik başlığında eğitim sonrası puanlarının diğer başlıklara oranla daha fazla arttığı görülmektedir. Buna daha fazla madde doldurmuş olması ve maddelerin kendisinden istediği içerikleri ifade şeklinin formu okuyan kişilere öğrencisi ile ilgili fikir verecek şekilde değişmesinin neden olduğu söylenebilir. Formda yer alan başlıklara yönelik ayrıntılı analizlere aşağıdaki tablo ve yorumlarda yer verilmiştir.

Tablo 29

İçerik Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Dördüncü Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
D	Doldurulmamış.	Doldurulmuş.
E	Doldurulmamış.	Detaylar anlamlı biçimde artmış.
F	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
G	İşaretlemeler eksik kalmış.	İşaretlemeler öğrencinin performansına uyumu artacak şekilde tamamlanmış.
H	Doldurulmamış.	İleriye dönük fikir oluşturmayan bir anlatım gerçekleştirilmiş.

Tablo 29’da görüldüğü gibi Şekil 21’deki içerik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle dördüncü öğretmen için sunulmuştur. Eğitim sonrasında eğitsel

değerlendirme isteği formunda öğretmenin risk grubu olarak belirlediği öğrencisine yönelik tedbirleri ifade ettiği maddelerde yazım diline yönelik betimlemelerini arttırdığı gözlenmiştir. Öğretmen eğitim öncesine oranla formda doldurduğu madde sayısını eğitim sonrasında arttırmış ve öğrencinin performansını formdaki yazılı ifade etmesi gereken maddelere yansıtmaya çalışmıştır. Eğitim sonrasında öğretmenin doldurduğu forma bakıldığında formun okuyucunun öğrenciye ilişkin tedbirler ve ihtiyaca dönük ifadelerden bir anlam çıkarabileceği şekilde düzenlendiği görülmektedir.

Tablo 30

Anlaşırlılık Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Dördüncü Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
E	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmaya çalışılmış, tedbirler kapalı ya da sınırlı şekilde ifade edilmiş.
H	Boş bırakılmış.	Gözlenebilir, ölçülebilir ifadeler kullanılmaya çalışılmış, ihtiyaç nedenleri kapalı ya da sınırlı şekilde ifade edilmiş.

Tablo 30’da görüldüğü gibi Şekil 21’deki anlaşılabilirlik başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle dördüncü öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin bu başlık altında değerlendirilen E ve H maddelerini eğitim öncesinde boş bıraktığı görülmüştür. Bu nedenle eğitim öncesinde bu maddeler gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler kullanılmadığı şeklinde puanlanmıştır. Eğitim sonrasında her iki maddeyi de doldurmuş, bu maddelerde gözlenebilir ve ölçülebilir olduğunu düşündüğü ifadeler kullanmıştır. Öğretmenin ifadeleri incelendiğinde betimlemelerin okuyana öğrenci performansı ya da ihtiyaçları ile ilgili sınırlı içeriğe sahip ve genel ifadelerde durumu anlatmaya yönelik olduğu görülmüştür.

Tablo 31

İhtiyaca Dönüklük Bakımından Dördüncü Öğretmenin Eğitsel Değerlendirme İstek Formunda Gözlemlenen Değişimin Analizi

Form Başlıkları	Dördüncü Öğretmen	
	Ön değerlendirme	Son değerlendirme
F-E	E maddesi boş bırakılmış.	Kapalı ya da sınırlı şekilde tedbir ifadelerine yer verilmiş.
G-E	E maddesi boş bırakılmış.	Kapalı ya da sınırlı şekilde tedbir ifadelerine yer verilmiş.
F-H	H maddesi boş bırakılmış.	Kapalı ya da sınırlı şekilde ihtiyaç ifadelerine yer verilmiş.
G-H	H maddesi boş bırakılmış.	Kapalı ya da sınırlı şekilde ihtiyaç ifadelerine yer verilmiş.

Tablo 31’de görüldüğü gibi Şekil 21’deki ihtiyaca dönüklük başlığı altında puan değişimine neden olan değişiklikler özetle dördüncü öğretmen için sunulmuştur. Öğretmenin eğitim öncesinde boş bıraktığı yazılı olarak ifade etmesi gereken tedbirlere ve ihtiyaçlara yönelik maddeleri eğitim sonrasında doldurduğu görülmektedir. Ancak öğretmen yazılı dilde ifade etmesi gereken tedbir ifadelerinde de eğitsel ihtiyaçlara yönelik ifadelerinde de betimleyici, açık ve anlaşılır olmaya çalışmış olsa da kapalı ya da sınırlı olacak şekilde bir anlatım kullanmıştır. Öğretmenin araştırmaya katılan diğer öğretmenlerden farklı olarak eğitim sonrası doldurduğu formda yer alan H maddesinde ihtiyaçlar için “öğrencinin gözlenmesine devam edilecektir” ifadesini not düştüğü görülmektedir. Hangi ihtiyaca yönelik bir gözlem yapılacağı ise belirtilmemiştir.

Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin eğitim sonrası doldurdukları formlara bakıldığında değerlendirme aracında yer alan başlıklarda puanlarında artış olduğu görülmektedir. VDKV-ÖEP’in ikinci toplantısında ayrıntılı olarak olumlu ve olumsuz örneklerinin incelendiği eğitsel değerlendirme isteği formların kalitesi bağlamında yapılan eğitimin olumlu yönde öğretmenlerin farkındalığına etki ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim öncesi doldurdukları formlarda özellikle öğrencilerinin yönlendirilme nedenine ve destek eğitime ihtiyaçlarına ilişkin yazılı ifadeye yer vermeyi tercih etmediği görülmektedir. Eğitim öncesinde formda yer alan gelişim alanlarına ilişkin kontrol listelerini doldurmakla yetindiği görülmektedir. Eğitim bu bağlamda değerlendiriciler için öğrenciler ile ilgili yapılan çalışmaların ve destek eğitime ihtiyaçlarına yönelik ifadelere formlarda önem verilmesine dikkati çektiği görülmektedir.

3.4. VDKV-ÖEP’in Gönderme Öncesi Sürece Etkisine Yönelik Sınıf Öğretmenleri ve Okul Rehber Öğretmenlerinin Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırma kapsamında uygulanan VDKV-ÖEP’in gönderme öncesi sürece etkisinin sosyal geçerlik açısından değerlendirilmesi amacıyla sınıfında risk grubu öğrencisi olduğunu düşünen sınıf öğretmenlerinin ve bu sınıfların sorumluluğunu alan okul rehber öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Okulda görev yapan rehber öğretmenler VDKV-ÖEP oturumlarına katılmış, araştırmacının öğrenci değerlendirmelerinin raporlarını incelemiş, süreç içerisinde öğrenciler hakkında öğretmenlerden bilgi alma, gerektiğinde veli ile görüşme şeklindeki kendi sorumluluklarını da yerine getirmişlerdir. Görüşme kapsamında her bir katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Sosyal geçerlik verilerine

içerik analizi yapılarak katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Sorulan sorular çerçevesinde ortaya çıkan bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

3.4.1. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun Yönlendirilmek İstenen Öğrenci Hakkında Karar Verme Sürecinde Öğretmenlere Nasıl Yardımcı Olduğuna Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

Yöneltilen ilk soru kapsamında sınıf öğretmenleri eğitsel değerlendirme isteği formunun yönlendirmek istedikleri öğrenciler hakkında karar verme süreçlerine etkisini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler formun kendilerine objektiflik sağladığını, formda yer alan maddelerin öğrencilerin düşündüklerinden farklı yönlerini görmelerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencileri hakkında düşündüklerinin yazılı halini formda bulabildiklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda formun öğrencilerini daha iyi tanımaya yönlendirdiğini söylemişlerdir.

“Objektif olarak karar vermemi sağlıyor bence.” (Birinci öğretmen)

“Çocuğun fark etmediğim eksikliklerini fark ettim. Üstünde durmadığım şey maddeler vardı onları fark ettim. Neler yapabilirim konusunda düşündüm.” (İkinci öğretmen)

“Yani şey oluyor, formda benim gözümde kaçan ama benden istenen bilgiler oluyor bir de parantez içinde açıklıyorlar ‘Şunlar şunlar da olabilir mi?’ diye. Beni düşündürmüş oluyor “Var mıydı?” diye, iyi oluyor.” (Üçüncü öğretmen)

“Öğrenciyi belki daha iyi tanımak. Yeteneklerini ilgi alanlarını görmemi sağlıyor. Hani onların başarılarını artırmada daha farklı neler yapılabilir? Hangi basamakta mesela?”. (Dördüncü öğretmen)

Rehber öğretmenlerin aynı soruya verdikleri yanıtlarda ise formun öğrencileri hangi açıdan değerlendirileceğine ilişkin bir çerçeve çizdiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte rehber öğretmenlerin ifadelerinde yapılan gözlemleri detaylandırmaya da yardımcı olduğu yer almaktadır.

“Öğretmenin gözlemlerinin esasında daha detaylandığı için de bize de bilgi, rehberlik anlamında, bize de bilgi vermiş oluyor.” (Birinci rehber öğretmen)

“Şimdi o çok net bize bir çerçeve çiziyor. Hangi açılardan bakmamız gerektiğine ilişkin bize bir çerçeve veriyor. Bu belirleyici çünkü neresinden bakacaksın çocuğun,

nereden değerlendireceksin? O noktalarda önemli olduğunu düşünüyorum.” (İkinci rehber öğretmen)

3.4.2. Eğitsel Değerlendirme İstek Formunun İçeriğinin, Öğrencinin Performans ve İhtiyaçlarını Kaydetmeye Uygun Olup Olmadığına Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

İkinci soru kapsamında sınıf öğretmenlerinden eğitsel değerlendirme formunun içeriğini öğrencinin performans ve ihtiyaçlarını kaydetme açısından değerlendirmelerinin istenmiştir. Öğretmenlerinden üçü formun öğrencilerinin performans ve ihtiyaçlarını kaydetmeye uygun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise davranışları kaydetme açısından yeterli ancak psikolojik özellikleri kayıt açısından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

“Fazlası vardı hatta. Çünkü bizim öğrenciler çok da ağır öğrenciler değildi, belki dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü falan. O yüzden bize göre yani benim öğrencilerime göre fazlası vardı.” (İkinci öğretmen)

“Yetiyor. Farklı bir şeylik çok bir şey olmuyor. Hatta o bizden çok daha ayrıntılı bakmış oluyor.” (Üçüncü öğretmen)

“Şu an yeterli geliyor bana evet.” (Dördüncü öğretmen)

“Değil, psikolojik anlamda yeterli değil bence mesela özellikle. Tamam davranış evet. Çünkü hani somut düşünceler adına, düşünceyi somutlaştırmak adına evet ama hani psikolojileri adına bence yeterli değil. Psikolojik bir ölçek değil yani o. Çünkü ben bazı çocukların Ali’nin psikolojik sorunları olduğunu düşünüyorum. Tamam davranış buna yansıyor, evet. Düzeltilebilirlik adına okul ya da en yeterli olabilir miyim? Bununla ilgili bana dönüt verebileceği açısından yeterli bulmuyorum.” (Birinci öğretmen)

Formun içeriğini değerlendirmelerinin istendiği bu soruda rehber öğretmenlerden biri birinci sınıflar için yeterli gördüğü formun üst sınıflar için sınırlı kaldığını belirtmiştir. Bununla birlikte formda çok temel becerilere yer verildiğini özellikle sadece akademik anlamda yönlendirme yapılması düşünülmeyen öğrenciler için davranışsal açıdan yönlendirmelerde öğrenciyi tanımlamada kayıt etmeye uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin düşüncelerinin formda yer alan maddelerin yönlendirdiğini, eğer herhangi bir madde yoksa kayıt anlamında öğretmenlerin ne yazacağını bilemediğini söylemektedir.

“1.sınıflar için evet ama üst sınıflarla ilgili daha hani detaylandırılmış şeyler olmuyor. Genelde ‘Eğitsel Değerlendirme Formu’ okuma yazmaya yönelik işte harfleridir, şeyleridir, anlamasıyla ilgili ama ne bileyim... Yani çok, genelde ilk, 1. sınıfta tanımlama yapıldığı düşünülüyor ya o yüzden de bu ona temel alınmış bir nokta. Ama geç kalınmış bir tanımlamada mesela atıyorum 4’te 3’de bu birazcık daha şeyde kalmış olabiliyor. İlla ki bir öğrenme güçlüğü olmayabilir bundan başka bir şey olabilir. Yönlendirirken, benim, bana hissettirdiği şey çok temel bazda gittiği. Mesela öğretmen bazen şey diyor “E, ama bunları yapabiliyor zaten, bunu niye dolduruyorum?” falan oluyor. Dönüp baktığınızda evet, çocukla ilgili belki bambaşka bir şeye yönlendireceğiz, ne bileyim işte davranışlarla ilgili. Okuma yazmayı da öğrenmiş çocuk, ama burada başka bir tanım yapacağız. O anlamı biraz, evet eğitsel değerlendirme, çok akademik bazlı, ama eğer biz oraya gidince başka yönlerde tanı konuluyorsa o zaman birazcık.” (Birinci rehber öğretmen)

İkinci rehber öğretmenin formun içeriğini değerlendirmesi ile ilgili verdiği yanıtı bakıldığında formun kayıt için uygun olduğunu söylediği görülmektedir. Bununla birlikte formdaki maddelerin genişletilmesi gerekliliğini belirtmektedir. Form maddeleri ayrıntılı alt başlıklar haline getirildiğinde öğretmenlerin de yaptıklarını ayrıntılı şekilde düşünmelerine yardımcı olabileceğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin uygulamalarını ve değerlendirmelerini yansıtmaları açısından geniş bir çerçeve yerine daha spesifik başlıklara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Rehber öğretmen, sınıf öğretmenlerinin çok fazla şey yaptığını ancak yazarken aklına gelmediğini söylemektedir.

“Öğretmenin gözlemlerine ilişkin belki biraz daha geniş bir yer ayrılabilir. Var çünkü öyle şeyler, yapılan çalışmalar neler? Belki onları şey noktasında başlıklandırırsa öğretmene de bir bakış açısı kazandırır. İşte ‘Şu konuda yaptıklarınız’, ‘Bu konuda yaptıklarınız’, ‘Aile ile görüşmelerinizde dile getirdiğiniz nokta’ Eğer bir, bir tür şeyi, öğretmeni yönlendirecek bir formata dönüşebilir. Çünkü öğretmen oraya ne yazacağını bilmiyor, genelde işte ‘Öğrenci gözlendi, veliyle görüşüldü, bilgiler aktarıldı’ diye yazılıyor. Ama içerikle ilişkili belki bir alt başlıklar konulursa öğretmen de oraya “Ha, şunu da yaptım, bunu da yaptım. Şu öğrencide şunu da gördüm.” gibi şeyler yapar. Birçok şeyi yapıyor aslında öğretmen ama oraya yazmaya geldiğinde ya aklına gelmiyor o esnada birçok şeyi düşündüğü için ya da onun o olduğunu bilmiyor.” (İkinci rehber öğretmen)

3.4.3. Alınan Eğitimin Formun Doldurulma Kalitesine Etkisine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

Üçüncü soruda sınıf öğretmenlerinden aldıkları VDKV-ÖEP'in formun doldurulma kalitesine etkisine yönelik değerlendirmelerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin kaliteyi arttırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu artışın özellikle sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarını forma yansıtırken kullandıkları ifadelerde, kendileri haricinde formu okuyan kişilerin de anlayacağı şekilde ayrıntılandırmaları yönünde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte sınıf içi izleme ve değerlendirme sonuçlarına yönelik doldurulmasının gerekliliğine vurgu yaptıkları dikkati çekmektedir.

“Artırdı.” (Birinci öğretmen)

“Eğitim farkındalık yarattı aslında hani, formu keşke eğitimden önce doldurmasaydık sonra doldursaydık. Şey belki daha dikkatli olurduk, biz hemen hızlı hızlı yaptık sadece çocuklarımıza göre düşündük, eğitimde belki daha size uzun uzun uzun uzun yazmalar da çok önemli çünkü öğretmenin gözlemini ifade ediyor olması da çok önemli.” (İkinci öğretmen)

“Yani şöyle oldu daha önce, çok fazla tek kelimeyle bilmem neyle, işte çok basitçe verdiğim cevapları şimdi daha ayrıntılı vermem gerektiğini fark ettim. Çünkü biz şey anlıyoruz oraya bir kelime yazdığında karşıdaki anlar diye anlıyorsun ama, öyle değil.” (Üçüncü öğretmen)

“Fark ettik aslında. Veri toplamak ve öğrenciye ona göre davranmak gerektiğini gördük.” (Dördüncü öğretmen)

Eğitimin formun kalitesine etkisini değerlendirmeleri istenen rehber öğretmenlerden ilki formun doldurulmasına yönelik bir farkındalık oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin formu doldururken formda yer alan maddelere daha ayrıntılı baktığını, orada yer alan maddelere yönelik veri toplayıp toplamadığını değerlendirerek formu doldurduğunu belirttiği görülmektedir. Bunun öğrenci açısından bakıldığında öğretmenin formu doldurmada kendini eksik gördüğü kısımlarda öğrencisini izleme ve değerlendirme açısından kendisine biraz daha zaman tanınmasına da imkân verdiğini belirtmiştir.

“Sizin yaptığınız eğitim mükemmel bir şey oldu. İnanılmaz bir farkındalık gelişti esasında. Hani bırakın formu doldurmaya yönelik orayı geçtim, o en büyük kazanım. Ama onu yaparken de dönüp, Ben bunu yaptım mı?, “Ben böyle gözlemledim mi?”,

“Bunu yapıyor muydum?”, “Ya bunun üzerine biraz daha bakayım bir deneyeyim.” diyebilirler. Bu çok güzel bir kazanım.” (Birinci rehber öğretmen)

İkinci rehber öğretmenin eğitimin formun kalitesini arttırdığını ifade ettiği görülmektedir. Kayıt tuttukları için formu doldurmanın daha kolay olacağını, kayıtların formu doldururken hatırlamayı da kolaylaştıracağını belirtmiştir. Eğitimin öğretmenlere formu olması gerektiği şekilde doldurmadıklarını fark ettirdiğini ifade etmiştir.

“Çok arttırdı. Artırdı, artıracak da öyle düşünüyorum. Çünkü öğretmenler “Aa” Çok net ifadeler de olmuştu zaten “Biz hiç öyle doldurmuyoruz.”, “Bizimki de form sayılmaz ki.” gibi. Hani gerçekten kayıt tutmak sizin belirttiğinizle de düşününce, evet kayıt tutulunca da ne yaptığını oraya yazmak çok daha kolay olacak. Aslında hani hatırlamıyor, unutuyor, geçmiş zaman oluyor vesaire dediğimiz noktaları da kolaylaştıracak aslında öğretmenin tuttuğu kayıtlarla olacak. Her şeyi formda çerçeve olarak yazamayız ama bu da etkili olacaktır.” (İkinci rehber öğretmen)

3.4.4. Gönderme Öncesi Süreçte Veriye Dayalı Karar Verme Konusunda Öğretmen Eğitiminin Gerekliliğine Yönelik Sosyal Geçerlik Bulguları

Öğretmenlere yöneltilen son soruda gönderme öncesi süreçte VDKV-ÖEP’in gerekliliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin hepsi VDKV-ÖEP’in gönderme öncesi süreçte gerekli olduğuna ilişkin fikir beyan etmişlerdir. Birinci öğretmen fikirlerini ve gözlemlerini veriye dayalı sunmanın kendisine bir dayanak olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

“Biri havada kalacak, biri veriyi okusam söylediğimde “Neden?” diye karşı taraf sorduğunda. Verim yoksa bu benim düşüncem, “Ne bileyim senin çocuğu başından atmak istemediğini?” diye bir düşünce oluşturabilirim karşı tarafın kafasında. Ama tuttuğum verileri onlara sunduğum zaman, bu bir şeyler tarih tarih yapılmış, zaman içerisinde gözlemlenmiş. “Bunlar benim gözlemlerim bu gözleme dayalı bunu sunuyorum size.” diyebilirim yani bir haklı şeyim olur, savunacak, dayanacak bir nokta olur, kendimi.” (Birinci öğretmen)

İkinci öğretmen bundan önce risk grubu olarak gördüğü öğrencilerine ilişkin rehber öğretmenlerden destek aldığını, eğitimin öğrencide var olan farklılığı kendi açısından nasıl izlemesi ve değerlendirmesi konusunda yardımcı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir.

“Çok önemli. Biz bu konuda çok yetersiziz. Hep rehber öğretmenlerimize sarılıyoruz. Bir şey anlıyoruz ama ne olduğunu bilmiyoruz. Çocukta bir şey var ama ne? İşte bir şey, rehber öğretmenlerimiz yardımcı olabildiği kadar oluyor. Bizim de muhakkak sınıf öğretmenlerinin, çünkü baştan alıyoruz onları götürüyoruz sonuna kadar, 4.sınıfa kadar fark etmeyen öğretmenler oluyor maalesef ki. Siz olmasaydınız belki biz yine farkında olamayacaktık. İşte neye göre veri toplayacaksın, yorumlayacaksın bilmiyorsun. Dikkat eksikliği, dikkat dağınıklığı farklı şeyler mesela bunları ben sizinle daha çok fark ettim. Onların maddelerini bilsek, ne olduğunu bilsek çocuğu ona göre yorumlarız “Ha! Deriz. Bu, bu, bu vardı diye.” (İkinci öğretmen)

Üçüncü öğretmen alan mezunu olmadığını, risk grubu öğrencilere nasıl yaklaşması gerektiği konusunda eğitim sayesinde fikir edindiğini belirtmiştir. Bununla birlikte VDKV’nin kendisinde bazı şeyleri daha somutlaştırdığını da şu şekilde ifade etmiştir.

“Kesinlikle çok gerekli. Ya öğretmenlerin eğitimi sürekli devam etmeli. Benim zaten en çok üzüldüğüm konudur ki ben Eğitim Fakültesi mezunu da değilim. Bu eğitimle Hem farklı fikirler oluşturdum, hem de çocuklara yaklaşımımı da değiştirdim. Hem de daha somutlaştırdı. Bazı şeyleri daha somut görmemi de sağladı aslında. Yani bizimki çok genel bir bakış açısı oluyor çünkü diyoruz ya unutuyoruz.” (Üçüncü öğretmen)

Dördüncü öğretmen karar verme noktasında özellikle veriyi kayıt etmenin gerekliliğine dikkat çekmiş, verileri yazılı doküman haline getirme alışkanlıklarının olmadığını şu şekilde ifade etmiştir.

“E tabii ki. İşte diyorum ya o alışkanlık yok. Yani işte diyorum ya, biz çok hani, çok bu şeyleri yazılı yapmıyoruz. Hep beynimde, ailesiyle görüşerek. İşte diyorum ya gözlemleyerek. Şu an mesela sorsanız hangi öğrencim nasıl davranır, ne hisseder onu bir şekilde tanıyarak yapıyorsunuz.” (Dördüncü öğretmen)

Gönderme öncesi süreçte VDKV-ÖEP’in gerekliliğini değerlendirmeleri istenen rehber öğretmenlerin de sınıf öğretmenleri gibi eğitimin gerekli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Birinci rehber öğretmen, öğretmenlerin öğrenciler ile ilgili okul başlar başlamaz okuyamıyor yazamıyor şeklinde yaklaşımlarını kontrol etmelerine yardımcı olacağını bu nedenle öğrencileri gönderme öncesi sürece girmeden öğretmenlerin okulun hemen başlangıcında eğitimin alınması gerektiğine şu ifadelerinde yer vermiştir.

“Gerektiğini söyleyebilirim, kesinlikle. Hatta gönderme süreci öncesinde değil 1. sınıfa başlayacak öğretmenlere daha okulun başlangıcında verilirse mükemmel olur. Yani çocuklara hemen şey diyorlar ya “Bu okuyamıyor, yazamıyor.” İşte “Bu şey, bu çocuk geride.” öğretmen de eğer eğitimin başında böyle veriye dayalı bir, elinde bir form olduğu zaman neyi yapıp neyi yapmaması gerektiğini fark edip bu çocuğu destekleyebilir veya gözlemlerken “Ya evet.” Mesela bize gelip diyorlar ki “Öğrenme güçlüğü var herhalde bu çocukta.” ama hiçbir veriye dayalı bir kanıtı yok elinde. Bir gördüğü bir örneklem üzerinden gidiyor, özel öğrenme güçlüğünün. Ama sonra bir bakıyor ki “A, evet.” Bu çocukta işte, ne bileyim mesela yaşı küçük, bu çok önemli bir veri.” (Birinci rehber öğretmen)

İkinci rehber öğretmen bütün öğretmenlerin bu eğitimi alması, eğitimin ara ara da hatırlatıcı olarak da yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Süreç içerisinde öğretmenlerin deneyimlerine göre hareket etmeye başladığını ve karar verdiğini gördüklerini, eğitimin öğretmenlere sürekli veri toplamalarını, kayıt etmelerini ve sonuçlara yönelik karar vermeleri gerektiğini hatırlatacağını belirtmektedir. Öğretmenlerin direk olarak karar verici olmadığını, elde ettikleri verilerin onlara bir şeyleri işaret edeceğini şu şekilde ifade etmiştir.

“Bütün öğretmenlerin alması gerektiğini düşünüyorum. Her branştan, her seviyeden, eğitim kademesinden, herkesin alması gerekiyor, hepimizin. Ara ara alması gerekiyor çünkü unutuyoruz. Çünkü bir süre sonra kalıplarla düşünüyorum ya. Mesela öğrencide üç tane davranışı görüyoruz, kalıbımıza uyuyor, adını koyuyoruz. O bizi yanıltır. Hani bir deneyimin getirdiği bir dezavantajdır bu aslında, çok bilen çok yanılır gibi. Bir insan görürsünüz, iki üç davranışı sizin kafanızdaki bazı sıfatların altına uyar, dersiniz ki “Bu, budur.” Ama bu, bu olmayadabilir. Yargılar oluşmaya başlıyor, bu yargılar evet her zaman yanlış değil çoğu zaman işimizi kolaylaştırıyor, her seferinde sil baştan derin bir gözlem yapmadan da pıt pıt hareket etmemizi kolaylaştırıyor. Ama bu yanılıgılı sonuçlara da yol açabilir hele de eğitim alanında, bu biraz sıkıntılı bir süreç. İşte “Bu çocuk öğrenemedi” İşte “Şunu ters yazıyor, dikkati de dağınık.” Al sana işte “Adı bu olsun.” Burada karar verirken derin bir gözlem, sürekli bir gözlem yapmak zorunda neden çünkü kayıt tutacak. Kayda ne yazacak? Gözlem yapması gerekiyor. O yüzden kalıplarıyla, şemalarıyla düşünmeyecek. Evet, yine onlar arka planda onu etkileyecek ama direkt kararı onlar vermeyecek. Gözlemi ve tuttuğu kayıtlar sonucunda elde ettiği sonuçlar yani verileri ona bir şeyi işaret edecek.” (İkinci rehber öğretmen)

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin risk grubu öğrencileri için gönderme öncesi süreçte aldıkları kararlar üzerinde veriye dayalı karar verme temelli öğretmen eğitimi programının etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçları temelinde bir öğretmen eğitim programı (VDKV-ÖEP) hazırlanmıştır. Öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar vermeye ilişkin deneyimleri ve ilgili alanyazında yer alan ihtiyaçları ele alınarak geliştirilen program, materyaller ve uygulama süreci için öncelikle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucu gerekli düzenlemeler yapılarak araştırmanın uygulama sürecine geçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan dört öğretmen ile toplamda dört oturum eğitim yapılmıştır. Bununla birlikte eğitim öncesi ve sonrası olmak üzere yaklaşık toplamda 1600 dakika saha gözlemi ve 98 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlerin yanı sıra öğretmenlerin yine eğitim öncesi ve sonrasında öğrencileri için eğitsel değerlendirme isteği formu doldurmaları istenmiştir. Görüşme ve gözlemlerden ortaya koyulan öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte risk grubunda yer aldıklarını düşündükleri öğrencileri için veriye dayalı karar vermelerine yönelik görüşlerindeki değişimler ve formların doküman analizinden elde edilen doldurulma kalitesine yönelik değişimler araştırma soruları çerçevesinde tartışılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin aldıkları mesleki gelişim eğitiminin ardından veriye dayalı karar verme anlayışı temelinde RAM değerlendirmesi için aday olarak gördükleri öğrencileri için izledikleri gönderme öncesi süreçte gerçekleştirdikleri değişiklikler ve oluşan sonuçlar incelenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin aday olarak tespit ettikleri öğrencilerini aldıkları eğitimin ardından RAM'a göndermedikleri, çalışma ile birlikte öğretmenlerin çocuklarına dönük sistematik veri kaydı yapmaya başladıkları ve çeşitli düzenlemelere gittikleri tespit edilmiştir.

Çalışmada öğretmenlerle gerçekleştirilen eğitimden sonra öğretmenlerin öğrencileri hakkında veri toplama, veriyi kayıt etme, analiz etme ve yorumlama bakımından farklılaşan uygulamalara gittikleri görülmüştür. Öğretmenlerin eğitimin ardından öğrencilerini izleme nedeni olarak daha somut ifadeler kullandıkları ve öğrencilerine dair kayıtlarını gözlenebilir hale getirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerine dönük izleme yaklaşımlarını gözlemden ya da geçmiş tecrübeleri ile karşılaştırmaktan vazgeçerek yaptıkları veriye dayalı kayıt üzerinden gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. VDKV'yi sınıf içi izleme ve değerlendirmeye dayandırmak, öğretmenlerin öğretimsel kararlarının topladıkları verilere, sistematik analizlere dayalı olmasına ve elde edilen bilginin öğrencilerin en fazla fayda sağlayabileceği şekilde öğretim sırasında uygulanmasına imkân tanımaktadır (Schelling & Rubenstein, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin VDKV sürecinin sınıf içinde kullanımına yönelik göstermiş oldukları artan performansları, sürecin öğretmenler tarafından gönderme öncesinde risk grubu öğrencilerin kararlarına yönelik kullanılabileceği ve sürdürülebileceğine ilişkin fikir vermektedir.

Her ne kadar küresel salgın nedeniyle veri toplama süreci kesintiye uğramış olsa da öğretmenleri mesleki gelişim eğitimini aldıktan sonra öğrencileri için sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamalarda farklılaşmalara gittikleri gözlenmiştir. Yapılan gözlemlerde ve görüşme verilerinden elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerin ilk görüşmelerde genel anlamda uyarlamalar yaptıkları tespit edilmiştir fakat eğitim sonrasında uyarlama başlıklarında değişiklikler olduğu, öğrencilerin daha bireysel özelliklerine dönük uyarlamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin gönderme öncesi süreçte risk grubu öğrenciler için gerekli uyarlamaları yapmada sınırlılıkları olduğu belirlenmiştir (Tunç, 2011). VDKV öğretmenlerin öğretimi sınıfa ya da bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uyarlamasına yardımcı olan farklılaştırılmış öğretimi destekleyen öğrenci merkezli bir öğretim aracı olarak gösterilmektedir (Rallis & Macmillan, 2000). Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin öğretimi farklılaştırmak için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadıkları için sınıfta VDKV'yi yönetemedikleri ifade edilmektedir (Holloway, 2000; Roy, Guay & Valois, 2013; Tobin & McInnes, 2008). Öğretmenlerin, öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamak için öğrenci performans verilerini kullanmada daha yetenekli hale gelebilmeleri için desteğe ihtiyaçları olduğu belirtilmektedir (Marsh, 2012). Araştırmadan öğretmenlerin ön değerlendirmede sınırlı uyarlamalar yaptıkları son değerlendirmelerde ise uyarlamaları bireyselleştirdikleri sonuçlarının elde edilmiş olması eğitim programının öğretmenlerin

uygulamalarına yönelik olumlu yönde bir farkındalık oluştuğunu göstermektedir. Öğretmenlerdeki değişime yönelik bu işaretler öğrencilerin kazanımları açısından da umut verici olmaktadır.

Öğretmenlerden elde edilen verilerden ortaya çıkan diğer bir bulgu ise öğretmenlerin değerlendirme öncesi gönderme sürecine dönük olumlu değişiklikler gösterdikleridir. Öğretmenlerin form doldurma yeterliklerinde gelişmeler gözlenirken, işaretlemelerin araştırmacı tarafından da tespit edilen ve çocukların bireysel özelliklerine daha dönük noktalara evrildiği görülmüştür. Böylelikle öğretmenlerin hem sınıf uyarlamalar geliştirme hem de gönderme öncesinde gerekli tedbirleri alma konusunda bireysel özelliklere odaklanmaya başladıkları görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin risk grubu öğrencilerine yönelik önleyici bir yaklaşım içinde olmaya başladıklarına dair ilk ipuçları olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde yapılan çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin eğitsel değerlendirme isteği formunu prosedürel anlamda doldurdukları, rehber öğretmenlerin öğrencinin performansını belirlemeye yönelik herhangi bir değerlendirme yapmadıkları, gönderilen evrakların içeriğinde öğrencinin performansına ve yapılan müdahalelere ilişkin herhangi işlevsel bir bilginin olmadığı belirlenmiştir (Öğülmüş, 2021). Bunun yanı sıra öğretmenlerin gerek özel gereksinimli öğrenciler gerekse risk grubu öğrenciler ile ilgili bilgi eksiklikleri olduğu, risk grubu öğrencilere yönelik müdahale çalışmalarıyla ilgilenmek istemedikleri için bu öğrencilerin ya hızlı bir şekilde RAM'a yönlendirildiği ya da çok geç yönlendirildiği görülmektedir (Gül-Kuruyer & Çakıroğlu, 2017; Sütçü, 2007). Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmenlere ve rehber öğretmenlere gönderme öncesi sürece yönelik verilen VDKV-ÖEP'in öğrenciler hakkında toplanan veriler, bu verilerin somutlaştırılması, sürecin takip edilmesi ve elde edilen bilgiye yönelik olarak karar verilmesi konusunda olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin risk grubu öğrencileri için gösterdikleri bireysel çabaları ve öğrencilerinin ilerlemelerini ellerinde somut kanıtlar olarak görmeleri, öğrencilerin gereksiz yönlendirmeleri açısından önleyici olacaktır.

Çalışmanın sosyal geçerlik görüşmeleri katılımcı sınıf öğretmenleri ve bu sınıflar ile ilgilenen rehber öğretmenler ile yapılmıştır. Rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleri tarafından risk grubu öğrencilerin fark edilmesinden itibaren sürecin içinde olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okuldaki bu iletişime istinaden rehber öğretmenler VDKV-ÖEP toplantılarının hepsine katılmış öğretmenler ile birlikte toplantı dosyalarındaki içerikleri dinlemiş ve toplantı materyalleri ile ilgili gerekenleri yapmışlardır. Risk grubu

öğrencilerin eğitsel süreçlerinden öğretmenlere ek olarak sorumlu olan rehber öğretmenlerin eğitim içeriğinden memnun olduklarını, dönem başlamadan eğitimi almaları gerektiğini, eğitimin öğretmenler ve kendileri adına risk grubu öğrencilere yönelik farkındalık sağladığını ifade ettikleri görülmektedir. Risk grubu öğrencilerin yönlendirmesi sürecinin önemli bir elemanı olan rehber öğretmenler, sınıf içindeki uygulamaların sözel olmaktan çıkıp kayıtlı hale gelmesinden memnun olduklarını, öğrenciler hakkındaki bilgi aktarımının bu şekilde daha işlevsel ve nesnel olacağını belirtmişlerdir. Rehber öğretmenlerin araştırmaya sosyal geçerlik verisi sağlaması araştırmanın inandırıcılığı açısından da önemli bir yer tutmaktadır.

Geçtiğimiz 30 yıl içinde özel eğitim ve temel eğitim arasındaki bağın ulusal ve uluslararası bağlamda daha da güçlendiği görülmektedir. Kaynaştırma ve bütünleştirme fikirlerinin yanında özel eğitim sürecinde yer alan öğrenci sayısının azaltılması, daha fazla öğrencinin tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamını paylaşmaya devam edebilmelerinin önünü açan çeşitli modeller de gelişmeye başlamıştır. Bunlardan ilk akla gelenler alanyazında sıklıkla piramit modeller diye de anılan olumlu davranış desteği ve müdahaleye tepki yaklaşımları olarak düşünülebilir. Her iki yaklaşımın da ana dinamiği veri dayalı karar verme sürecidir. Öğrencilerin tanı öncesinde sağlanan desteklerle eğitimlerinin kendi bireysel özellikleri dâhilinde devam etmesini sağlayan bu yaklaşımların başarısını sağlayan en önemli unsurlardan bir tanesi etkin veriye dayalı karar verme süreci işletmeleridir. Politika bağlamında henüz net olarak bu yaklaşımlara dönük politikalar ülkemizde geliştirilmemiş olsa da MEB bünyesinde gerçekleştirilen bazı projeler (Özel Eğitimi Güçlendirme I Projesi ve BEGEP) bu yönde değişimler gelebileceğine işaret etmektedir. Bu çalışma bahsi geçen yaklaşımların etkin edileceği politikalar geliştirilirse öğretmenlerimizin ihtiyaç duyabilecekleri en temel bazı yeterlikler konusunda yapılması gerekenlere dair ipuçları da sunmaktadır.

Öğretmenlerin veriye dayalı karar verme sürecini etkin hale getiren veri okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, VDKV'yi yönetmeleri açısından güven hissetmelerini sağlayacaktır. Öğretmenler veriyi yetkin bir şekilde kullanmaları için veri toplama, verilerin analizi ve yorumlanması, verilerin sınıf uygulamaları ile ilişkilendirme becerilerine sahip olmaları gerektiği şeklinde ifadeler kullanmışlardır (Wayman & Jimerson, 2014). Yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında veri okuryazarlığı becerileri açısından öğretmenlerin yeterliklerinin eksik olduğu, öğrenci verilerinin öğretimsel uygulamalara aktarımı konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir (Visscher, 2021; Wallace, 2019). Araştırmanın

eğitim paketinde yer alan veri okuryazarlığı becerilerinin kullanımına yönelik çizilen çerçeve içerik, katılımcı öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına olumlu katkı sağlamıştır. Öğretmenlerin davranışlarında, risk grubu öğrenciler için yürüttükleri süreçte veri okuryazarlığı becerilerine yönelik olarak, veri toplama, kayıt etme, analiz ve yorum yapma, ardından bilgiyi uygulamalarına yansıtma yönünde son değerlendirmelerde öncesine göre farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Her katılımcı öğretmen kendi sınıf dinamikleri çerçevesinde, kendi işleyişine uygun yöntemlerle becerileri gösterme yönünde adım atmıştır.

4.1. Öneriler

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Birinci sınıfa başlayacak olan sınıf öğretmenlerine okul dönemi başlamadan önce verilecek olan VDKV-ÖEP, önleyici olarak risk grubu öğrencilerin süreçlerinin işlevsel bir şekilde takip edilmesine katkı sağlayacaktır.
2. VDKV süreci sadece gönderme öncesi süreçte değil öğrenciler ile ilgili verilecek her türlü kararda işe koşulmak üzere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına alınmalıdır.
3. Gönderme öncesi süreç için okullarda bir ekip oluşturularak öğrencilerin okula kaydı ile mezuniyeti arasında geçen süreçte öğrencinin eğitim performansına etki edecek unsurların koordineli bir şekilde çalışması sağlanmalıdır.

Araştırmaya yönelik öneriler:

1. VDKV-ÖEP'e ek olarak koçluk yapılarak gönderme öncesi süreçte öğretmenler üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. VDKV-ÖEP içeriği öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda şekillendirilerek, farklı içeriklerin öğretmenlerin sınıf uygulamalarına etkisi incelenebilir.
3. VDKV-ÖEP'in öğretmenler üzerindeki etkisi dışında öğrenci başarısına etkisi de incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Allen, W. C. (2006). Overview and evolution of the ADDIE training system. *Advances in Developing Human Resources*, 8(4), 430-441.
- Anderson, L. W. (2003). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. Routledge.
- Atjonen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *Curriculum Journal*, 25(2), 238-259.
- Barnett, D. W., VanDerHeyden, A. M., & Witt, J. C. (2007). Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 31-54.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Birinci-Konur, K. & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Black, P., Wilson, M., & Yao, S. Y. (2011). Road maps for learning: A guide to the navigation of learning progressions. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(2-3), 71-123.
- Black, H. D. (1983). *Introducing Diagnostic Assessment. Programmed Learning and Educational Technology*, 20(1), 58-63. doi:10.1080/0033039830200109
- Bocala, C., & Boudett, K. (2015). Teaching educators habits of mind for using data wisely. *Teachers College Record*, 117(4), 1-20.
- Carter, J., & Sugai, G. (1989). Survey on prereferral practices: Responses from state departments of education. *Exceptional Children*, 55(4), 298-302.

- Carlson, D., Borman, G. D., & Robinson, M. (2011). A multistate district-level cluster randomized trial of the impact of data-driven reform on reading and mathematics achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 378-398.
- Coburn, C. E., & Turner, E. O. (2011). Research on data use: A framework and analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research & Perspective*, 9(4), 173-206.
- Codding, R. S., Skowron, J., & Pace, G. M. (2005). Back to basics: training teachers to interpret curriculum-based measurement data and create observable and measurable objectives. *Behavioral Interventions*, 20(3), 165-176.
- Cosner, S. (2011). Teacher learning, instructional considerations and principal communication: Lessons from a longitudinal study of collaborative data use by teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 568-589.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Ed.), *Geçerlik ve değerlendirme standartları* (O. Birgin, Çev.) içinde (s. 245-269). Ankara: Siyasal
- Crone, D. A., Carlson, S. E., Haack, M. K., Kennedy, P. C., Baker, S. K., & Fien, H. (2016). Data-based decision-making teams in middle school: Observations and implications from the middle school intervention project. *Assessment for Effective Intervention*, 41(2), 79-93.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Data Quality Campaign. (2014). Teacher data literacy: It's about time. Washington, DC: Author, <https://dataqualitycampaign.org/resource/teacher-data-literacy-time/> sayfasından erişilmiştir.
- Diez, M. E. (2010). It is complicated: Unpacking the flow of teacher education's impact on student learning. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 441-450.
- Dunn, K. E. (2016). Educational psychology's instructional challenge: Pre-service teacher concerns regarding classroom-level data-driven decision-making. *Psychology Learning & Teaching*, 15(1), 31-43.
- Earl, L. M. (2013). Assessment for learning; Assessment as learning: Changing practices means changing beliefs. *assessment*, 80, 63-71.

- Earl, L. M., & Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Ebbeler, J., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Pieters, J. M. (2017). The effects of a data use intervention on educators' satisfaction and data literacy. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(1), 83-105.
- Ergül, C., & Demir, E. (2016). Hızlı İsimlendirme Testi. *Ankara: Ankara Üniversitesi*.
- Ergül, C., Yılmaz, Ç. Ö., & Demir, E. (2018). 5-10 yaş grubu çocuklara yönelik geliştirilmiş çalışma belleği ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 187-214.
- Evans, R. (1990). Making Mainstreaming Work through Prereferral Consultation. *Educational Leadership*, 48(1), 73-77.
- Farley-Ripple, E. N., & Cho, V. (2014). Depth of use: How district decision-makers did and did not engage with evidence. *Using data in schools to inform leadership and decision making*, 229-252.
- Finch, L.A. (2020). *Assessing the perceived effectiveness and acceptability of pre-referral intervention team procedures by school teams: Continued validation of the pre-referral intervention team*. (Doktora tezi). <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/etds/970/> sayfasından erişilmiştir.
- Flugum, K. R., & Reschly, D. J. (1994). Prereferral interventions: Quality indices and outcomes. *Journal of School Psychology*, 32(1), 1-14.
- Frey, J. R. (2019). *Assessment for Special Education: Diagnosis and Placement*. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 683(1), 149–161. doi:10.1177/0002716219841352
- Frymier, J., & Gansneder, B. (1989). The Phi Delta Kappa study of students at risk. *The Phi Delta Kappan*, 71(2), 142-146.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bahr, M. W., Fernstrom, P., & Stecker, P. M. (1990). Prereferral intervention: A prescriptive approach. *Exceptional Children*, 56(6), 493-513.

- Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about responsiveness to intervention (and shouldn't be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129-136.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Harris, A. H., & Roberts, P. H. (1996). Bridging the research-to-practice gap with mainstream assistance teams: A cautionary tale. *School Psychology Quarterly*, 11(3), 244.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P. L., & Young, C. L. (2003). Responsiveness-to-intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157-171.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Glesne, C. (2011). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (S. Turan, Ed.), Deneyisel ve yarı deneyisel desenler (V. Bayar & S. A. Bayar, Çev.) içinde (s. 55-72). *Ankara: Nobel Yayınevi*.
- Graden, J. L. (1989). Redefining "prereferral" intervention as intervention assistance: Collaboration between general and special education. *Exceptional Children*, 56(3), 227-231.
- Graden, J. L., Gasey, A., & Bonstrom, O. (1983). *Pre-referral Interventions; Effects on referral rates and teacher attitudes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED244438> sayfasından erişilmiştir.
- Graden, J. L., Casey, A., & Christenson, S. L. (1985). Implementing a prereferral intervention system: Part I. The model. *Exceptional children*, 51(5), 377-384.
- Green, J., Schmitt-Wilson, S., Versland, T., & Kelting-Gibson, L. (2016). Teachers and data literacy: A blueprint for professional development to foster data driven decision making. *Journal of Continuing Education and Professional Development*, 3(1), 14-32.
- Good, K. I. (2004). *The experiences of parents with the pre-referral process: An evolutionary perspective*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/docview/305133130?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12/28, 539-555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Harry, B., & Klinger, J. (2006). Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools. New York, NY: Teachers College Press.
- Hammond, H., & Ingalls, L. (1999). Maintaining school-based prereferral teams: An eight year study. *Rural Special Education Quarterly*, 18(2), 17-21.
- Hamilton, L., Halverson, R., Jackson, S. S., Mandinach, E., Supovitz, J. A., & Wayman, J. C. (2009). Using Student Achievement Data to Support Instructional Decision Making. IES Practice Guide. NCEE 2009-4067. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Hanson, M. J., Horn, E., Sandall, S., Beckman, P., Morgan, M., Marquart, J., ... & Chou, H. Y. (2001). After preschool inclusion: Children's educational pathways over the early school years. *Exceptional children*, 68(1), 65-83.
- Holloway, J. H. (2000). Preparing teachers for differentiated instruction. *Educational Leadership*, 58(1), 82-83.
- Hoogland, I., Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., Veldkamp, B., & Dijkstra, A. M. (2016). Prerequisites for data-based decision making in the classroom: Research evidence and practical illustrations. *Teaching and teacher education*, 60, 377-386.
- Hosp, J. L., & Reschly, D. J. (2003). Referral rates for intervention or assessment: A meta-analysis of racial differences. *The Journal of Special Education*, 37(2), 67-80.
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A. (2007). chapter 5 Cutting Through the “Data-Driven” Mantra: Different Conceptions of Data-Driven Decision Making. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 106(1), 105-131.
- Ingram, D., Seashore Louis, K., & Schroeder, R. (2004). Accountability policies and teacher decision making: Barriers to the use of data to improve practice. *Teachers college record*, 106(6), 1258-1287.

- Işıkdogan-Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Journal of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, (29).
- Jacobs, J., Gregory, A., Hoppey, D., & Yendol-Hoppey, D. (2009). Data literacy: Understanding teachers' data use in a context of accountability and response to intervention. *Action in Teacher Education*, 31(3), 41-55.
- Jimenez, B. A., Mims, P. J., & Baker, J. (2016). The Effects of an Online Data-Based Decisions Professional Development for In-service Teachers of Students with Significant Disability. *Rural Special Education Quarterly*, 35(3), 30-40.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 01-16.
- Kargın, T. (2016). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim G. Akçamete (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesi ve BEP içinde* (s. 77-112). Ankara: Kök
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(03), 237-270.
- Keengwe, J., & Georgina, D. (2012). The digital course training workshop for online learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 17(4), 365-379.
- Kerr, K. A., Marsh, J. A., Ikemoto, G. S., Darilek, H., & Barney, H. (2006). Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts. *American journal of education*, 112(4), 496-520.
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative assessment: A meta-analysis and a call for research. *Educational measurement: Issues and practice*, 30(4), 28-37.
- Kippers, W. B., Poortman, C. L., Schildkamp, K., & Visscher, A. J. (2018). Data literacy: What do educators learn and struggle with during a data use intervention?. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 21-31.
- Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. J. (2011). *Educating exceptional children*: Cengage Learning.

- Kupper, L. (2000). *A Guide to the Individualized Education Program*. Office of Special Education and Rehabilitative Services U.S. Department of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED444279> sayfasından erişilmiştir.
- Kovaleski, J. F. (2002). Best practices in operating pre-referral intervention teams. *Best practices in school psychology IV, 1*, 645-655.
- Lai, M. K., & Schildkamp, K. (2013). Data-based decision making: An overview. *Data-based decision making in education: Challenges and opportunities*, 9-21.
- Lai, M. K., Wilson, A., McNaughton, S., & Hsiao, S. (2014). Improving achievement in secondary schools: Impact of a literacy project on reading comprehension and secondary school qualifications. *Reading Research Quarterly, 49*(3), 305-334.
- Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist, 47*(2), 71-85.
- Mandinach, E., Friedman, J., & Gummer, E. (2015). How can schools of education help to build educators' capacity to use data? A systemic view of the issue. *Teachers College Record, 117*(4), 1-50.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2012). Navigating the Landscape of Data Literacy: It IS Complex. *WestEd*.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2013). Building educators' data literacy: Differing perspectives. *The Journal of Educational Research & Policy Studies, 13*(2), 1-5.
- Mandinach, E. B., & Gummer, E. S. (2016). What does it mean for teachers to be data literate: Laying out the skills, knowledge, and dispositions. *Teaching and Teacher Education, 60*, 366-376.
- Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., & Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. *Data-driven school improvement: Linking data and learning*, 13-31.
- Mandinach, E. B., & Jackson, S. S. (2012). *Transforming teaching and learning through data-driven decision making*: Corwin
- Marsh, J. (2012). Interventions promoting educators' use of data: Research insights and gaps. *Teachers College Record, 114*(11), 1-48.

- Marsh, J. A., & Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision making: A framework for understanding capacity building. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 269-289.
- Marsh, J. A., Pane, J. F., & Hamilton, L. S. (2006). Making sense of data-driven decision making in education: Evidence from Recent RAND Research. Occasional Paper. *Rand Corporation*.
- Marzano. R.J. (2006). *Classroom assessment ve grading that work*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- McGriff, S. J. (2000). Instructional system design (ISD): Using the ADDIE model. Retrieved June, 10, 2003.
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson
- McNaughton, S., Lai, M. K., & Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 203-228.
- Mellard, D. F., McKnight, M., & Woods, K. (2009). Response to Intervention Screening and Progress-Monitoring Practices in 41 Local Schools. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 186-195.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd ed). San Francisco, CA: JosseyBass
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. 4th ed., San Francisco: John Wiley & Sons
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Erişim Tarihi: 01/ 09/ 2019 *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <http://orgm.meb.gov.tr/>.
- McLoughlin, A. S., & Lewis ,B. R. (2005). *Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçümlenmesi* (F, Gencer, Çev.) Ankara: Gündüz
- Nelson, J. R., Smith, D. J., Taylor, L., Dodd, J. M., & Reavis, K. (1991). Prereferral intervention: A review of the research. *Education and Treatment of Children*, 243-253.

- Ni, Y. J. (2010). *Educational Evaluation: Concepts, Practice, and Future Directions. International Encyclopedia of Education, 518–529.* doi:10.1016/b978-0-08-044894-7.01591-8
- Noll, M. B., Kamps, D., & Seaborn, C. F. (1993). Prereferral intervention for students with emotional or behavioral risks: Use of a behavioral consultation model. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*(4), 203-214.
- O'Shaughnessy, T. E., Lane, K. L., Gresham, F. M., & Beebe-Frankenberger, M. E. (2003). Children placed at risk for learning and behavioral difficulties: Implementing a school-wide system of early identification and intervention. *Remedial and Special Education, 24*(1), 27-35.
- Overton, T. (2012). *Assessing Learners with Special Needs An Applied Approach, 7th Edition.* New Jersey:Pearson
- Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 4*176-4204 . DOI: 10.26466/opus.948202
- Özak, H., Vural, M., & Avcıoğlu, H. (2008). Rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- Özenç, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (21)*, 157-178.
- Özyürek, M. (2006). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.* Ankara: Kök
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün & Selçuk Beşir Demir, Çev.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 12*(3), 227-241.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators.* California: Corwin.
- Piro, J. S., Dunlap, K., & Shutt, T. (2014). A collaborative Data Chat: Teaching summative assessment data use in pre-service teacher education. *Cogent Education, 1*(1), 968409.

- Pugach, M. C., & Johnson, L. J. (1989). Prereferral interventions: Progress, problems, and challenges. *Exceptional Children*, 56(3), 217-226.
- Rallis, S. F., & MacMullen, M. M. (2000). Inquiry-minded schools: Opening doors for accountability. *Phi Delta Kappan*, 81(10), 766-773.
- Reeves, T. D., Summers, K. H., & Grove, E. (2016). Examining the landscape of teacher learning for data use: The case of Illinois. *Cogent Education*, 3(1), 1211476.
- Reschly, D. (1996). Identification and assessment of students with disabilities. *The Future of children*, 6 1, 40-53.
- Roehrig, A. D., Duggar, S. W., Moats, L., Glover, M., & Mincey, B. (2008). When teachers work to use progress monitoring data to inform literacy instruction: Identifying potential supports and challenges. *Remedial and Special Education*, 29(6), 364-382.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Russell, M. K. & Airasian, P. W., (2012). Classroom assessment: Concepts and applications. New York: McGraw-Hill.
- Saefurrohman. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian Junior High School Teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice*, 6(36). 104-110.
- Safran, S. P., & Safran, J. S. (1996). Intervention assistance programs and prereferral teams: Directions for the twenty-first century. *Remedial and Special Education*, 17(6), 363-369.
- Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2010). *Assessment: In Special and Inclusive Education*, 11th Edition. Wadsworth, Cengage Learning.
- Schelling, N., & Rubenstein, L. D. (2021). Elementary teachers' perceptions of data-driven decision-making. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(2), 317-344.

- Schildkamp, K., Karbautzki, L., & Vanhoof, J. (2014). Exploring data use practices around Europe: Identifying enablers and barriers. *Studies in educational evaluation*, 42, 15-24.
- Schildkamp, K., & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and teacher education*, 26(3), 482-496.
- Schildkamp, K., & Lai, M. K. (2013). Conclusions and a data use framework. In *Data-based decision making in education* (pp. 177-191). Springer, Dordrecht.
- Sheridan, S. M., Welch, M., & Orme, S. F. (1996). Is consultation effective? A review of outcome research. *Remedial and Special Education*, 17(6), 341-354.
- Shermis, M. D., & DiVesta, F. J. (2011). *Classroom assessment in action*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Sindelar, P. T., Griffin, C. C., Smith, S. W., & Watanabe, A. K. (1992). Prereferral intervention: Encouraging notes on preliminary findings. *The Elementary School Journal*, 92(3), 245-259.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (1989). What works for students at risk: A research synthesis. *Educational leadership*, 46(5), 4-13.
- Spinelli, C. G. (2012). *Classroom assessment for students in special and general education*. Pearson Education. 3th edition.
- Staman, L., Visscher, A. J., & Luyten, H. (2014). The effects of professional development on the attitudes, knowledge and skills for data-driven decision making. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 79-90.
- Strickland, B. B., & A. P. Turnbull. 1990. *Developing and Implementing Individualized Education Programmes*. Columbus, OH: Merrill.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini okullarda uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.

- Tekin- İftar, E. (2008). Özel Gereksinimleri Belirleme ve Gelişimi İzleme. S. Eripek (ed.), *Özel Eğitim* (ss. 73-91) İçinde. Açık öğretim Fakültesi. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tobin, R., & McInnes, A. (2008). Accommodating differences: Variations in differentiated literacy instruction in grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 42(1), 3-9. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2008.00470.x>
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. ASCD.
- Truscott, S. D., Cohen, C. E., Sams, D. P., Sanborn, K. J., & Frank, A. J. (2005). The current state (s) of prereferral intervention teams: A report from two national surveys. *Remedial and special Education*, 26(3), 130-140.
- Tunç, Z. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin risk taşıyan öğrenciler için gönderme öncesi sürece ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/sayfasından erişilmiştir>.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. & Shrogren K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson.
- Turnbull, M. J. (2019). *Subjectivity Within the Pre-Referral Intervention Process: The Difference Between Academic and Behavioral Interventions in an Urban Elementary School*. (Doktora tezi). <https://conservancy.umn.edu/handle/11299/209013> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29), 626-669.
- Van der Kleij, F. M., Vermeulen, J. A., Schildkamp, K., & Eggen, T. J. (2015). Integrating data-based decision making, assessment for learning and diagnostic testing in formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(3), 324-343.
- Van der Scheer, E. A., & Visscher, A. J. (2016). Effects of an intensive data-based decision making intervention on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 60, 34-43.

- Van der Scheer, E. A., Glas, C. A., & Visscher, A. J. (2017). Changes in teachers' instructional skills during an intensive data-based decision making intervention. *Teaching and teacher education*, 65, 171-182.
- Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J.-P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53(2), 360-394.
- Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in educational evaluation*, 69, [100899]. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>
- Yell, M., (2014). The law and special education. 3rd Edition. Prentice Hall.
- Ysseldyke, J. E., Vanderwood, M. L., & Shriner, J. (1997). Changes over the past decade in special education referral to placement probability: An incredibly reliable practice. *Diagnostic*, 23(1), 193-201.
- Walker, D., Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Buzhardt, J. F. (2008). The use of individual growth and developmental indicators for progress monitoring and intervention decision making in early education. *Exceptionality*, 16(1), 33-47.
- Wallace, K. P. (2019). *Teachers' knowledge and implementation of response to intervention practices: Graph literacy and data-based decision making*. (Doctoral dissertation). <https://www.proquest.com/docview/2226581704?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> sayfasından erişilmiştir.
- Wayman, J. C., & Jimerson, J. B. (2014). Teacher needs for data-related professional learning. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 25-34.
- Will, M. C. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional children*, 52(5), 411-415.
- William, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.
- Wohlstetter, P., Datnow, A., & Park, V. (2008). Creating a system for data-driven decision-making: Applying the principal-agent framework. *School effectiveness and school improvement*, 19(3), 239-259.

- Wood, J. W. (2002). *Adapting instruction to accommodate students in inclusive settings*: Prentice Hall.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin
- Young, V. M. (2006). Teachers' use of data: Loose coupling, agenda setting, and team norms. *American Journal of Education*, 112(4), 521-548.
- Young, H. L., & Gaughan, E. (2010). A multiple method longitudinal investigation of pre-referral intervention team functioning: Four years in rural schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(2), 106-138.

EKLER

EK-1. Araştırma Valilik İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.6149069
Konu : Araştırma izni

25.03.2019

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 11/03/2019 Tarihli ve E.8711 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi Nilüfer ALTUN KÖNEZ'in "Veriye Dayalı Karar Verme Öğretmen Eğitiminin Gönderme Öncesi Sürece Etkisinin İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

EK-2. Araştırma Etik İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 29.04.2019-E.54294



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.08.01-
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 11/03/2019 tarih ve E.32178 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Özel Eğitim Bölümü **Doktora Öğrencisi Nilüfer ALTUN KÖNEZ'in, Doç.Dr.Necdet KARASU'nun** danışmanlığında yürüttüğü **"Veriye Dayalı Karar Verme Öğretmen Eğitiminin Gönderme Öncesi Sürece Etkisinin İncelenmesi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun **24.04.2019** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2019-088

Ek: 1 Liste

EK-3. Araştırma Gönüllü Katılım formu (Öğretmen)

Sayın Katılımcı,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tezim kapsamında öğretmenlerin sınıflarında risk grubu olarak gördüğü öğrencileri için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar vermesine yönelik “Veriye Dayalı Karar Verme Öğretmen Eğitiminin Gönderme Öncesi Sürece Etkisi” konulu bir çalışma yapmaktayım. Çalışma dört grup toplantısı olacak şekilde planlanmıştır. Toplantılar öncesi ve sonrası birebir yüz yüze görüşmeler, yanı sıra sınıf gözlemleri ile çalışmanın etkililiği ölçülecektir. Öğretmenlerimizin kişisel bilgileri ve görüşme sonuçları araştırma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışma için öğretmenlerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışma için gerekli materyaller araştırmacı tarafından sağlanacaktır. Çalışma okul saatleri içerisinde öğretmenlerin bulunduğu okulunda gerçekleştirilecektir. Öğretmenler olarak araştırmaya katkınız ve desteğiniz çok değerlidir. Bu çalışmaya katılmak istiyorsanız lütfen aşağıda yer alan dilekçeyi doldurup imzalayarak araştırmacıya ulaştırınız.

Saygılarımla.

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN KÖNEZ

..... İlkokulunda öğretmenim. T.C. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14588481-605.99-E.6149069 **sayılı izni** ile okulumuzda 2018/2019 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Nilüfer ALTUN KÖNEZ tarafından yürütülecek olan çalışmaya katılmak istiyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

..... / /

Tel:

Ad- Soyad

İmza

EK-4. Araştırma Gönüllü Katılım formu (Aile)

Sayın Veli,

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktayım. Doktora tezim kapsamında öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerini akademik, duygusal ve sosyal olarak desteklemeleri açısından “Veriye Dayalı Karar Verme Öğretmen Eğitiminin Etkililiği” konulu bir çalışma planlamaktayım. Okulunuz 1. sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirecek olduğumuz öğretmen eğitimine ön hazırlık amacıyla çocuğunuzun akademik, sosyal ve duygusal olarak değerlendirmesinin yapılması gerekmektedir. Değerlendirmelere ek olarak öğretmen eğitimi öncesi ve sonrasında sınıfta gözlemler yapılacaktır. Çocuğunuzun kişisel bilgileri, değerlendirme sonuçları ve gözlemlerden edinilen bilgiler araştırma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu çalışma için velilerden herhangi bir ücret talep edilmeyecektir. Çalışma okul saatleri içerisinde çocuğunuzun kendi okulunda gerçekleştirilecektir. Aileler olarak araştırmaya katkınız ve desteğiniz çok değerlidir. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını istiyorsanız lütfen aşağıda yer alan dilekçeyi doldurup imzalayarak öğretmeninize ulaştırınız.

Saygılarımla.

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN KÖNEZ

... İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ANKARA

Okulunuz 1/... sınıfı öğrencilerinden'in velisiyim. T.C. Ankara Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 14588481-605.99-E.6149069 **sayılı izni** ile okulunuzda 2019/2020 eğitim-öğretim yılında Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Araştırma Görevlisi Nilüfer ALTUN KÖNEZ tarafından yürütülecek olan çalışmaya katılmasını istiyorum.

Gereğinin yapılmasını arz ederim.

..... / /

Tel:

Ad- Soyad

İmza

EK-5. Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmen Görüşme Formu

Bu formun amacı, gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusunda öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Genel Bilgiler

Görüşme Tarihi:

Mezun olduğu program:

Yaş:

Mesleki deneyim:

Görüşme Soruları:

1. Öğrenci(leri)niz hakkında sizi veri toplamaya yönlendiren şey nedir?
2. Öğrenci(leri)nizin farklı olduğuna dair görüşünüzü desteklemek için nasıl veri toplarsınız?
3. Öğrenci(leri)niz hakkında topladığınız verileri nasıl kayıt edersiniz?
4. Kayıt ettiğiniz verileri nasıl analiz edersiniz?
5. Öğrenci(leri)niz hakkında elde ettiğiniz verileri nasıl yorumlarsınız?
6. Öğrenci(leri)niz hakkında topladığınız verileri eğitim faaliyetlerinde nasıl kullanırsınız?

EK-6. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu Değerlendirme Rubriği

Eğitsel Değerlendirme İstek Formu Değerlendirme Rubriği

Değerlendirme aracının, öğrencileri Rehberlik Araştırma Merkezine yönlendirme aşamasında öğretmenlerin doldurduğu eğitsel değerlendirme formlarını içerik, anlaşılabilirlik ve ihtiyaca dönüklük boyutlarında kalitesinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Puanlama eğitsel değerlendirme istek formunun belirlenen boyutlardaki düzeylerinin 3- yeterli, 2-kısmen yeterli, 1-yetersiz şeklinde nitel olarak puanlanmasıyla ortaya konacaktır.

BOYUT	DÜZEY		
	3	2	1
İÇERİK (eğitsel değerlendirme formunun içeriğinde yer alan maddelere ilişkin yazılanların ifade edilmesini içerir)	Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin tümü doldurulmuştur.	Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin 3-4 tanesi doldurulmuştur.	Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin 3 ya da daha azı doldurulmuştur.
	“E” maddesinde yapılan düzenlemeler detaylandırılarak anlatılmıştır.	“E” maddesinde yapılan düzenlemeler kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde anlatılmıştır.	“E” maddesinde yapılan düzenlemeler boş bırakılmış ya da düzenlemeye ilişkin uygun ifadeler kullanılmamıştır.
	“F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları okuyanın değerlendirme yapmasına yardımcı olacak şekilde işaretlenmiştir. - Yaş grubuna uygun - Her bir gelişim alanı kendi içinde hiyerarşik sonuç gösterir	“F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları okuyanın eksik değerlendirme yapmasına neden olacak şekilde işaretlenmiştir. - Yaş grubu becerileri eksik - Bazı gelişim alanlarında hiyerarşik sonuç gösterir	“F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları boş bırakılmış ya da okuyan için performans göstergesi olmayacak şekilde işaretlenmiştir. - Yaş grubu becerileri yok ya da çok az - Her bir gelişim alanını içermez - Hiyerarşik sonuç göstermez
	Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri detaylandırılarak belirtilmiştir.	Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde anlatılmıştır.	Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri boş bırakılmış ya da ihtiyaca ilişkin uygun ifadeler kullanılmamıştır.

ANLAŞILIRLIK (eğitsel değerlendirme formunun yazım dilini ifade eder)	Öğretmen tarafından E ve H maddelerinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmıştır.	Öğretmen tarafından E ve H maddelerinin birinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmıştır.	E ve H maddelerinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmamıştır.
İHTİYACA DÖNÜKLÜK (eğitsel değerlendirme formunun öğrencinin yönlendirme ihtiyaçlarına ilişkin yazılmasını ifade eder)	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş beceriler “E” maddesinde tedbir olarak ifade edilmiştir.	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş beceriler “E” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş becerilerden “E” maddesinde söz edilmemiştir.
	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “E” maddesinde tedbir olarak ifade edilmiştir.	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “E” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “E” maddesinde söz edilmemiştir.
	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş beceriler “H” maddesinde ihtiyaç olarak ifade edilmiştir.	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş beceriler “H” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.	“F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş beceriler “H” maddesinde söz edilmemiştir.
	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “H” maddesinde ihtiyaç olarak ifade edilmiştir.	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “H” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.	“G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddeler “H” maddesinde söz edilmemiştir.

EK-7. Sosyal Geçerlik Görüşme Soruları

Sosyal Geçerlik Görüşme Formu

Bu görüşme formunun amacı, eğitsel değeriendirme formunun kalitesine yönelik verilen VDKV ğretmen eğitim paketinin öğretmenlerin doldurdıkları formların kalitesine yönelik okul rehber ğretmeni, yönetici ve ram personelinin görüşlerini belirlemektir. Görüşmenin 15 ila 30 dakika arasında sürmesi planlanmaktadır. Soruları içtenlikle cevaplamamız beklenmektedir. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederim.

Genel Bilgiler

Görüşülen Katılımcının Mesleğı:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Soruları

1. Eğitsel değeriendirme formunun yönlendirilmek istenen ğrenci hakkında karar vermeniz sürecinde size nasıl yardımcı olduğunu düşünöyorsunuz?
2. Eğitsel değeriendirme formunun içeriğini, öğrencinin performans ve ihtiyaçlarını kaydetmeye uygun olup olmadığını değeriendirir misiniz?
3. Alınan eğitimin formun doldurulma kalitesine etkisini nasıl değeriendirirsiniz?
4. Gönderme öncesi süreçte veriye dayalı karar verme konusunda ğretmen eğitiminin gerekliliğini nasıl değeriendirirsiniz?

EK-8. Uygulama Güvenirliği Formu (Öğretmen Eğitimi)

VDKV-ÖEP Toplantı 1. Uygulama Güvenirliği Formu

Davranışlar	Evet	Hayır	Açıklama
1. Öğretmenlerin birbirini görebileceği ve rahat olabileceği şekilde fiziksel ortam düzenlendi.			
2. Oturum selamlaşma ve tanışma sürecinin ardından başlatıldı.			
3. Araştırma uygulama süreci ve öğretmen eğitim programı ile ilgili kısa bilgi verildi.			
4. Toplantı kitapçıkları öğretmenlere dağıtıldı ve incelemelerine fırsat verildi.			
5. Toplantı 1 konusu söylendi ve toplantı kitapçığı tanıtıldı.			
6. Materyal 1 tanıtıldı.			
7. Bilgi paketi 1 yönelik hazırlanan sunum yapıldı.			
8. Materyal 1 tamamlanması için süre verildi.			
9. Öğretmenlerin materyal 1 için düşüncelerini söylemesine, soru sormasına fırsat verildi ve soruları yanıtlandı.			
10 Materyal 2 tanıtıldı.			
11 Bilgi paketi 2'ye yönelik hazırlanan sunum yapıldı.			
12 Materyal 2'nin tamamlanması için süre verildi.			
13 Öğretmenlerin materyal 2 için düşüncelerini söylemesine, soru sormasına fırsat verildi ve soruları yanıtlandı.			
14 Form 1 tanıtıldı.			
15 Materyal 3 tanıtıldı.			
16 Materyal 4 dolduruldu.			
17 Öğretmenlerin materyal 3 ve 4 için düşüncelerini söylemesine, soru sormasına fırsat verildi ve soruları yanıtlandı.			
18 Toplantıda neler yapıldığı kısaca özetlenerek oturum süreci kapatıldı.			

VERİYE DAYALI KARAR VERME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI

Öğretmen Formu- Toplantı 1

Öğretmen:

Okul:

Tarih:/.../2019

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN
Gazi Üniversitesi

Genel Açıklama

VDKV öğretmen eğitimi paketi, gönderme öncesi süreçte sınıf öğretmenleri tarafından risk grubu olarak görülen öğrenciler ile ilgili kararların veriye dayalı alınması doğrultusunda, öğretmenlerin ihtiyaçları olduğu düşünülen bilgi ve becerileri destekleyecek şekilde düzenlenmiştir.

Paket içeriği dört toplantıdan oluşmaktadır. Sırasıyla risk grubu ve tanımlama süreci, doküman analizi, veri oluşturma ve karar verme başlıkları toplantıların konularını oluşturmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1. VDKV öğretmen eğitimi süreç basamakları



Toplantı 1.

Risk Grubunun Tanımlanması ve Yönlendirme Süreci

Amaç: Risk grubuna giren öğrenci özelliklerini tanımlayabilme, yönlendirme sürecini tanımlayabilme ve eğitsel değerlendirme formu için ihtiyaçlarını ortaya koyabilme.

Soru 1

- Size göre risk grubu nedir? Öğrencilerdeki hangi özellikler risk grubu başlığı altına girer?

Bilgi paketi 1- Risk grubu öğrencilerin özelliklerinin tanımlanması

Okul, yeni ve öğrenilmesi gereken birçok durumun olduğu yabancı bir ortam olarak öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Öğrenciler okula başladığında onlardan içinde bulundukları ortama bir an önce adapte olması beklenir. İşte **bu ortamda bireysel farklılıklar göz ardı edilmeden tüm öğrencilerin aynı öğrenme sürecinden farklı performansı ile geçmesi beklenmelidir.** Öğrenciler hem okul hem de sınıf kurallarına uymaları, öğretmenlerini, arkadaşlarını dinlemeleri ve onlardan öğrenmeleri ve bağımsız olarak çalışabilmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda sınıf arkadaşlarıyla işbirliği yapmaları, akranlarıyla aynı hızda ilerlemeleri, öğretmenleri ve diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler kurmaları da gerekmektedir. Bu önemli becerileri geliştirebilen öğrencileri, öğretmenleri ve akranları tarafından kabul edilir ve okulda başarılı olur. **Bazı öğrenciler öğretmenleri ve sınıf arkadaşları ile istenilen düzeyde kişilerarası ilişkiler kurmakta sorunlar ve akranlarının seviyesi ile orantılı akademik beceri edinmekte güçlükler yaşayabilirler.** Sınıfta ya da çevrede görülen öğrencilerden bazıları yaşamlarının hemen hemen **tüm alanlarını etkileyebilecek bilişsel, duygusal ve davranışsal problemler geliştirme riski altındadır.** Bu durum, öğrencilerde akademik başarısızlık, akran reddi, yakın arkadaşlıklar kuramama ve okulu bırakma dâhil olmak üzere birçok olumsuzlukla sonuçlanabilir. **Öğrencilerini birçok yönden gözlemleyen, analiz eden ve onlar hakkında karar veren yani üzerine büyük sorumluluk düşen sınıf öğretmenlerimizin verdiği kararlar eğitim hayatı henüz başlamış olan öğrencilerin akademik ve sosyal başarısı için çok önemlidir.**

Öğrencimizin risk grubunda olduğunu gösteren işaretler:

- Akademik başarısının düşük olması
- Akran sosyal ilişkilerinin az olması/olmaması
- Sorulan sorulara cevap vermeme/cevap verme sıklığının az olması
- Verilen görevleri yaparken desteğe ihtiyacın olması
- Derslere katılımın az olması
- Kendini ifade etmede desteğe ihtiyacın olması
- Kendine, arkadaşlarına ve eşyalara karşı uygun olmayan davranışlarda bulunması
- Dersin işlenişi sırasında uygun olmayan davranışların sergilenmesi
- Görme becerilerinde yetersizlik
- İşitme becerilerinde yetersizlik

- **Bedensel hareketlerde yetersizlik**
- **İstismar**
- **Motivasyon**
- **Sosyo-ekonomik düzey olarak sıralanabilir.**

Sınıfımızda bulunan öğrencilerin yukarıda yer alan işaretlerden bir ya da bir kaçına sahip olduğu durumu bize öğrencimizin risk grubunda olduğunu düşündürebilir.

Soru 2

- Sınıfınızda risk grubu olduğunu düşündüğünüz bir öğrenciniz var. Şimdi ne yapacaksınız?

Sınıfta risk grubu öğrenci olduğunu düşünen öğretmenin ilk görevi öğrenme hızı, sosyal-duygusal gelişimi, davranışsal özellikleri akranlarına göre farklılık gösteren öğrencilerini ilk belirleme/tarama aşamasında değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre yönlendirmek olmalıdır. Genel olarak eğitsel değerlendirme süreci olarak belirtilen bu süreçte risk grubunda olduğu düşünülen **öğrencilerin ilk belirlenmesinden/taramadan başlayarak, gönderme öncesi süreç, gönderme ve ayrıntılı değerlendirme basamakları ile bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanması ve programın değerlendirilmesi basamakları yer almaktadır.**

Risk grubu olan öğrencinin ilk belirlenmesi sınıf öğretmeni tarafından yapılan gözlem ya da değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkar. Öğretmen belirlediği öğrencisi için gönderme öncesi süreçte değerlendirmeler yapmaya devam eder, öğrencinin öğrenme özelliklerine yönelik ortam, materyal ve içerik uyarlamaları yapar. Yapılan uyarlamaların işe yarayıp yaramadığını belirlemek üzere tekrar değerlendirmeler yapar. Bu sonuçlar doğrultusunda eğer öğrencide olumlu yönde bir gelişim söz konusuysa, sınıfta eğitim almaya devam eder. Öğrencinin gelişimi olumlu yönde değil ise, aile ile görüşülür ve hastaneye tıbbi tanılamaya yönlendirilir. Tıbbi tanı alan öğrenci için öğretmen elde ettiği değerlendirme sonuçlarını, öğrencinin eğitsel ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde eğitsel değerlendirme formuna yazar. Okul rehber öğretmeni, aile, öğretmen ve idare ile görüşerek gönderme sürecini başlatır. Aile ise Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) eğitsel değerlendirme için başvuru yapar. Bireyin eğitsel değerlendirme ve tanınması, RAM'da bulunan özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme kararının bireyin tüm gelişim alanlarına ilişkin ailesinden alınan sosyal gelişim öyküsü, yapılan tıbbi ve psikometrik ölçümlerin sonuçları ve bireyin tüm gelişimsel performansı göz önünde bulundurularak karar verilmektedir. Sonra da bireyin gereksinimlerini karşılayacak en uygun eğitim ortamı için yani yerleştirme için öneri verilmektedir. Daha sonra il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerinde bulunan özel eğitim hizmetleri kurulu yerleştirme kararını vermektedir. Aile de bu raporla okula kaydını yaptırmaktadır. Çocuğun eğitsel değerlendirmesine ilişkin raporu kaydının yapıldığı okula bildirilmekte ve sonrasında okulda kurulan BEP geliştirme birimi tarafından BEP'i geliştirilmektedir. Birimde okul müdürü, sorumlu müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, aile, öğrenci ve rehber öğretmen bulunmaktadır. BEP geliştirme birimi öğrencinin BEP'ine değerlendirme sonuçlarına yönelik öğrencinin performans düzeyini, uzun ve kısa dönemli amaçlarını yazar. Öğrencinin bu süreçten sonra devam edeceği eğitim ortamına ve öğretim sürecine ilişkin

tedbirleri yazar. Hazırlanan programın öğrencinin performansındaki etkisi öğretmen ve RAM tarafından değerlendirilir. Gerekirse performans düzeyi amaçlar ve ya eğitim ortamına ilişkin tedbirlerde güncellemeler yapar.

Toplantı Sonu Değerlendirme 1.

Değerli Öğretmenim,

Sizlerle yaptığımız bilgilendirme oturumunun ardından sürecin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki formu doldurmanızı rica ediyorum.

Değerlendirme sorularına ilişkin yanıtlarınızı sorunun karşısındaki ilgili kutucuğa yazınız. Sürecin iyileştirilmesi için vereceğiniz yanıtlar çok önemlidir. Cevaplarınızı bugün bulunduğunuz toplantıyı düşünerek ve içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

Teşekkürler

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN

1. Bugün öğrendiğiniz 3 şeyi yazar mısınız?	• ... • ... • ...
2. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz 2 şeyi yazar mısınız?	• ... • ...
3. Bugün öğrendikleriniz ile ilgili sınıfınızda yapacağınız 1 şey yazar mısınız?	• ...

VERİYE DAYALI KARAR VERME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PAKETİ

Öğretmen Formu- Toplantı 2

Öğretmen:

Okul:

Tarih: .../.../2019

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN
Gazi Üniversitesi

Toplantı 2.

Doküman analizi

Amaç: Hipotetik ve uygun olarak doldurulmuş olan örnek eğitsel değerlendirme formlarının incelenerek, formu olması gerektiği şekilde rubrikten de yararlanarak yazabilme.

Bilgi paketi 3. Eğitsel değerlendirme formlarının incelenmesi rubriği

Eğitsel değerlendirme formu gelişiminde risk gördüğümüz öğrenci hakkında gelişim alanlarına ilişkin görüş bildirdiğimiz, bu öğrenciyi özel eğitime yönlendirmek üzere doldurduğumuz formdur. Eğitsel değerlendirme formu içeriğinde özellikle sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile ilgili **topladığı verileri bilgiye dönüştürerek** aktarmasına fırsat vermektedir. Formun içeriğinde **öğrenciye ait performans ve ihtiyaç ifadeleri** öğrencinin ilerleyen akademik hayatı için yol gösterici olacaktır. Aynı zamanda formun içeriği **Rehberlik Araştırma Merkezinde** değerlendirme yapacak olan personel için de **birincil kaynak** olarak kullanılacak ve **karar almada** fayda sağlayacaktır. Öğrencinin özellikle sınıf ortamındaki akademik ve davranışsal performansına ilişkin **bilgi kaynağı sınıf öğretmeni ve öğrenci hakkında topladığı verilerdir**. Öğrenci hakkında **toplanan veriler** onun **performansını ve ihtiyaçlarını ne kadar iyi yansıtırsa**, değerlendirme ve karar vericiler için **o kadar iyi bilgi kaynağı oluşturur**. Tanılanan öğrencileri için hazırlanacak olan bireysel eğitim planının uygulanması ve değerlendirmesinin de bu doğrultuda daha işlevsel olmasına da kaynak oluşturulmuş olacaktır.

Formu üç boyutta incelemek üzere bir değerlendirme aracı olan rubrik hazırladık.

1. İçerik boyutunda, eğitsel değerlendirme formunun içeriğinde yer alan maddelere ilişkin yazılanların ne kadar ve nasıl ifade edildiğine yönelik değerlendirme yapacağız. Formun içeriği, formu okuyan kişinin değerlendirmelerin devamı adına yönlendirici bilgi içermelidir. Öğrenci hakkında doğru sonuçlara ulaşacak şekilde bilgi içermelidir. Öğrencinin performans ve ihtiyaç göstergelerinin betimlendiği bir durum ortaya koymak gerekmektedir. Örneğin; velisi ile yapılan çalışmalar başlığı altına “veli bilgilendirilmiştir” ifadesinin yazılmış olması okuyucunun aklına ne ile ilgili sorusunu getirirken, “öğrenci ilk fark edildiğinde veliye, öğrencinin performansı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından yapılan değerlendirme sonuçları paylaşılmış ve sınıfta yapılması düşünülen uyarlamalar ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenci ile evde yapılan çalışmalar ile ilgili velinin de öğretmeni bilgilendirmesi gerektiği iletilmiştir.” İfadesi velinin bilgilendirme süreci ve bundan sonra ne yapılacağı ile ilgili daha açıklayıcıdır.

2. Anlaşılabilirlik boyutunda, formun yazım dilinin nasıl olduğunu değerlendireceğiz. Formun dilinin ölçülebilir ve gözlenebilir ifadeler içermesi, okuyan kişinin öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğini anlamasına ve ileriye dönük hedeflerde daha gerçekçi ve işlevsel sonuçlara gitmesine yardımcı olacaktır. Örneğin; problem davranışın azaltılmasına ilişkin çalışmalar başlığı altına “öğrenci sürekli sınıfta dolaşıyor bu nedenle uyarı alıyor” ifadesi öğrencinin dolaşma davranışının nedeni, sonucu ya da yapılan çalışmanın içeriği ile ilgili okuyan kişiye fikir vermemektedir. Bunun yerine “öğrenci önüne bir etkinlik verilip yapılması istendiğinde sınıf içerisinde dolaşıyor. Dolaşma davranışını azaltmak için etkinlik süresini ya da etkinlikteki yapılacak madde sayısını azaltarak uygulama çalışmaları yapılmıştır.” Şeklindeki ifade öğrencinin davranışının ne zaman ortaya çıktığını ve azaltmak için yapılan uygulama ile ilgili daha anlaşılırdır.

3. İhtiyaca dönüklük boyutunda, form maddelerinin birbirini destekleyici şekilde öğrencinin özel eğitime gereksinimini ifade edip etmediği değerlendirilir. Alınan tedbirlere dayanarak öğrencinin performansında hala eksik ya da kısmen sütunlarının işaretlenmiş olması, bize performans göstergelerinin güçlü dayanakları olduğunu gösterir. Bunun yanında eksik ya da kısmen olarak işaretlenmiş becerilerin ihtiyaç olduğunu belirtilmesi de öğrenci için olanlara kanıt sunmaktadır. Bu döngünün birbirini destekleyici nitelikte olması formun gerçekten ihtiyaca dönük olarak doldurulduğunun göstergesidir.

Materyal 5. Eğitsel Değerlendirme Formu Değerlendirme Rubriği

BOYUT	DÜZEY								
	3	F1	F2	2	F1	F2	1	F1	F2
İÇERİK (eğitsel değerlendirme formunun içeriğinde yer alan maddelere ilişkin yazılanların ifade edilmesini içerir)	• Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin tümü doldurulmuştur.			• Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin 3-4 tanesi doldurulmuştur.			• Öğretmen tarafından D, E, F, G, H maddelerinin 3 ya da daha azı doldurulmuştur.		
	• “E” maddesinde yapılan düzenlemeler detaylandırılarak anlatılmıştır.			• “E” maddesinde yapılan düzenlemeler kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde anlatılmıştır.			• “E” maddesinde yapılan düzenlemeler boş bırakılmış ya da düzenlemeye ilişkin uygun ifadeler kullanılmamıştır.		
	• “F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları okuyanın değerlendirme yapmasına yardımcı olacak şekilde işaretlenmiştir. ○ Yaş grubuna uygun ○ Her bir gelişim alanı kendi içinde hiyerarşik sonuç gösterir			• “F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları okuyanın eksik değerlendirme yapmasına neden olacak şekilde işaretlenmiştir. ○ Yaş grubu becerileri eksik ○ Bazı gelişim alanlarında hiyerarşik sonuç gösterir			• “F ve G” maddelerinde tüm değerlendirme satırları boş bırakılmış ya da okuyan için performans göstergesi olmayacak şekilde işaretlenmiştir. ○ Yaş grubu becerileri yok ya da çok az ○ Her bir gelişim alanını içermez ○ Hiyerarşik sonuç göstermez		
	• Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri detaylandırılarak belirtmiştir.			• Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde anlatılmıştır.			• Sınıf öğretmeni öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden destek almasına ilişkin ihtiyaç nedenleri boş bırakılmış ya da ihtiyaca ilişkin uygun ifadeler kullanılmamıştır.		
ANLAŞILIRLIK (eğitsel değerlendirme formunun yazım dilini ifade eder)	• Öğretmen tarafından E ve H maddelerinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmıştır.			• Öğretmen tarafından E ve H maddelerinin birinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmıştır.			• E ve H maddelerinde gözlenebilir ölçülebilir ifadeler kullanılmamıştır.		
İHTİYACA DÖNÜKLÜK (eğitsel)	• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş			• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş becerilerden “E” maddesinde			• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş		

değerlendirme formunun öğrencinin yönlendirme ihtiyaçlarına ilişkin yazılmasını ifade eder)	becerilerden “E” maddesinde tedbir olarak ifade edilmiştir.		kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.		becerilerden “E” maddesinde söz edilmemiştir.	
	• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “E” maddesinde tedbir olarak ifade edilmiştir.		• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “E” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.		• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “E” maddesinde söz edilmemiştir.	
	• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş becerilerden “H” maddesinde ihtiyaç olarak ifade edilmiştir.		• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş becerilerden “H” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.		• “F” maddesinde “kısmen ya da hayır” olarak işaretlenmiş becerilerden “H” maddesinde söz edilmemiştir.	
	• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “H” maddesinde ihtiyaç olarak ifade edilmiştir.		• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “H” maddesinde kapalı, sınırlı ya da ileriye yönelik fikir oluşturmayacak şekilde ifade edilmiştir.		• “G” maddesinde olumsuz olarak işaretlenmiş olan maddelerden “H” maddesinde söz edilmemiştir.	

*F1 sütunu ilk verilen form için işaretlenecektir. F2 sütunu ikinci olarak verilen form için işaretlenecektir.

Toplantı Sonu Değerlendirme 2.

Değerli Öğretmenim,

Sizlerle yaptığımız bilgilendirme oturumunun ardından sürecin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki formu doldurmanızı rica ediyorum.

Değerlendirme sorularına ilişkin yanıtlarınızı sorunun karşısındaki ilgili kutucuğa yazınız. Sürecin iyileştirilmesi için vereceğiniz yanıtlar çok önemlidir. Cevaplarınızı bugün bulunduğunuz toplantıyı düşünerek ve içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

Teşekkürler

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN

1. Bugün öğrendiğiniz 3 şeyi yazar mısınız?	• ... • ... • ...
2. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz 2 şeyi yazar mısınız?	• ... • ...
3. Bugün öğrendikleriniz ile ilgili sınıfınızda yapacağınız 1 şey yazar mısınız?	• ...

VERİYE DAYALI KARAR VERME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PAKETİ

Öğretmen Formu – Toplantı 3

Öğretmen:

Okul:

Tarih: / / 2019

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN
Gazi Üniversitesi

Toplantı 3.

Veri Oluşturma

Amaç: Amaç belirleme, veriyi toplama, kayıt etme, yorumlama ve uygulamada kullanma basamaklarını içeren veri okuryazarlığını tanımlayabilme.

Soru 4

- Sizce öğrencilerin verdiği cevaplar, aile ile öğrenciniz hakkındaki konuşmalarınız, öğrencilerin çalışma sayfalarındaki cevaplar, öğrencilerinizin birbirleriyle olan iletişimi, öğrencinizin sizinle olan iletişimi size ne ifade ediyor?
- Ders içerisinde sorduğunuz sorulara hep aynı öğrencinin parmak kaldırmaması o öğrenci ile ilgili size ne düşündürür?
- Öğrencinin harfleri satır taşıyarak yazıyor olması size ne ifade eder?

Bilgi paketi 4. Veri okuryazarlığı

Okulda farklı insanlar farklı içerikler için farklı gereksinimlere sahip olabilir. Örneğin; **öğretmenler her bir öğrencisi ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için bilgiye ihtiyaç duyabilir.** Okul yönetimi her bir sınıf düzeyinde ilerlemeler ile ilgili ya da kendi okullarını benzer diğer bir okulla karşılaştırmak için performans düzeyi ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyabilir. Ortaya bilgi koyabilmek için veriye ihtiyacımız vardır. Veri bize herhangi bir yargı ve yorum sağlamaz. Sürdürülebilir bir eylem temeli yoktur. Veri yorumlandığında bilgi olarak adlandırılır. Veriden farklı olarak bilgilerin anlam, alaka düzeyi ve amacı vardır. Veriler durum belirleme, kategorize etme, analiz etme, ilişki kurma ve özetleme yoluyla bilgiye dönüştürülebilir. Verilerin kullanılabilmesi için bu saydığımız yollar ve yorumlama ile bilgiye dönüştürülmesi gerekmektedir. Daha sonra bu bilgi karar vermek için bir temel olarak kullanılabilir. Bütün bu süreçlerden geçen **veri ile elde ettiğimiz bilgi, öğrenme öğretmen süreçlerine rehberlik etmek için kullanılır.** Veriyi bilgiye dönüştürme sürecinde ilk basamak veri okuryazarlığıdır.

Gelişiminde risk olduğunu düşündüğümüz öğrencimiz ile ilgili bilgi oluşturmak için hangi sırayı izleyerek neler yapmalıyız şimdi bunları inceleyelim.

Amaç belirleme; öğrenci performanslarına ilişkin odaklanmak istediğimiz hedefimiz olarak düşünülebilir. Burada problemin neden kaynaklandığına ilişkin kendimize sorduğumuz sorular önemlidir. Örneğin; öğrencinin heceleyerek okumasının olası nedenleri nelerdir? Sorulara verdiğimiz cevaplar bizi bir sonraki aşama olan veri toplama aşamasına götürmektedir.

Sınıf içinde öğrencilerin verilen eğitime ilişkin performanslarını ortaya koymak, öğretimin farklılaştırılmasına yol gösterici olmak, öğretimi ve öğrencileri değerlendirmek, müfredatı daha planlı hale getirmek için **veri toplanmaktadır.** Sınıf içinde nitel ve/veya nicel veriler toplayabiliriz. Nitel veriler, aile ve öğrenci ve öğrencinin arkadaşları ile görüşme, öğrencinin defter ve kitaplarının incelenmesi, gözlem; nicel veriler, yazılı ve sözlü sınav sonuçları olarak sıralanabilir. Yine hem nitel hem de nicel veri toplama yolu olarak düşünebileceğimiz ses ve görüntü kayıtlarından yararlanabiliriz. Sınıf ortamının bize sağladığı zengin veri kaynaklarına yönelik farklı ve birden fazla değerlendirme sistemini bir arada kullanabiliriz. **Verinin kayıt edilmesi** de toplanması kadar önemli bir işleve sahiptir. Verinin kayıt edilmesi, toplanan verinin işlevsel bir sistem kurularak kayıt edilmesi, not alınmasıdır. Kayıt etme elde ettiğimiz veriyi yönetmemiz açısından önemlidir. Kayıt için teknolojik ya da manuel sistemler

kullanılabilir. Örneğin; görüşme ve gözlem formları, sınav sonuçlarının işlenebileceği Office tabloları ve grafikleri, not defterleri, günlük, haftalık, aylık dosyalama sistemleri gibi.

Veriyi analiz etme; toplanılan veriler üzerinde işlem yapabilmek, olumlu ve olumsuz bir yargı elde edebilmek için yapılır. Verinin ne anlama geldiğinin anlaşılması açısından önemli bir beceridir. Örneğin, toplanan veriler Excel'de bir veri tablosunda düzenlenir ve tanımlayıcı analizler yoluyla nicel verileri özetleyen bir grafik oluşturulur. Ayrıca gözlemlerden elde edilen nitel verilerle benzer noktalar belirlenerek de grafikler ya da tablolar oluşturulabilir. Daha sonra bu verilerin analizi yapılır ve problemin nedenleri ortaya koymaya çalışılır.

Veriyi yorumlama; analiz edilerek ortaya konulan sonuçların, sonuçlar arasındaki farkların, tanımlamaların bilgiye dönüşmesini sağlamaktadır. İlk sorduğumuz soru öğrenci performansına ilişkin elde edilen analiz sonuçları bize olumlu ya da olumsuz neyi işaret ediyor. Bilgiye dönüşen veriler ile öğrenci performansı ve ileriye dönük hedefler net bir şekilde ortaya konabilir.

Veri okuryazarı olmak, eğitim faaliyetlerinde bulunma bileşenine de işaret etmektedir. Bu bileşen, öğretmenlerin veriler ile ilgili yorumlarını, sınıf içinde eğitim hedeflerine nasıl dönüştüreceği becerisini içermektedir. Öğretmenler, amaca yönelik tedbirlerin içeriğini ve uygulayıcılarını belirlemektedir. Öğrenciniz ile ilgili yorumlarınıza ilişkin sınıf içinde uyarlamalar ile desteklemenin mi uygun olduğuna karar verdiniz yoksa özel eğitim tedbirleri ile desteklenmesinin mi uygun olduğuna mı karar verdiniz? Öğrencinin gelişimi hangi yol ile uygun olarak desteklenecek ise tercihin o yönde kullanılması gerekmektedir.

[illegible]

Boyut	Beceriler	Benim uygulamalarım
Amaç	Öğrencinin risk grubu olduğunu gösteren işaretleri belirler.	
Veri toplama	Öğrencinin performansına uygun değerlendirme yöntemini kullanır.	
Kayıt etme	Günlük, haftalık ve aylık değerlendirme sonuçlarını kayıt eder.	
Veriyi analiz etme	Öğrencinin değerlendirme sonuçları arasındaki farklılıkları ortaya koyar.	
Veriyi yorumlama	Öğrencinin değerlendirme sonuçlarını da içerecek şekilde gelişim alanlarına yönelik performans ve ihtiyaçlarını ortaya koyar.	
Veriyi eğitimi faaliyetlerinde kullanma	Öğrencinin sınıf içinde öğretim süreci ve değerlendirme uyarlamaları ile gelişimini desteklemeye karar verir.	
	Öğrencinin yönlendirilmesine karar verir. Buna yönelik performansına ve ihtiyaçlarına ilişkin yorumlarını formda gereken başlıkların altına yazar.	

Toplantı Sonu Değerlendirme 3.

Değerli Öğretmenim,

Sizlerle yaptığımız bilgilendirme oturumunun ardından sürecin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki formu doldurmanızı rica ediyorum.

Değerlendirme sorularına ilişkin yanıtlarınızı sorunun karşısındaki ilgili kutucuğa yazınız. Sürecin iyileştirilmesi için vereceğiniz yanıtlar çok önemlidir. Cevaplarınızı bugün bulunduğunuz toplantıyı düşünerek ve içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

Teşekkürler

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN

1. Bugün öğrendiğiniz 3 şeyi yazar mısınız?	• ... • ... • ...
2. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz 2 şeyi yazar mısınız?	• ... • ...
3. Bugün öğrendikleriniz ile ilgili sınıfınızda yapacağınız 1 şey yazar mısınız?	• ...

VERİYE DAYALI KARAR VERME SÜRECİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PAKETİ

Öğretmen Formu – Toplantı 4

Öğretmen:

Okul:

Tarih: / / 2019

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN
Gazi Üniversitesi

Toplantı 4.

Karar Verme

Amaç: Risk grubu olarak görülen öğrenciler hakkında veri toplama, kayıt etme, yorumlama ve uygulamada kullanmaya ilişkin en uygun yöntemlerle veriye dayalı karar verebilme.

Bilgi paketi 5. Karar verme

Eğitim genellikle öğretmenlerin sezgileri, içgüdüleri ve deneyimlerine dayalı kararlar aldığı bir alan olarak belirtilmektedir. Öğretmenlerin deneyimlerini destekleyici **veriler** elde etmeleri, öğrencilerinin **ilerlemeleri ile ilgili kararları kanıtları ile birlikte** aldıklarını gösterir. Öğrenciler ile ilgili **veriye dayalı verilen kararların** onların başarısına büyük katkı sağladığı ifade edilmektedir. **Veriye dayalı verilen kararlar** ister normal gelişim gösteren ister özel gereksinimi olan öğrenci olsun, öğrencilerin öğrenim hayatını **daha sistematik, daha gözlemlenebilir ve ölçülebilir** bir süreçle ilerlemesine yardımcı olacaktır. Özel gereksinimi olan öğrenci için veriye dayalı olarak yapılan yönlendirme, onlar ile ilgili daha geniş bir zaman içerisinde daha ayrıntılı olarak elde edilen veriler sonucunda ulaşılan bilgi ile daha sağlıklı bir yönlendirme yapılmasını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra elde ettiğimiz **veriler** sonucunda ulaştığımız bilgi risk grubu olarak gördüğümüz öğrencinin sınıf ortamında eğitsel ve davranışsal ihtiyaçlarına yönelik destek sağlanarak **yönlendirmeye gereksiniminin olmayacağının** da anlaşılmasını sağlayacaktır. Bütün bu kararları verebilmemizi sağlayacak olan veriye dayalı karar verme sürecini uygulayabilmemizden geçer.

Veriye dayalı karar verirken belli bir sistematığa belli bir sıraya göre davranmamız gerekmektedir. Bu sıra öğrencimiz ile ilgili karara giderken **fikrimizi destekleyen ya da karşı fikir üretmemize yardımcı olacak veriyi** eksiksiz elde etmemize yardımcı olacaktır. Öğrencimizin eğitimi ile ilgili neler yaptığımızı ve neler yapabileceğimize ilişkin veri toplayıp, alacağımız kararları kanıta dayandırmamıza yardımcı olacaktır. Aslında bu sıraya

yabancı değiliz, bir önceki veri oluşturma toplantımızı oluşturan başlıklar bizim veriye dayalı karar verirken izlememiz gereken yolu çizmektedir.

Bilgi oluştururken konuştuğumuz ve bilgi oluşturma kontrol listelerinde ilk başlığımız **amaç belirleme**, biz bu başlığı **ilk toplantıdaki risk grubu belirtilerini** de düşünerek, öğrencimizde **risk olarak gördüğümüz işaretleri** belirleyerek başlamalıyız.

İkinci başlığımız **veri toplama**, öğrencinin performansının düşük olarak düşündüğümüz gelişim alanına ya da alanlarına yönelik **veri toplamak için uygun değerlendirme yöntemini seçmekti**.

Kayıt etme başlığı, değerlendirmeyi **ne zaman** yapıyorsak **anında sonuçları kayıt** edebileceğimiz, sınıf ortamında da kolaylıkla ve işlevsel bir şekilde kullanabileceğimiz bir **kayıt yöntemi seçmeyi ve kullanmayı** içeriyordu.

Veriyi **analiz etme** başlığı, öğrencinin ilerlemelerini ortaya koymak amaçlı, **veriler arasındaki farkın** olumlu ya da olumsuz olduğunu göstermemiz için kayıt ettiğimiz **değerlendirme sonuçlarını analiz etmemiz** gerektiğini içeriyor. Öğrencinin gereksinimi davranış, okuma hızı, sayma, matematik işlemi şeklinde olabilir. Değerlendirmeyi hedeflediğimiz alana ilişkin **kayıtların günden güne nasıl farklılaştığı, hangi durumlarda farklılaştığının ortaya konması** için analiz edilmesi gerekmektedir.

Analizden sonra elde ettiğimiz verileri, bizi **karar vermeye götürecek** şekilde öğrencinin değerlendirme sonuçları, **performansını ve ihtiyaçlarını belirtmek** üzere **yorumlamamız** gerektiğini gösteriyor. Bu aşamada yorumlarımız öğrencinin eğitimine nasıl devam edeceğinin de yol göstericisi olacaktır.

Şimdiye kadar, öğrencimizi fark ettik, gelişiminde bir risk olabileceğini düşündük ve bunun göstergelerini ortaya koyduk. Gelişimi ile ilgili veri topladık bunları kayıt ettik ve analiz ettik. Analiz sonuçlarını dikkate alarak, öğrencimizin performansını ve ihtiyaçlarını ortaya koyduk. Şimdi yapmamız gereken şey ise, öğrencimizin bu ihtiyaçlarına yönelik karar vermek. Yani elde ettiğimiz veriyi uygulamada kullanmak. Bunun için iki yolumuz var. Öğrencimizin gelişimini sınıf ortamında öğretimi ve değerlendirmeyi uyarlayarak mı desteklemeye devam edeceğiz? Öğrencimizin gelişimini desteklemek amacıyla onu tanı alması için RAM'a mı yönlendireceğiz. Eğer sınıf ortamında destek sunmaya karar verdiyseniz, veri toplama, kayıt etme, analiz ve yorumlama basamaklarını tekrar tekrar kullanmanız gerekecektir. Bu basamakları kullanmak gelişimi sistematik takip etmek ve uygulamalarımızın işe yarayıp yaramadığını kontrol etmek için yol gösterici olacaktır. Öğrencinizi RAM'a yönlendirmeye karar verdiysek, fikirlerimizi sunabileceğimiz Toplantı

2.'de de incelediğimiz, nasıl olması gerektiğini ortaya koyduğumuz Eğitsel Değerlendirme İstek Formunu elde ettiğimiz veriler doğrultusunda öğrencinin performansı ve ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde doldurmamız gerekmektedir.

Bilgi oluştururken konuştuğumuz ve bilgi oluşturma kontrol listelerinde ilk başlığımız **amaç belirleme**, biz bu başlığı **ilk toplantıdaki risk grubu belirtilerini** de düşünerek, öğrencimizde **risk olarak gördüğümüz işaretleri** belirleyerek başlamalıyız.

İkinci başlığımız **veri toplama**, öğrencinin performansının düşük olarak düşündüğümüz gelişim alanına ya da alanlarına yönelik **veri toplamak için uygun değerlendirme yöntemini** seçmektir.

Kayıt etme başlığı, değerlendirmeyi **ne zaman** yapıyorsak **anında sonuçları kayıt** edebileceğimiz, sınıf ortamında da kolaylıkla ve işlevsel bir şekilde kullanabileceğimiz bir **kayıt yöntemi seçmeyi ve kullanmayı** içeriyordu.

Veriyi **analiz etme** başlığı, öğrencinin ilerlemelerini ortaya koymak amaçlı, **veriler arasındaki farkın** olumlu ya da olumsuz olduğunu göstermemiz için kayıt ettiğimiz **değerlendirme sonuçlarını analiz etmemiz** gerektiğini içeriyor. Öğrencinin gereksinimi davranış, okuma hızı, sayma, matematik işlemi şeklinde olabilir. Değerlendirmeyi hedeflediğimiz alana ilişkin **kayıtların günden güne nasıl farklılaştığı, hangi durumlarda farklılaştığının ortaya konması** için analiz edilmesi gerekmektedir.

Analizden sonra elde ettiğimiz verileri, bizi **karar vermeye götürecek** şekilde öğrencinin değerlendirme sonuçları, **performansını ve ihtiyaçlarını belirtmek** üzere **yorumlamamız** gerektiğini gösteriyor. Bu aşamada yorumlarımız öğrencinin eğitimine nasıl devam edeceğinin de yol göstericisi olacaktır.

Şimdiye kadar, öğrencimizi fark ettik, gelişiminde bir risk olabileceğini düşündük ve bunun göstergelerini ortaya koyduk. Gelişimi ile ilgili veri topladık bunları kayıt ettik ve analiz ettik. Analiz sonuçlarını dikkate alarak, öğrencimizin performansını ve ihtiyaçlarını ortaya koyduk. Şimdi yapmamız gereken şey ise, öğrencimizin bu ihtiyaçlarına yönelik karar vermek. Yani elde ettiğimiz veriyi uygulamada kullanmak. Bunun için iki yolumuz var. Öğrencimizin gelişimini sınıf ortamında öğretimi ve değerlendirmeyi uyarlayarak mı desteklemeye devam edeceğiz? Öğrencimizin gelişimini desteklemek amacıyla onu tanıması için RAM'a mı yönlendireceğiz. Eğer sınıf ortamında destek sunmaya karar verdiyseniz, veri toplama, kayıt etme, analiz ve yorumlama basamaklarını tekrar tekrar kullanmanız gerekecektir. Bu basamakları kullanmak gelişimi sistematik takip etmek ve uygulamalarımızın işe yarayıp yaramadığını kontrol etmek için yol gösterici olacaktır.

Öğrencinizi RAM’a yönlendirmeye karar verdik, fikirlerimizi sunabileceğimiz Toplantı 2.’de de incelediğimiz, nasıl olması gerektiğini ortaya koyduğumuz Eğitsel Değerlendirme İstek Formunu elde ettiğimiz veriler doğrultusunda öğrencinin performansı ve ihtiyaçlarını yansıtacak şekilde doldurmamız gerekmektedir.

Toplantı Sonu Değerlendirme 4.

Değerli Öğretmenim,

Sizlerle yaptığımız bilgilendirme oturumunun ardından sürecin değerlendirilmesine yönelik aşağıdaki formu doldurmanızı rica ediyorum.

Değerlendirme sorularına ilişkin yanıtlarınızı sorunun karşısındaki ilgili kutucuğa yazınız. Sürecin iyileştirilmesi için vereceğiniz yanıtlar çok önemlidir. Cevaplarınızı bugün bulunduğunuz toplantıyı düşünerek ve içtenlikle yanıtlamanız beklenmektedir.

Teşekkürler

Arş. Gör. Nilüfer ALTUN

1. Bugün öğrendiğiniz 3 şeyi yazar mısınız?	• ... • ... • ...
2. Öğrenmeye ihtiyaç duyduğunuz 2 şeyi yazar mısınız?	• ... • ...
3. Bugün öğrendikleriniz ile ilgili sınıfınızda yapacağınız 1 şey yazar mısınız?	• ...

EK-10. Eğitsel Değerlendirme İsteği Formu

S.Y.1.a

E) ÖĞRENCİYE İLİŞKİN ÇALIŞMALAR

Öğrencinin yönlendirilme nedenine ilişkin yapılan çalışmalar?	Velisi ile Yapılan Çalışmalar
	Öğretim Materyallerinde Yapılan Düzenlemeler
	Eğitim Ortamında Yapılan Düzenlemeler
	Öğretim Yöntem ve Tekniklerinde Yapılan Düzenlemeler
	Rehberlik Servisiyle Yapılan İş Birliği
	Problem Davranışın Azaltılmasına Yönelik Çalışmalar (Problem Davranışı Varsa)

F) KAZANIMLARA/BECERİLERE YÖNELİK DEĞERLENDİRME

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILANADI
1) BİLİŞSEL BECERİLER				
a) DİKKAT ÇALIŞMALARI				
Göz teması kurar.				
Görsel uyaran sunulduğunda uyarana bakar.				
İşitsel uyaran verildiğinde uyarının geldiği yöne bakar.				
b) GÖRSEL ALGI				
Nesne ve nesne resimleri ile eşleme yapar.				
Farklı olan nesneleri/resimleri gösterir.				
Nesne ve resimlerle ilgili verilen bir örüntüyü devam ettirir.				
Resimdeki eksiklikleri bulur.				

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ

2

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILMADI
c) İŞİTSEL ALGI				
Duyduğu sesleri eşler.				
Duyduğu sesler içinde farklı olanı söyler.				
d) SİRALAMA VE ORGANİZASYON				
Yapacağı işleri planlar.				
Günlük yaşamdaki bir olayı oluş sırasına göre sıralar.				
Bedeninde sağ/solu gösterir.				
e) ZAMAN KAVRAMI				
Günleri sırasıyla söyler.				
Aylan sırasıyla söyler.				
f) TAKLİT BECERİLERİ				
Kaba motor becerileri taklit eder.				
İnce motor becerileri taklit eder.				
Sesleri taklit eder.				
g) OYUN BECERİLERİ				
Basit oyun oynar				
Kurallı oyun oynar.				
h) ZİT KAVRAMLAR				
Olayları karşıt olma durumuna göre gösterir/söyler. (gece-gündüz, sabah-akşam, ıslak-kuru vb.)				
ı) RENKLER				
Renkleri gösterir/söyler (Ana renkler-ara renkler).				
2) DİL VE KONUŞMA BECERİLERİ				
a) SÖZ ÖNCESİ İLETİŞİM BECERİLERİ				
Sesleri ayırt eder (insan, hayvan, taşıt vb.).				
b) ALICI DİL BECERİLERİ				
İsmi söylendiği zaman bakar.				
Basit yönergeleri yerine getirir (Buraya gel, vb.).				
İki ve daha fazla eylem bildiren yönergeleri yerine getirir.				
c) İFADE EDİCİ DİL BECERİLERİ				
Tek heceli sözcükleri taklit eder.				
İki ve daha fazla heceli sözcükleri taklit eder.				
Bildirme sorularını yanıtlar.				
Birden fazla cümle kurarak kendini ifade eder.				
Cümle içinde ekleri kullanır (çoğul, iyelik, olumsuzluk).				
Zamirleri uygun bağlamda kullanır (ben, bana, benim, sen vb.).				
Yakın geçmişte yaşadığı olaylar hakkında konuşur.				
Bağlama uygun soru sorar.				

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILMADI
3) OKUMA YAZMA/TÜRKÇE				
a) ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ				
Aynı sesle başlayan nesnelerin resimlerini gösterir/söyler.				
Aynı sesle biten nesnelerin resimlerini gösterir/söyler.				
Temel çizgiler çizer.				
Kendi ve yakın çevresindeki kişilerin adlarını yazar (Görsel yazma).				
b) OKUMA YAZMA				
Harfleri okur/yazar.				
Hece okur/yazar.				
Kelime okur/yazar.				
Cümle okur/yazar.				
Metni doğru şekilde okur/yazar.				
Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okur.				
Verilen bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini yazar.				
c) OKUDUĞUNU ANLAMA VE ANLATMA				
Okuduğu bir metni anlatır.				
Okuduğu/dinlediği metnin ana fikrini söyler.				
d) YAZIM KURALLARI/DİL BİLGİSİ				
Söylenilen metni yazım kuralları ve noktalama işaretlerine uyarak yazar.				
Cümlelerin öğelerini söyler/yazar.				
4) PSİKOMOTOR BECERİLER				
a) KABA MOTOR BECERİLER				
Desteksiz oturur (en az 10 saniye).				
Elleri ve dizleri üzerinde emekler.				
Tutunarak (mobilya, nesne vb.) ayağa kalkar/ayakta durur.				
Desteksiz ayakta durur (en az 10 saniye).				
Toplum içerisinde bağımsız yürür.				
Amaca yönelik koşar.				
Bağımsız merdiven iner/çıkartır (Alternatif, resiprokal).				
İki ayak üzerinde zıplar.				
Tek ayak üzerinde zıplar.				
Dengesini koruyarak ayağı ile topa vurur.				
Eliyle topu belirli bir hedefe doğru atar/atılan topu yakalar.				
İki veya üç tekerlekli bisiklet sürer.				
Farklı platformlarda yürür.				
b) İNCE MOTOR BECERİLER				
Baş ve işaret parmağını kullanarak nesneleri tutar.				
Çiviye çivi tahtası üzerine takar ve çıkarır.				
Nesneleri bir kabın içine koyar.				
Küpler ile kule yapar.				

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILAMADI
İpe malzeme dizer.				
Basit resimler yapar.				
5) MATEMATİK				
a) VARLIKLAR ARASI İLİŞKİLER				
Varlıkları büyüklüklerine göre gösterir/söyler.				
Varlıkları uzunluklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları kalınlıklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları çokluklarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları konumlarına göre gösterir/söyler.				
Varlıkları karşıt olma durumuna göre gösterir/söyler.				
Varlıkları ağırlıklarına göre sıralar.				
b) RİTMİK SAYMA				
İleriye doğru ritmik sayar (1'er, 10'ar, 5'er, 2'şer).				
Geriye doğru ritmik sayar (1'er, 10'ar, 5'er, 2'şer)				
c) DOĞAL SAYILAR				
Rakamları gösterir/söyler/yazar.				
Söylenen sayı kadar sembol çizer (çizgi, daire vs).				
İki ve daha fazla basamaklı doğal sayıları yazar.				
Tek ve çift doğal sayıları ayırt eder.				
Sayıları büyük-küçük olma durumlarına göre gösterir/söyler.				
Sayı doğrusunu çizer.				
Matematiksel sembolleri söyler/çizer (+, -, x, =, >, <).				
d) TOPLAMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla eldesiz toplama işlemi yapar.				
Doğal sayılarla eldeli toplama işlemi yapar.				
e) ÇIKARMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektirmeyen çıkarma işlemi yapar.				
Doğal sayılarla onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapar.				
f) ÇARPMA İŞLEMİ				
Doğal sayılarla eldesiz çarpma işlemi yapar.				
Doğal sayılarla eldeli çarpma işlemi yapar.				
g) BÖLME İŞLEMİ				
Doğal sayılarla kalansız bölme işlemi yapar.				
Doğal sayılarla kalanlı bölme işlemi yapar.				
h) PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ				
Toplama işlemini kullanarak problem çözer.				
Çıkarma işlemini kullanarak problem çözer.				
Çarpma işlemini kullanarak problem çözer.				
Bölme işlemini kullanarak problem çözer.				
Dört işlem kullanarak problem çözer.				
Hesap makinesi kullanarak işlem yapar.				

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILAMADI
5) ÖLÇME				
Ölçü birimlerinin isimlerini söyler (litre, kilogram, metre, saat vb).				
Ölçme araçlarını kullanarak ölçüm yapar (kütle, uzunluk, zaman).				
Saati okur.				
Paranın rakamsal değerini söyler/gösterir.				
6) GEOMETRİK ŞEKİLLER				
Geometrik şekilleri söyler/gösterir.				
Geometrik şekillerin temel özelliklerini söyler.				
Geometrik şekillerin çevresini hesaplar (kare, üçgen, dikdörtgen).				
7) KESİRLER				
Bütün, yarım, çeyrek kavramlarını söyler/gösterir.				
Kesirleri yazar.				
Kesirlerle basit işlemler yapar.				
8) ÖZBAKIM				
a) KİŞİSEL BAKIM VE TEMİZLİK				
Ellerini/yüzünü yıkar.				
Tuvalet ihtiyacını giderir.				
Burnunu temizler.				
b) GİYİNME VE SOYUNMA BECERİLERİ				
Fermuar açar/kapatar.				
Cırtırtı açar/kapatar.				
Çırtırtı açar/kapatar.				
Düğme açar/ ilikler.				
Aksesuarlarını çıkarır/giyer (kemer, atkı, bere, eldiven vb.).				
Giysilerini çıkarır/giyer.				
Ayakkabı çıkarır/giyer.				
9) YEMEK İÇME BECERİLERİ				
Bardakla sıvı içer.				
Kaşıkla/çatal/bıçakla yemek yer.				
10) HAYAT BİLGİSİ/SOSYAL BİLGİLER				
Kendini ve ailesini tanıtır.				
Evinin adresini söyler.				
Evin bölümlerini gösterir/söyler.				
Vücudun ana bölümlerini gösterir/söyler.				
Duyu organlarını gösterir/söyler.				
Başlıca iç organları gösterir/söyler.				
Başlıca besin maddelerini gösterir/söyler.				
Acil durumlarda kullanılan telefon numaralarını söyler.				
Temel trafik kurallarını söyler.				
Başlıca kurum ve kuruluşları gösterir/söyler (hastane, postane vb.).				
Ayları/günleri söyler.				

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILMADI
Mevsimlerin özelliklerini gösterir/söyler.				
Günün bölümlerini gösterir/söyler.				
Dünya güneş ay ve yıldızı gösterir/söyler.				
Doğa olaylarını anlatır.				
Doğal afetleri gösterir/söyler.				
İletişim araçlarını gösterir/söyler.				
Başlıca meslekleri gösterir/söyler.				
Atatürk'ü tanıtır.				
Türk bayrağını gösterir/söyler.				
Ulusal/dini bayramları söyler.				
Yerleşim birimlerini söyler.				
Yerleşim birimlerini yönetenleri söyler.				
8) SOSYAL BECERİLER				
Selamlaşma ve vedalaşma sözcüklerini yerinde kullanır.				
Teşekkür eder/Özür diler.				
Yardım ister.				
Başlıca duyguları gösterir/söyler (mutlu, üzgün, şaşkın vb.).				
Duygularını ifade ederken uygun jest ve mimikleri kullanır.				
Verilen görev ve sorumlulukları yerine getirir.				
Grup etkinliklerine katılır.				
Bir etkinliği başlatır/sürdürür/tamamlar.				
Seçenekler arasından tercih yapar.				
GÖRME ENGELLİ BİREYLER İÇİN EK DEĞERLENDİRME				
1) OKUL ÖNCESİ				
Çizgileri belirgin şekillerin içini boyar.				
Şekilleri eşler.				
Kanşık bir resim içinde söylenen nesneyi gösterir.				
Farklı yönlerden (sol-sağ, yukarı-aşağı) gösterilen nesneleri takip eder.				
2) BİLİŞSEL				
Dokunarak istenen nesneyi bulur/alır.				
Dokunarak nesneleri eşler.				
Dokunduğu nesneler arasından farklı olanı bulur.				
İşitsel uyaran verildiğinde sesi takip eder.				
Renkleri çevresindeki nesnelerle ilişkilendirir.				
3) BAĞIMSIZ HAREKET BECERİLERİ				
Dokunarak/basarak nesnelerin/zeminlerin özelliklerini söyler.				
Sesin hangi kaynağa ait olduğunu söyler.				
Evde ve dışarıdaki kokuları söyler.				
Çevresindeki nesnelerin kendine göre konumunu/vönünü söyler.				
Trafik kavramlarını etiketler (kavşak, üst geçit, alt geçit, tek yönlü, çift yönlü yol, trafik lambası vb.).				

	EVET	KISMEN	HAYIR	GÖZLEM YAPILANLARI
Rehberle yürür.				
Bastonla merdiven çıkar/iner.				
Toplu taşıma araçlarına inip binerken neler yapması gerektiğini açıklar.				

MESLEKİ EĞİTİM VEREN BİR KURUM İSE MESLEKİ DERSLERE AİT BİLGİLER

BELİRTİLMEK İSTENEN DİĞER AÇIKLAMALAR

C) ÖĞRENCİYE İLİŞKİN GÖZLEMLER

	HER ZAMAN	BAZEN	HİÇBİR ZAMAN
Geç ve güç öğrenir.			
Edindiği bilgi ve beceriler kalıcıdır.			
Genelleme ve kazanılan bilgileri transfer eder.			
Bir etkinliği başlatır/sürdürür/tamamlar.			
Basit ve kısa sözcüklerle konuşur.			
Yönergeleri dinler ve yönergelere uyar.			
Okul araç gereçlerini düzenli kullanır.			
Akranlarıyla arkadaşlık kurar ve sürdürür.			
Ayrıntılara dikkat eder.			
Aşırı hareketlidir.			
Gerektiğinde sıra alır.			
Kitap vs. gözüne uygun mesafede tutar.			
Toplum içerisinde bağımsız yürür.			
Akıcı, anlaşılır ve uygun tonda konuşur.			
Parmak emme, tırnak yeme vb. davranışlar sergiler.			
Sık sık okuldan kaçır.			
Başkalarına ait eşyaları kullanırken izin alır.			
Kendine, başkalarına ve eşyalara zarar verir.			
Verilen görevleri yerine getirir.			
Bazı harf ve sayıları, kelimeleri karıştırır; ters yazar.			

H) ÖĞRENCİNİN ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZİNDEN DESTEK ALMASINA İHTİYAÇ VAR MI?		
Sınıf Öğretmeni	(Varsa) Rehberlik Öğretmeni	Veli
Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.	Hayır, okulda uygulanacak resmi tedbir çocuk için yeterlidir.
Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).	Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).	Evet, ihtiyacı var. (Nedenlerini yazınız).
Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza	Adı Soyadı İmza
Okul Müdürü Adı Soyadı İmza		

EĞİTSEL DEĞERLENDİRME İSTEĞİ FORMU YÖNERGESİ

KULLANIM AMACI: Özel eğitime ihtiyacı olduğu düşünülen öğrenci için veya özel eğitim öğrencisinin kademe değişikliğinde, özel eğitim hizmetleri kurul kararına itiraz amacıyla RAM'a yapılacak müracaatlarda bu form kullanılır.

KİMLER KULLANIR? Bu form varsa okul rehberlik öğretmeni, derse giren öğretmenler ve velinin görüşü alınarak sınıf/şube öğretmeni tarafından doldurulur.

DİKKAT EDİLECEK HUSUSLAR:

- 1- Aşağıdaki bölümler, okul idaresi tarafından doldurulacaktır:
 - Genel bilgiler
 - Eğitsel değerlendirme isteği nedeni
 - Birey için önceden alınmış yerleştirme (resmi tedbir) kararı
- 2- Öğrenciye ilişkin çalışmalar bölümünde; öğrencinin yönlendirilme nedeni ve buna ilişkin yapılan çalışmalar ayrıntılı olarak yazılacaktır.
- 3- Kazanımlara/becerilere yönelik değerlendirme bölümünde her bir madde ile ilgili olarak; öğrencide o kazanım veya beceri tam olarak varsa/yapıyorsa (evet), ara sıra varsa/yapıyorsa (bazen), hiç yoksa (hayır), o kazanım veya beceri gözlenemediyse (gözlem yapılamadı) sütununa (X) işareti konularak işaretlenecektir.
- 4- Öğrencide görme yetersizliği varsa veya görme yetersizliğinden şüpheleniliyorsa kazanımlara/becerilere yönelik değerlendirme kısmındaki diğer kazanımların yanı sıra "Görme Engelli Bireyler için Ek Değerlendirme" de doldurulacaktır.
- 5- Görme yetersizliği bulunan öğrencide okuma yazma eğitiminde kabartma yazı (Braille) kullanılıyorsa belirtilmek istenen diğer açıklamalar bölümüne "Kabartma yazı (Braille) kullanılıyor." diye belirtilecektir.
- 6- Öğrenci mesleki eğitim veren bir kuruma devam ediyorsa mesleki derslerine ait bilgiler adı geçen bölümde belirtilecektir.
- 7- Öğrenciye yönelik gözlemler bölümünde öğrencide o davranış veya beceri sıklıkla gözlemlendiyse (her zaman), ara sıra gözlemlendiyse (bazen), hiç gözlenmediyse (hiçbir zaman) sütununa (X) işareti konularak değerlendirilecektir.
- 8- Öğretmen öğrenci ile ilgili gerekli işaretlemeleri yaptıktan sonra, varsa ayrıca belirtmek istediği bilgileri "Belirtilmek İstenen Diğer Açıklamalar" bölümüne yazacaktır.
- 9- Bu form doldurulduktan sonra okul idaresi tarafından Döküman Yönetim Sistemi (DYS) üzerinden RAM'a gönderilecektir. Ayrıca posta veya veli aracılığıyla da kapalı zarf içinde gönderilebilir.
- 10- Bu formun bir örneği rehber öğretmen tarafından öğrencinin dosyasında saklanacaktır.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..