

Special Education Teachers' Experiences on Assessment Activities*

Canan SOLA ÖZGÜÇ**

Uğur YASSIBAŞ***

Abstract. The purpose of this research is to determine what kinds of processes are covered in assessment activities aimed at assessing students with special needs by special education teachers working in special education schools. Eleven special education teachers working in special education schools at different levels participated in the study. The study employed the phenomenological method, a qualitative research approach. The research data were collected through semi-structured interviews. The collected data were analyzed by content analysis. The themes obtained as a result of the analyses are as follows: "Assessment processes of special education teachers", "The effect of the type and level of disability on the assessment activities", "Stakeholders with whom special education teachers collaborate in the assessment process", and "Special education teachers' self-development goals on assessment". The obtained findings are discussed in light of the national and international literature data, and several suggestions for practice are presented.

Keywords: Assessment in special education, Educational assessment, informal assessment

* Ethics committee approval for this study was obtained from Sakarya University Rectorate Ethics Committee dated 05.05.2021 and numbered E-61923333-050.99-29195.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4716-9028>, Assist. Prof. Dr., Sakarya University, Turkey, csola@sakarya.edu.tr

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0784-6976>, Dr., Sakarya University, Turkey, uguryassibas@gmail.com

1. INTRODUCTION

Assessment activities serve to determine students' levels of fulfilling the function relevant to their areas of development, to communicate with the student and the student's immediate circle on the behaviors that the student is expected to gain, and to determine appropriate educational objectives for the student (Clancy & Gardner, 2017). Assessment in special education is used synonymously with the concept of "educational assessment", and it refers to a comprehensive process which covers multiple stages and in which different experts are involved (Avcioğlu, 2015; Kargin, 2007; Keleşoğlu & Atasayar, 2019). In this process, various assessment tools are used together, and collaborations are established with different experts for purposes such as screening, diagnosis, placement, preparing an individualized education program (IEP), monitoring student progress, and reviewing the education program based on the students' needs. Assessment prior to the start of the teaching aims to prepare an IEP through determining the educational objectives that need to be studied by the student; assessment during the teaching aims to provide feedback to both the teacher and the student regarding teaching processes; and the assessment at the end of the teaching aims to determine whether the educational objectives chosen for the student have been fulfilled and allows making decisions regarding the changes to be made in the education program depending on this information (MEB, 2018a). Systematic recording of data in all these assessment processes is of great importance (Tekin-İftar and Kırcaali-İftar, 2001). It is argued that all the assessments made before, during, and after the teaching are instructive as they provide answers to the following questions: "How does the student learn? What tips does s/he need? What is the area of development that needs the most support? What kind of educational adaptations does s/he need?" (MEB, 2018b). Selecting and using appropriate data recording methods in the course of assessment are of great importance so as to make efficient use of the accessed data regarding abovementioned questions (Fiscus & Mandell, 2002; MEB, 2018b).

Due to the importance it holds, it is necessary to carry out the assessment process in a sound way. There are various principles to take into account while planning and implementing assessment activities in order to ensure maximum success. For example, the principles emphasized by the Council for Exceptional Children (CEC) (2021) for special education teachers to consider when assessing are as follows: (a) to include various formal and informal measurement tools, (b) to make assessments in order to identify needs, develop an IEP, and review the IEP, (c) to have concepts such as validity-reliability and norm in the assessment process as they are its important components, (d) to choose assessment tools suitable for student characteristics, (e) to include collaboration in the assessment process, (f) to use formal and informal assessment tools together, (g) to use technologies suitable for the assessment process. The standards proposed by American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (1990) also require teachers to be competent in both using assessment tools and sharing the assessment results with the family and collaborating experts.

Educational assessment is of great importance in all the processes of identifying students with special needs, placing them in an appropriate educational environment in line with their needs, and preparing an IEP, which is necessary for them to receive an efficient education afterwards (Avcıoğlu, 2015). The IEP development process begins following the measurement of the performance level of the student with special needs in areas of development (Özyürek, 2009). Regular assessment is needed for the IEP, which is prepared in line with the needs determined as a result of the assessment activities, in order to create the desired effect in the student's areas of development (Clark, 2000; Fiscus & Mandell, 2002). It is necessary to include assessment processes similar to the assessments made prior to the development of the IEP during its implementation as well, and when necessary, various modifications should be made on the education program prepared (Special Education Services Regulation, 2018).

Although schools serving students with special needs from different age and disability groups differ on the basis of education program, they are similar in terms of including various assessment activities in IEP development and implementation processes. For example, the importance of continuous and multiple assessment approach is emphasized under the title of assessment and evaluation in Preschool Special Education Curriculum, which was prepared for individuals with special education needs (MEB, 2018a). Similarly, the necessity to measure student performances and to develop IEPs based on these performances is stated under the title of assessment and evaluation approach in the curricula (e.g. social skills curriculum) created by MEB (the Turkish Ministry of National Education-*MoNE*) (2018b) for students with moderate-severe intellectual disability and autism spectrum disorder. Sustainability of student development is also ensured with the implemented program thanks to the continuous assessment activities that are performed before and after the preparation of the curriculum for students with special needs from different age and disability groups (Avcıoğlu, 2015; Fiscus & Mandell, 2002; Özyürek, 2009).

Despite the emphasis made on assessment in special education in the international literature, research on this subject is limited in the Turkish literature. Moreover, the limited number of studies in the Turkish literature (Borucu and Işıkdoğan-Uğurlu, 2018; Güven and Gürsel, 2014) deal with assessing the success of students with special needs receiving education in a general education environment. Revealing special education teachers' opinions on assessment activities and determining the activities they perform in assessment processes may constitute an important starting point for the trainings that can be planned to improve teacher competences in this field and for further research. In this regard, the purpose of this study is to make an in-depth analysis of the assessment processes applied by special education teachers working in special education schools on students with special needs. In line with this main purpose, the sub-purposes of the research are as follows:

- What kinds of student assessment processes do teachers working in special education schools follow?

- How do special education teachers' assessment activities differ based on students' differing types and levels of disability?
- What kinds of collaborations do special education teachers have in the assessment process with other experts from whom their students receive service?
- What kinds of needs do special education teachers have to improve themselves in assessment?

2. METHOD

This study employed the phenomenological method, which is a qualitative research approach. Phenomenological research aims to determine what the experiences of different participants regarding the concepts or phenomena constituting the focus of the research actually mean. Phenomenological studies attempt to describe the phenomenon that is the focus of the research and experienced by the participants from various aspects (Creswell, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Participants

Maximum variation sampling, one of the purposive sampling approaches, was employed to select the participants. This method stipulates the selection of participants in a way that reflects the different situations that are homogenous within themselves related to the focus of the study (Büyüköztürk et al., 2021). Therefore, participants from different types and levels of special education schools in a metropolitan city located in Turkey's Marmara Region, where the research was carried out, were invited to the research. Table 1 shows the demographic details of 11 teachers volunteering to participate in the study.

Table 1.

Demographic characteristics of the participants

Code Name	Year of Service	Type and Level of School	Type and Degree of Disability of the Students Taught	Grade Level
Necla	17	Special education practice school 3rd level	Moderate to Severe Autism Spectrum Disorder	10th Grade
Tarık	16	Special education vocational school 3rd level	Mild Intellectual Disability	9th grade

Funda	12	Special education practice school 2nd level	Moderate to Severe Intellectual Disability-Mild Hearing Disability-Physical Disability	7th grade
Sena	12	Special education kindergarten	Mild to Moderate Intellectual Disability	Age 3-4
Ayşe	9	Special education practice school 3rd level	Moderate to Severe Intellectual Disability	11th grade
Yağmur	7	Special education kindergarten	Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder	Age 4
Zehra	7	Special education practice school 2nd level	Autism Spectrum Disorder	5th grade
Sedat	6	Special education practice school 1st level	Moderate to Severe Autism Spectrum Disorder	1st Grade
Buğra	6	Special education practice school 1st level	Moderate to Severe Autism Spectrum Disorder	4th Grade
Cansu	4	Special education kindergarten	Moderate to Severe Autism Spectrum Disorder	Age 4.5-6
Efe	2	Special education practice school 2nd level	Moderate Intellectual Disability	8th grade

Table 1 shows that the participants work in three different types of schools that are special education practice school, special education vocational school, and special education kindergarten. They work at three different levels that are first, second, and third levels. Of the 11 teachers in total, two are teachers for students with hearing disability while nine are teaching intellectual disabled students. The average age of the participants is 33.54, and their average professional experience is 8.90 years. The age and disability levels of the students of the participating teachers also vary. The students in the participants' classes are between the ages of 3-17 and have different degrees of intellectual disability and autism spectrum disorder diagnoses.

Data Collection and Analysis

The research data were collected through a semi-structured interview form. The semi-structured interview form consists of two sections, one of which is for demographic details while the other section includes open-ended questions. Opinions regarding the prepared interview questions were received from five domain experts experienced in qualitative research. Various modifications were made on the questions based on expert opinions, and the semi-structured interview form including five open-ended questions was finalized. Considering the existing restrictions and measures to reduce the spread of the Covid-19 pandemic, the interviews were conducted via Skype between 15.02.2021 and 28.02.2021. The interviews were recorded using a voice recorder. The shortest interview lasted 12 minutes 56 seconds while the longest one took 37 minutes 58 seconds. The total duration of the recordings is 240 minutes 13 seconds. The data were subjected to content analysis following the transcription of the recordings. Content analysis is a technique allowing the determination of the patterns existing in the data as well as the frequency of such patterns in the analyzed product through systematic coding of interview transcripts, observations, images, and sound recordings (Bloor and Wood, 2006; Bogdan and Biklen, 2007). Coding and storage, which are among the process steps of data analysis, can be performed faster through various programs used in the qualitative analysis process (Miles and Huberman, 2015; Patton, 2014). NVivo 10 was used to perform content analysis in this study. The voice transcripts transferred to the Nvivo 10 program were coded by the first author. 19 codes were created through coding. After the code list was created, the overlap in the codes was checked, and the number of codes was reduced to 14. The first and second authors created the themes and sub-themes as they performed the reliability studies on the determined codes.

Validity and Reliability

In line with the recommendations in the literature for validity and reliability in qualitative research, the following procedures were performed in this study: (a) An ethics committee certificate was obtained from Sakarya University Ethics Committee with the number E-61923333-050.99-29195 regarding the ethical suitability of the research; (b) voluntary participation agreement declaring participants' voluntary participation in the research and indicating the rights of the participants as well as the ethical obligations of the researchers towards the participants was signed with the participants; (c) the personal details of the participants were kept confidential, each participant was given a pseudonym, and those pseudonyms were used in the study; (d) the research process was explained in detail, and conflicting findings were also included in the presentation of the findings; (e) different expert opinions were taken during the preparation of the semi-structured interview questions, and those opinions were reflected in the study; (f) codes and categories were compared using the reliability formula of Miles and Huberman (2015). The codes, themes, and sub-themes were compared, and the detected differences were reviewed. In cases of differences, either a consensus was reached, or changes were made. The calculation showed that the

reliability of the codes and categories was 94%. A reliability value of 70% or higher indicates that the coding is reliable (Miles and Huberman, 2015). The themes and sub-themes created following the validity and reliability study of the data are presented in the findings section by quoting directly from the statements of the special education teachers in the interviews.

3. FINDINGS

This section contains the themes and sub-themes obtained from the collected data with regard to the research questions. The themes and sub-themes obtained through data analysis are as shown in Figure 1.

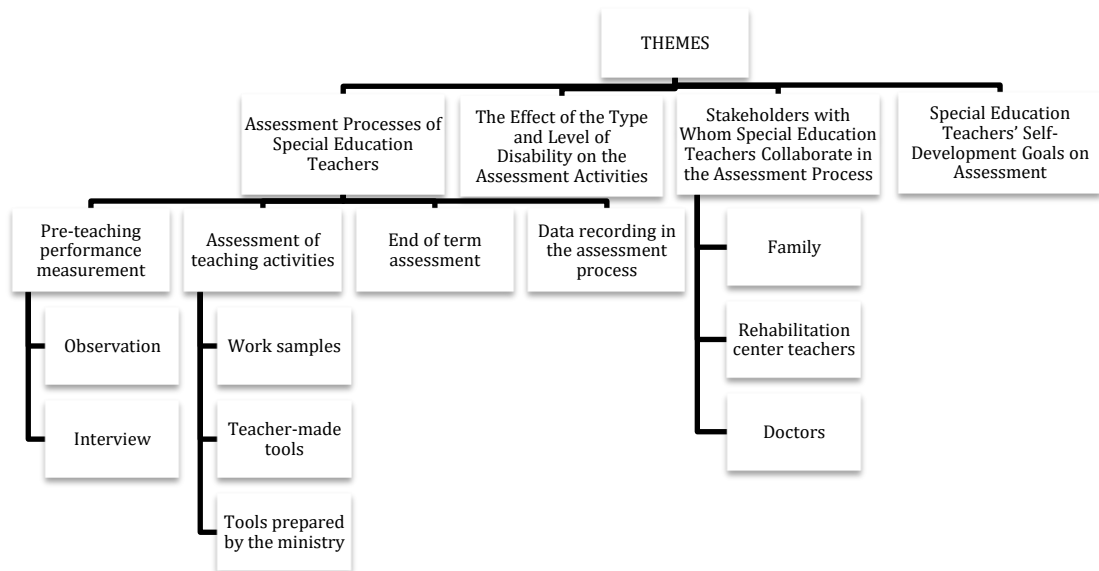


Figure 1. Themes and Sub-Themes

Figure 1 indicates the obtained themes as follows: (a) “Assessment processes of special education teachers”, (b) “The effect of the type and level of disability on the assessment activities”, (c) “Stakeholders with whom special education teachers collaborate in the assessment process”, (d) “Special education teachers’ self-development goals on assessment”. Detailed information about each theme is given in the following sections.

Assessment Processes of Special Education Teachers

Findings regarding the assessment processes of special education teachers are discussed under four sub-themes: “pre-teaching performance measurement”, “assessment of teaching activities”, “end of term assessment”, and “data recording in the assessment process”.

Pre-Teaching Performance Measurement

Assessment processes of special education teachers begin with pre-teaching performance measurement and IEP preparation. Concerning the IEP preparation process, all the teachers stated that they determined the needs of the students through checklist forms. On the other hand, it was observed that some teachers (n=3) supported those data with family interviews or directed the checklist assessment process in line with the data they received from the family before administering the checklist forms. The assessment methods and tools used by the teachers during the pre-teaching performance measurement phase are presented in Table 2.

Table 2

Assessment Tools Used for Pre-Teaching Performance Measurement

Assessment method used	Assessment tool	f
Observation	Checklist assessment form	11
	Small steps program checklist	1
	BEPCA checklist	1
Interview	-	3
		1

Teacher Sedat explained the activities he carried out for performance measurement as follows:

"... in our school, the first three weeks are reserved for the IEP preparation process. We try to determine the level of the child as much as possible by using our school materials. We also ask the family, first of all, if there is anything that they want the child to learn, that they think the child can do on logical bases, but that they cannot make the child do at the moment. I express myself that these will always be my priorities. If it makes sense, if I think that the child can do it, I start with these first."

Similar to teacher Sedat, teacher Necla said:

"... First we apply the checklist form given to us by the MoNE. The administration of the checklist assessment does not take short. It takes around two weeks. The child constantly goes through testing from the week we start education. We subject the child to checklist forms until we get the correct answers and consistent answers for every information and every learning outcome."

Teacher Sena, on the other hand, stated that they collected data through various forms and included the opinions of the families in order to determine the needs of their students exactly:

"... Of course, we prepare the IEPs for our students first, but before preparing the IEP, we initially fill out the interview forms with the families. That is, before preparing an IEP about children. Well, I make, in my own way, an assessment of what they do and what they don't do because it is the biggest problem in generalizing, or because they do it with their mother or with the rehabilitation teacher but have trouble doing it with us... We took the 'small steps'. The 'small steps' didn't appeal much to the autism groups in our school. That's why we tried to make use of BEPCA (Behavioral Education Program for Children with Autism) and something mixed emerged for us in preparing IEP last year. For that reason, we took the checklist form prepared by the General Directorate of Special Education Services of the MoNE as a basis again this year".

Assessment of Teaching Activities

The findings related to the assessment of teaching activities indicated that the teachers used criterion-dependent measurement tool, checklists (e.g., MoNE forms), and work samples (e.g., written material, video recording) among informal assessment tools. The assessment tools used for the assessment of teaching activities are presented in Table 3.

Table 3

Assessment Tools Used for the Assessment of Teaching Activities

Assessment tools used	<i>f</i>	
Criterion-dependent measurement tool	3	
Work samples	Video-photo	2
	Classroom work outputs (worksheets)	2
Teacher-made tools	Skill analysis data recording form	1
	Checklist	1
Forms created by the ministry	1	

Teacher Sena expressed her work in the assessment of teaching activities as follows:

"... We benefit from both BEPCA and Small Steps. In our activities, we make assessments based on whichever we have chosen. We look, we look both at BEPCA and at the other. We also benefit from Portage, which we ourselves use. Since our group is 0-6 age group, we use all of them. Frankly, I look at both Small Steps and Portage while making my assessments for the purposes I've chosen. As we address families of those aged 0-6 more, we ask them to shoot videos by giving examples of their home work on them. Of course, after we plan and conduct the classes, we shoot short videos for parents in our own way. We said, 'We've succeeded in this way. This is how you can support them at home.' We make our assessments based on the videos and photos parents take following our explanations consistent with their levels and capabilities.

Teacher Funda expressed the tools she uses in teaching activities as follows: *"We make assessments by preparing a criterion-dependent measurement tool and using it more in skills and concepts"*. Teacher Tarık, on the other hand, stated that he makes assessments through work samples:

"... In these IEP plans, we make assessments with the activities we have prepared in line with the student-based purposes. If the aim is reading comprehension, we prepare a reading text for the student, and there are ten questions about this text. I say that if s/he can answer eight of these ten questions correctly, it is enough for me, or I want him/her to answer ten of the ten questions correctly... We can also use them in the assessment, and we still have a certain criterion. The program mostly does not provide us with the material, so the teacher has to make the materials himself/herself."

Teacher Buğra explained that they assess teaching with the assessment forms they have developed in parallel with the program format of the MoNE:

"... Since we have already prepared the IEPs in detail in the IEP format, they all contain assessment forms published by the ministry in the end. We record through them and create graphics based on them. The sources published by the ministry contain programs. There are sources published by the ministry for moderate to severe students, for autism vocational schools-practice schools. We take daily education plans, IEPs, and ITPs created based on them as references as much as we can, and we make the forms accordingly."

End of Term Assessment

While the teachers in the special education kindergarten stated that they prepare a progress report for end of term assessment, the teachers working in other schools pointed out that they record the child's performance on the grade sheet determined by the MoNE and that they prepare a progress report for families, even though it is not specified within the regulations. Teacher Sena explained the activities she carries out for end of term assessment as follows:

"... We also provide a progress report. We advance in line with two departments. Since we are affiliated with both preschool and special education services, both regulations cover us. That's why we provide a progress report. Of course, we try to fill out the progress report

based on the objectives we've included in our IEPs with regard to these areas of development..."

Teacher Buğra also explained that they do not have to write a progress report considering the school they are in, but they both give grades and prepare a progress report in order to provide families with clearer information:

"... We prepare progress reports for end of term assessments. Even though the Ministry says that we only need to prepare a grade sheet, we prepare progress reports just in case. Providing information such as from where to where the child has progressed. That's because the child may leave our institution after us because everything may change instantly."

Teacher Ayşe explained how they give their end of term grades as follows: *"We make our end of term assessments by giving grades in school report format based on the results of criterion-dependent measurement tools."* Teacher Funda made the following statement about how they give end of term grades:

"... We have a long-term objective that we want to achieve as well as short-term objectives. Grades are provided next to them. We divide the long-term objective of that course so that year's sum is 100. Let's say we have 10 objectives. We give 10 points to one long-term objective. We divide the 10 points here into the short-term objectives contained in it, so we try to assess the whole year out of 100."

Teacher Zehra said:

"... We, as the whole school, have a certain format. First of all, we have to make the grade sheets. That's because the Ministry has this system. Here's how we make the sheets. Our objectives are clear, the objectives we work for. We create a criterion by assigning criteria to the objectives we work for out of 100, scoring the learning outcomes within the objectives themselves, of course doing such scoring ourselves. We determine how much the student has achieved in which step. We give a grade accordingly. We transfer grades to e-school. Words fail me, well, for parents to understand in the same way... Based on the child's checklist performance progress, what skills has he gained, what skills has he failed, which ones can we work on in the following term? We present a separate progress report to parents by using verbal expressions they can understand. This is how we assess."

Data Recording in the Assessment Process

Although all of the teachers described the tools they used in the assessment process during the interviews, only three teachers expressed their views on the data recording process in the assessment process they carried out. While two of the teachers expressing their views on the data recording process shared their experiences in recording the data, one teacher explained the reasons for not recording the data. Teacher Sena explained that she records the assessment data in notebooks:

"... They have notebooks. We advance through their notebooks together. By the way, I also have a notebook I keep for students in the classroom in my own way. I have a notebook

containing what objectives we are working on and what we are doing, serving also for the parents to see and repeat at home.

Teacher Zehra stated how she records the assessment results as follows:

"... The first attempt, let's say s/he answered correctly or didn't react. I record them in a specific place. Then, surely, I do this over and over again in a certain process, before and after teaching, in the course of time, to see from where to where his/her performance has progressed. If I'm convinced that s/he has learned upon reaching a stable level in this way, I move on to a new concept, a new skill."

Teacher Cansu stated that it takes time to assess, so she has difficulty in recording the data on the student's performance: *"... but some disruptions may occur. As a matter of fact, we currently have five students, so it takes some time for us to assess these five students. All learning outcomes, manual skills, abstracts, emotional skills, self-care skills... In general, it takes a lot of time for us to assess it."* In this way, she explained that she cannot make a detailed assessment and record it.

The Effect of the Type and Level of Disability on the Assessment Activities

The findings showed that the teaching planning processes of the teachers and the assessments they made in the teaching process differ by the type of disability. The teachers explained that presentation of instructions, rather than tool choice, and the assessment criteria determined differ depending on the students' developmental levels. Funda Teacher explained that assessment differs by the type and level of disability: *"For example, the assessment I make on a student with a very mild disability is very different from that I make on a student with a severe disability. While I may ask one to show, I may ask the other to read. That is, it depends on the level of disability."* The statements of teacher Tarık regarding variation in his assessment by the level of disability are as follows:

"... I categorize the students in my own way. I force the student who is good according to that classification. I set the criterion high and want him/her to perform independently. I set objectives accordingly, but I lower my criterion considering the students below this. I teach in line with the student's situation. I avoid giving hints to the good student. I direct him/her to find it himself/herself, but I usually provide hints and support to other students of mine depending on their situation. I try to implement an assessment process of this sort."

Similar to teacher Tarık, teacher Yağmur said:

"... Because it is a mixed class, it is impossible to apply a single measurement method to all of them. I mentioned the moderate level, but there are also mild ones in my class. The two are different from each other. That's why I definitely wouldn't use the same measurement method for all of them. Even your way of expression differs. In other words, the way we give instructions differs as well."

Teacher Buğra expressed his views on this matter as follows:

"... My student started reading meaningfully at the beginning of the age of three. From the age of four, the reading was of a higher quality, possibly at the level of understanding what is read. Because of this, we can make such an assessment there. We can make assessment and evaluation. We also have skill analyses for our illiterate students. Through such skill analyses, we take notes of the stages we have covered one by one."

Stakeholders with Whom Special Education Teachers Collaborate in the Assessment Process

The stakeholders with whom teachers often collaborate in the student assessment process are given in Table 4.

Table 4.

Experts with Whom Special Education Teachers Collaborate

Stakeholders they collaborate with	<i>f</i>
Family	11
Rehabilitation center teacher	7
Doctor	3

Table 4. Stakeholders with whom the teachers often collaborate in the assessment process are seen to be families, teachers working in the rehabilitation center attended by students, and doctors. The following section presents the views of the participants on the collaborations with each stakeholder.

Emphasizing that collaboration with the family is very important, teacher Sena stated that she also follows the work done in the rehabilitation center:

"... For this reason, as part of our process, I take into consideration that my students also go to the rehabilitation center and I check what is being done in the rehabilitation center and what is going on with the family at home... I always pay attention to holding my parent meetings and family meetings with the children and families together. Thus, I observe the children and their families together. What are the deficiencies and shortcomings there? What should there be? Or how much can it be improved? Even if it is good, how much can it be improved? I clearly observe these and attach importance to them. Family is very important to me in every sense."

Teacher Buğra explained his collaborative stakeholders and the process of collaboration as follows:

"... We make contacts with the teachers in the rehabilitation center. When necessary, they can contact us. When necessary, we can contact them. For example, I try to communicate

more intensively about the situation of the child, especially after the mid-term break or the summer vacation because this is the time period when we don't see the child, or we don't know how much s/he has developed. What can s/he do? We inform the families that the progress report must also be shown to them beforehand."

Teacher Tarık explained his collaborations with the families and the teachers in the rehabilitation center attended by students as follows:

"... They had been going to that rehabilitation center for two years. I got information about what they were working on, what their situation was, and where to start. I also got the necessary information from the family. Since these children go to the rehabilitation center, we can get information from the families and the teachers in the rehabilitation center. We used this a lot more this year. We talked with the teachers about what they were working on. When I noticed that the teachers were ahead of me or I was ahead of them, we contacted to balance. As my students have mild adult intellectual disability, they go to the rehabilitation center or come to school. That's why the people we talk to are families or rehabilitation center staff."

In parallel with the other participants, teacher Funda explained her collaboration with her students' teachers in the rehabilitation center as follows:

"... Our students keep a notebook about the rehabilitation center. We can keep an eye on their progress by looking through them every now and then. Sometimes these teachers also use parents as a channel of contact with us, asking the objectives we aim at and the ones we recommend them. We also have teachers with whom we collaborate in this way. We try to work on the same objectives with the teachers and try to communicate through the short notes we send each other."

In addition, two teachers stated that they collaborate with their partner teachers teaching the same class. Teacher Zehra explained:

"... As I said for the assessment process, for the assessment to be objective and reliable, it must give the same response to different people, in different environments, at different times. In this sense, it is a great advantage for us to work with our partner."

Teacher Yağmur, on the other hand, explained her collaboration with her partner teacher with whom she shared her class as follows: *"Because it was a preschool level, and fortunately for me, there was a preschool teacher, we were able to make a good assessment together. The preschool teacher made a very good contribution to me in that sense."* The participants stated that they often collaborate with the family and the teachers in the rehabilitation center, and that they can collaborate with the doctors of their students when necessary. Teacher Buğra explained his views on this subject as follows:

"... But, for example, we may have meetings with a student's child psychiatrist. Also, I can give as an example that west syndrome which they monitor with regard to the child's situation in the classroom. He has seizures. He has frequent seizures, for example 20 to 40 seizures a day. That is, severe and mild... Now, for example, the most important data for

that doctor is how severe the seizure was and how long it lasted. For example, I prepared a form in the format of 24 hours a day, seven days a week. I gave one to the family, and there was also one in the classroom. I created it in 10-minute intervals for the time the child spends. That's the time the child had a seizure. It's like 'he had a three-minute seizure at 08:10'. For example, I filled out the forms in that way and sent them to his doctor."

Teacher Zehra's views on her collaboration with the doctors are as follows:

"... the doctors ask our opinions in a closed envelope while they are going to a higher committee in the diagnosis process. Of course, we don't meet, but we communicate through a document, in written. Indeed, they get our opinions."

In parallel with the views of teachers Zehra and Buğra, teacher Yağmur made the following statements about collaboration with the doctors:

"... Of course, the specialty of the doctors is to do the intelligence test, to show the intelligence scale. However, the student doesn't speak and doesn't answer because s/he is afraid of the doctor. For this reason, the child is misreported, and his/her educational report turns out to be incorrect as well. That's why I collaborated with doctors in that way. I have previously collaborated with doctors to change the children's reports by taking their notebooks and showing the work I did at school."

Another finding is that the participating teachers do not collaborate with specialists working in the field of special education such as speech-language specialists and physiotherapists. The teachers stated that they do not collaborate with these groups because their students do not receive support from a speech-language specialist or physiotherapist. Teacher Ayşe said, *"I haven't encountered anybody like a doctor or a language therapist, apart from rehabilitation center and family."* Teacher Necla stated, *"Other than that, doctors, therapists, and so on... These are the things, areas that do not come to us much. That's because they work under different authorities and in different areas"*, thereby expressing her views on the reasons for not collaborating. Teacher Zehra also explained her lack of collaboration with a speech-language specialist: *"I have never had a student going to a speech-language therapist. If there were, I would like to communicate, frankly."*

Special Education Teachers' Self-Development Goals on Assessment

When the teachers were asked what they thought about improving themselves in the field of assessment in special education, seven of the teachers stated that they want to get up-to-date information on assessment, while four teachers noted that they have no idea about improving themselves in the field of assessment. Teacher Tark's thoughts on this subject are as follows:

"... For example, I would like to learn about the criteria for assessing students' academic studies, especially the assessment tools related to the concept and skill, and new methods and techniques, if any. We used to use criterion-dependent tests a lot in the past, but new measurement tools have emerged. I would like to get new views and ideas about them."

Teacher Necla stated that she wants to improve herself in a way that she can use the assessment tools used by guidance teachers:

"... I think we can do most of what psychological counseling and guidance teachers do. We may not be as competent as them, but I think we can do it if we are trained. I would like to use many assessment and evaluation tools that psychological counseling and guidance teachers apply."

Teacher Zehra, on the other hand, made the following statements about the fields in which she wants to improve herself regarding assessment in special education:

"For example, subjects such as graph analysis and data recording remain as we learned them in university. You know, we don't do these kinds of things, like graphing something out. I would like to do additional studies on these subjects".

Teacher Funda, on the other hand, stated that she wants to be able to use advanced technologies in assessment, differently from other teachers expressing their opinions on this subject:

"... if there was software in the form of assessment, I would like to use such software, to be honest. For example, it may be on concepts because we don't have a lot of materials in the classroom environment. It's not very possible to have special education software offering teaching in the beginning and assessment in the end. I would like to make and use software."

4. CONCLUSION, DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

This study aimed to determine the experiences of special education teachers working in schools attended by students of different age groups and different disabilities regarding assessment processes. The findings are presented under four main themes. The findings about the teachers' assessment processes show that although the practices and assessment methods employed in performance measurement for IEP, assessment during the teaching, and end of term assessment vary depending on the characteristics of the student group, observation, family interview, and work samples are frequently used by teachers. It was observed that the special education teachers prefer informal methods that assess students on their own merits rather than formal assessment methods. The literature also supports the finding that special education teachers mostly opt for informal assessment in determining the needs of students with individual differences and following their developments (Aksoy & Topuz, 2019; Gillies, 2014; Kargın, 2007; Sola-Özgüç, 2019; Ruble, McGrew, Wong & Missall, 2018).

Besides, it was seen that all the participating special education teachers use the *checklist* form as an assessment tool. It was determined that the participating teachers do not diversify their assessment tools apart from the *checklist* form and the data recording forms they have developed although the teachers working in special education kindergartens stated that they use the forms of different programs (e.g., Portage, Small

Steps, MoNE Preschool Development Form). While the importance of using different assessment tools together in special education is emphasized (Aksoy & Topuz, 2019; Avcıoğlu, 2015; McMillian, 2000; Sola-Özgüç, 2019), the participating teachers do not diversify the tools they use for assessment with such tools as functional analysis form, social skills evaluation scale (Akçamete & Avcıoğlu, 2005), social skills checklist (Çolak, 2007), and Ankara Developmental Screening Inventory-ADSI (Sezgin, Erol & Savaşır, 1993). Considering that the diversification of the assessment tools is important in terms of making the information at hand more reliable and detailed, teachers may be encouraged to use different assessment tools. In addition, trainings may be given on the use of newly developed assessment tools.

The assessment tools used by the special education teachers in assessing the teaching activities differ depending on the age levels of the students with special needs. The participating teachers working in special education kindergartens stated that they assess using different tools such as BEPCA, Preschool Development Form, and Portage Development Inventory. The participating teachers working in vocational schools and special education practice school 2nd level assess students by using work samples. In addition, the teachers stated that there are forms developed by the MoNE and the ones they have developed. The findings may indicate that these teachers assess their students in accordance with the recommendations in the literature regarding the collective use of different tools in the educational assessment process (MoNE, 2018b).

The teachers noted that they score the skills and concepts students have gained in order to transfer the grades into the e-school system as end of term assessment. This shows that the educational assessment processes conducted by the participants are carried out in accordance with the 38th article under the title of assessing student achievement in the seventh section of the Regulation on Special Education Services (2018). The teachers working in special education kindergartens said that they write performance development reports and that it is mandatory. A teacher working in a special education practice school 2nd level stated that they write performance progress reports in addition to student grades, though it is not compulsory. Contrary to this statement, the Regulation on Special Education Services (2018) stipulates that schools where special education programs are implemented offer an individual progress report in addition to the school report at the end of the semester. This shows that the participant's knowledge of the regulation on the assessment of success is limited.

One of the important findings of the study is that only three teachers gave their opinions on data recording when the participants were asked to share their experiences on assessment activities at three different stages. While two teachers exemplified their data recording during their sharing, one teacher stated that data recording is important, but she cannot achieve it during classroom activities. The other seven teachers did not address the issue of data recording. This shows that assessment data are usually not recorded and stored in practice. As a matter of fact, when asked about the assessment tools they use for IEP development, none of the teachers stated that they obtain the data

about students from previous records. One teacher (Efe) said that he received information from the former teacher. Data recording clearly reveals the success of the student in the subject taught and is important for the student's educational life in the following years. To this end, technology-supported applications may be used for teachers to record data, so the time allocated for lessons and assessment activities may be used more efficiently by teachers (Mandula et al., 2016).

When the participant teachers were asked whether the assessment methods and tools change depending on the type of disability, most teachers stated that the tools do not change, but there are differences regarding the level of help they provide and the criteria they set while using the tools. This may be due to the fact that the participating teachers offer education to students with intellectual disability and autism spectrum disorder, but they do not have students with visual or hearing disability. Hence, it is possible to say that teachers prefer to adapt the assessment methods and tools rather than using different ones. It is seen that the grading adaptations procedure used for students with special needs receiving education in general education environments, as covered in the literature (Jung & Guskey, 2007; Silva, Munk & Bursuck, 2005), is also used by teachers in special education schools. In the grading adaptations section, it is stated that learning is assessed in terms of (a) the product/performance emerging as a result of learning, (b) learning process, and (c) student's areas of development (Jung & Guskey, 2007). This study found that the participating teachers assess the students' learning on an individual basis in line with these criteria.

When asked about the stakeholders they collaborate with when assessing the students with special needs, all the participating teachers mentioned the families. Seven of the teachers were also determined to be in contact with the teachers working in the rehabilitation centers from which support training is received. The teachers are seen to be in contact with families and teachers from whom they receive support training in line with the emphasis in the standards of the American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (1990) placed on the fact that teachers should be competent in sharing the assessment results with family and collaborating experts. However, it is safe to say that actions such as interacting and exchanging information during teaching do not fully meet the definition of collaboration. Collaboration in special education is defined as an interactive process in which general education and special education teachers, units and experts providing support services, families, and the individuals with special needs themselves take part in order for these individuals to improve themselves and all the people participating in the process engage in planning, implementation, assessment, and monitoring activities, share their knowledge within their expertise, and thus ensure variety of knowledge so as to define these individuals' needs and enable them to attain self-realization (Aldridge, 2015; Dettmer et al., 2013). Based on this definition, it is possible to say that the participating teachers communicate but do not collaborate with the teachers in the rehabilitation centers from whom they receive support training. Student success can be

achieved with a strong cooperation (Dettmer et al., 2013). In line with this finding, improving special education teachers' competences to collaborate and making efforts to support teachers for collaboration with stakeholders (e.g., technological applications to share information with stakeholders, certain regulations for stakeholders to collaborate with special education teachers) may be recommended.

It was determined that a few of the participating teachers (n=3) are in contact with doctors to assess the individuals with special needs, but this contact cannot be considered as a direct interaction. Additionally, the study found that 11 participating teachers have no collaboration with physiotherapists and speech-language therapists. This stems from the fact that their students do not receive support from experts such as speech-language therapists and physiotherapists. This is consistent with the result reported by Toğram, Güneri, and Yanat-Van-Zonderen (2020) in their study on the experiences of speech-language therapists in Turkey. They report that the number of speech-language therapists in Turkey is not sufficient.

In relation to the fourth main theme, the participating teachers were asked whether they want to improve themselves in assessment. Three teachers stated that they want to improve themselves in tests developed after their graduation and in graphic analysis. Five participant teachers noted that they have no idea about improving themselves in assessment, while three teachers asked the interviewer to give them some ideas on this issue. Although assessment is a very important component for the professional competences of teachers working in both special education and general education fields (Mat-Rabi & Zulkefli, 2018; MoNE, 2017), the obtained findings suggest that the teachers' awareness of their needs in terms of assessment may be limited. It may be recommended for the MoNE to organize in-service trainings on the use of formal and informal tests for special education teachers in accordance with the school levels in order to enhance their performances in assessment and raise their awareness regarding their needs in terms of educational assessment.

The study revealed the assessment experiences of special education teachers teaching students of different ages and different needs. The findings show that the special education teachers perform the assessment steps required in the education process. However, a detailed examination of the data shows that the participating teachers fall short of expectations in terms of diversifying the assessment tools, recording the data, storing the data, and collaboration during the assessment. Based on the findings of this study, applied and/or observation-based studies may be designed in order to identify special education teachers' activities for assessing their students, and studies may be planned to solve the problems encountered in practice. Moreover, a scale may be developed to examine special education teachers' competences regarding assessment, and their needs regarding assessment may be analyzed. Special education teachers may be given in-service training on up-to-date assessment tools developed after their graduation at regular intervals. Practical applications (mobile applications) may be developed for teachers to record data, and teachers may be encouraged to use

applications. Educational software that keeps records and assesses student performance may be developed.

References

- Akçamete, G., & Avcioğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenirlik çalışması. [The validity and reliability study of the social skills assessment scale (7-12 years old)] *Abant İzzet Baysal University, Journal of Education Faculty*, 5(2), 61-77. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16931>
- Aksoy, V., & Topuz, Ç. (2019). Özel Eğitimde Değerlendirmenin Temelleri [Basis of Assessment in Special Education] (Ed. Aksoy, V.). *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* [Assessment of students with special needs]. Ankara: Maya Akademi.
- Aldridge, J. A. (2015). Teacher collaboration: Implications for transitions, student achievement, and inclusion. *Independent Studies and Capstones*. Retrieved from: https://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1699&context=pacs_capstones
- American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*, 1-7. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED323186>
- Avcioğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* [Developing Individualised Education Plan]. Ankara: Vize Publishing.
- Bloor, M., & Wood F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (1.Ed.). London: SAGE Publications.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5- Ed.). USA: Pearson.
- Borucu, B., & Işıkdoğan Uğurlu, N. (2018). Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. [Teachers' views on the educational evaluation of students with special needs in general education schools before, during and after teaching]. (Ed. Melekoğlu, M. A.). 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* [National Special Education Congress Full Text Proceedings](s. 18-29). Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (30th. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

- Clancy, M., & Gardner, J. (2017). Using digital portfolios to develop non-traditional domains in special education settings. *International Journal of ePortfolio* 7(1), 93-100. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142753.pdf>
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. doi:10.1177/004005990003300208
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Ed.). USA: SAGE Publications.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterliközelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. [Studies on describing and improving social competence characteristics in an inclusion-applied primary school classroom. Published Dissertation] Eskişehir: Anadolu University, Institute of Education Sciences.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş [Introduction to qualitative research]* (4.Ed.). (Ed. Ersoy, A. and Yalçınoğlu, P.). Ankara: Anı Publishing
- Dettmer, P., Knackendoffel, A., & Thurston, P. (2013). Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs (7. Ed.). Boston: Pearson.
- Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Ed. Akçamete, G. Çev. Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin). Ankara.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-160. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.208&rep=rep1&typ e=pdf>
- Gillies, R. M. (2014). The role of assessment in informing interventions for students with special education needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 1-5. doi: 10.1080/1034912X.2014.878528
- Güven, D., & Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. [Teachers' views on the evaluation of the success of students with intellectual disabilities integrated in primary education]. *Primary Education Online*, 13(1), 109-129. Retrieved from: <http://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-596891979.pdf?1630916828>
- Jung, L. A., & Guskey, T. R. (2007). Standards-based grading and reporting; a model for special education. *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 48-53. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990704000206>
- Kargin, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. [Educational evaluation and the process of preparing an individualized education program] *Journal of Special Education*, 8 (1), 1-17. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159177>

- Keleşoğlu, F., & Atasayar, M. (2019). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci [Educational assessment and diagnosis process] (Ed. Sola-Özgüç, C.). *Özel eğitimde değerlendirme [Assessmen in special education]* Ankara: Vize Publishing.
- Mandula, K., Parupalli, R., Vullamparthi, A. J., Murty, A. S., Magesh, E., & Nelaturu, S. C. B. (2016, March). *ICT based special education assessment framework for inclusive education*. International Conference on Computing for Sustainable Global Development, India. Retrieved from: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7724546>
- Mat-Rabi, N., & Yusof-Zulkefli, M. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1779-1791. doi: 10.6007/IJARBS/v8-i11/5354
- MoNE, (2017). Special education teacher special field competencies. Retrieved from: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf
- MoNE, (2018a). Communication skills course curriculum for students with moderate to severe intellectual disability and autism spectrum disorder: Second level. Retrieved from https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2020915103111364%B0leti%C5%9FimBece_rileri_Kademe2.pdf
- MoNE, (2018b). Social communication course curriculum for students with moderate to severe intellectual disability and autism spectrum disorder: First level. Retrieved from: http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2018/06/op_1_7.pdf
- McMillian, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8), 1-4. Retrieved from: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=pare>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çeviri Editörleri: Akbaba, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Special Education Services Regulation (2018, 7 July). Official newspaper (number: 30471). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özyürek, M. (2009). *Basis of IEP*. Ankara: Kök Publication
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (Trans. Ed. Bütün, M. ve Beşir-Demir, S.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H., & Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 177-191. doi: 10.1177/1053815118771391

- Silva, M., Munk, D. D., & Bursuck, W. D. (2005). Grading adaptations for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 41*(2), 87-98. doi: 10.1177/10534512050410020901
- Sezgin, N., Erol, N., & Savaşır, I. (1993). 0-6 yaş çocukları için gelişim tarama envanteri [Developmental screening inventory for children aged 6 years]. *Turkish Journal of Psychiatry, 4*(1), 9-17. Retrieved from: <http://www.turkpsikiyatri.com/default.aspx?modul=turkceOzet&gFPrkMakale=315>
- Sola-Özgüç, C. (2019). Measurement and Evaluation in Special Education (Ed. Sola-Özgüç, C.). *Assessment in special education*. Ankara: Vize Publishing
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* [Error-free teaching methods in special education]. Ankara: Nobel Publication
- Toğram, B., Güneri, Y., & Yanat-Van-Zonderen, E. (2020). Türkiye'de dil ve konuşma terapistlerinin klinik uygulama ve deneyimlerinin incelenmesi [Clinical practice and experiences of speech and language therapists in Turkey] *Journal of Language, Speech and Swallowing Research, 2*(3), 315-347. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930078>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research method in social sciences]* (6. Ed.). Ankara: Seçkin Publishing

Ethics committee approval for this study was obtained from Sakarya University Rectorate Ethics Committee dated 05.05.2021 and numbered E-61923333-050.99-29195.

Statement of Contribution of Researchers to the Article:

1st author contribution rate: 50%

2nd author contribution rate: 50%

Conflict of Interest Statement:

There is no conflict of interest.

Statement of Financial Support or Acknowledgment:

No financial support was received from any institution for this study.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Deneyimleri*

Canan SOLA ÖZGÜÇ**

Uğur YASSIBAŞ***

Öz. Bu araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi amacıyla değerlendirme etkinliklerinde ne tür süreçlere yer verdiklerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji yöntemiyle desenlenen çalışmaya farklı kademelerdeki özel eğitim okullarında çalışmakta olan 11 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda erişilen temalar; “özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçleri”, “yetersizlik türü ve düzeyinin değerlendirme etkinliklerine etkisi”, “özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde iş birliği yaptığı paydaşlar” ve “özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendini geliştirme hedefleri” şeklindedir. Erişilen bulgular ulusal ve uluslararası alanyazın verileriyle birlikte tartışılmış ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur

Anahtar Kelimeler: Özel eğitimde değerlendirme, Eğitsel değerlendirme, İnfomal değerlendirme.

* Bu çalışma için etik kurul izni 05.05.2021 tarih ve E-61923333-050.99-29195 sayılı Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4716-9028>, Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, csola@sakarya.edu.tr

*** Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-0784-6976>, Dr., Sakarya Üniversitesi, Türkiye, uguryassibas@gmail.com

1. GİRİŞ

Değerlendirme etkinlikleri, öğrencilerin gelişim alanlarına ilişkin var olan işlevde bulunma düzeylerini belirlemeye, öğrencinin kazanması beklenen davranışlar üzerinde öğrenciyle ve öğrencinin yakın çevresiyle iletişim kurmaya ve öğrenciye uygun eğitsel hedefler belirlemeye hizmet etmektedir (Clancy ve Gardner, 2017). Özel eğitimde değerlendirme “eğitsel değerlendirme” kavramıyla eş anlamlı olarak kullanılmakta, içerisinde birden çok aşamayı ve farklı uzmanların görev aldığı kapsamlı bir süreci ifade etmektedir (Avcıoğlu, 2015; Kargın, 2007; Keleşoğlu ve Atasayar, 2019). Bu süreçte öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak; tarama, tanılama, yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama, öğrencideki gelişimi izleme, öğretim programını gözden geçirme gibi amaçlarla çeşitli değerlendirme araçları bir arada kullanılmakta ve farklı uzmanlarla işbirlikleri kurulmaktadır. Öğretime başlamadan önce gerçekleştirilen değerlendirme, öğrenciyle çalışılması gereken eğitsel hedefleri belirleyerek BEP hazırlamayı, öğretim içerisinde gerçekleştirilen değerlendirme öğretim süreçlerine ilişkin hem öğretmene hem de öğrenciye geri bildirim sunulmasını, öğretim bitiminde gerçekleştirilen değerlendirmeye öğrenci için seçilen eğitsel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi ve bu bilgiye bağlı olarak da eğitim programında yapılacak değişikliklerle ilgili karar vermeyi sağlamaktadır (MEB, 2018a). Tüm bu değerlendirme süreçlerinde verilerin sistematik bir şekilde kayıt edilmesi büyük önem taşımaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2001). Öğretim öncesi, sırası ve sonrasında yapılan tüm değerlendirmelerin planlanan ve uygulanan öğretim programlarında “Öğrenci nasıl öğrenmektedir? Ne tür ipuçlarına gereksinim duymaktadır? En fazla desteklenmesi gereken gelişim alanı nedir? Ne tür eğitsel uyarlamalara gereksinimi bulunmaktadır?” gibi sorulara yanıt vererek yol gösterici olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018b). Belirtilen sorulara ilişkin erişilen verilerin etkin biçimde kullanılabilmesi için değerlendirme süreçlerinde uygun veri kayıt tekniklerinin seçilmesi ve kullanılması da büyük önem taşımaktadır (Fiscus ve Mandell, 2002; MEB, 2018b).

Değerlendirme sürecinin taşıdığı önem nedeniyle sağlıklı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Değerlendirme süreçlerinin olabildiğince başarılı olmasını sağlamak amacıyla, değerlendirme etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken göz önünde bulundurulması gereken çeşitli ilkeler söz konusudur. Örneğin, Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi'nin (Council for Exceptional Children-CEC) (2021), özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme yaparken dikkate alması gerektiğini vurguladığı ilkeler şöyledir; (a) formal ve informal çeşitli ölçme araçlarına yer vermek, (b) gereksinim belirlemek, BEP geliştirmek ve BEP'i gözden geçirmek amacıyla değerlendirme yapmak, (c) değerlendirme sürecinin, değerlendirmenin önemli bileşenlerinden olan geçerlik-güvenirlik ve norm gibi kavramlara sahip olması, (d) öğrenci özelliklerine uygun değerlendirme araçları seçmek, (e) değerlendirme sürecinde iş birliğine yer vermek, (f) formal ve informal ölçme araçlarını birlikte kullanmak, (g) değerlendirme sürecine uygun teknolojileri kullanmak. Amerikan Ulusal Öğretmen Birliği Eğitimde Değerlendirme Konseyi (American Federation of Teachers National Council on

Measurement in Education National Education Association- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association) (1990)'nin standartları da öğretmenlerin hem değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda hem de elde edilen değerlendirme sonuçlarının aile ve iş birliği içinde bulunulan uzmanlarla paylaşımı konusunda yetkin olması gerektiğini ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin tanınması, gereksinimleri doğrultusunda uygun eğitim ortamına yerleştirilmesi ve sonrasında, verimli bir eğitim alabilmeleri için gerekli olan bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlama süreçlerinin tamamında eğitsel değerlendirme büyük önem taşımaktadır (Avcioğlu, 2015). BEP geliştirme süreci özel gereksinimli öğrencinin gelişimsel alanlardaki performans düzeyinin belirlenmesiyle başlayan bir süreçtir (Özyürek, 2009). Yapılan değerlendirme etkinlikleri sonucunda belirlenen gereksinimlere özgü hazırlanan BEP'in, öğrencinin gelişim alanlarında istenen etkiyi oluşturabilmesi için de düzenli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark, 2000; Fiscus ve Mandell, 2002). BEP geliştirme öncesinde yapılan değerlendirmelere benzer değerlendirme süreçlerine BEP uygulanırken de yer verilmesi ve gerek duyulduğunda hazırlanan eğitim programı üzerinde çeşitli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Farklı yaş ve yetersizlik gruplarından özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren okullar program açısından farklılık gösterse de BEP geliştirme ve uygulama süreçlerinde çeşitli değerlendirme etkinliklerine yer verme açısından benzerdir. Örneğin, özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik hazırlanan Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme başlığı altında sürekli ve çoklu değerlendirme yaklaşımının önemli olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2018a). Benzer şekilde, MEB'in (2018b) orta-ağır zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için oluşturduğu ders programları içerisinde (ör. Sosyal beceri öğretim programı) öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlığında öğrenci performanslarının belirlenmesi ve bu performansa göre BEP geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Farklı yaş ve yetersizlik gruplarından özel gereksinimli öğrenciler için eğitim programı hazırlama öncesi ve sonrası, sürekli olarak devam eden değerlendirme etkinlikleri sayesinde uygulanan programla öğrencideki gelişimin sürdürülebilirliği de sağlanmaktadır (Avcioğlu, 2015; Fiscus ve Mandell, 2002; Özyürek, 2009).

Özel eğitimde değerlendirmenin önemi alanyazında vurgulansa da bu konuda yapılan çalışmaların ulusal alanyazında sınırlı kaldığı görülmektedir. Alanyazında yapılan sınırlı sayıdaki çalışmanın (Borucu ve Işıkdoğan-Uğurlu, 2018; Güven ve Gürsel, 2014) genel eğitim ortamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşlerinin ve değerlendirme süreçlerinde gerçekleştirdikleri etkinliklerin belirlenmesi bu alandaki öğretmen yeterliklerine ilişkin planlanabilecek eğitimler ve ileri araştırmalar için önemli bir başlangıç noktası olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim

öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerini değerlendirme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

- Özel eğitim okulunda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirme süreçleri nasıldır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı yetersizlik türü ve düzeyine göre değerlendirme etkinlikleri nasıl değişiklik göstermektedir?
- Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde öğrencilerinin hizmet aldığı diğer uzmanlarla iş birliği nasıldır?
- Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmek için ne tür gereksinimleri bulunmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji yöntemi kullanılarak desenlenmiştir. Fenomenolojik araştırmalar; araştırmanın odak alanını oluşturan kavram ya da olgulara ilişkin farklı katılımcıların yaşadığı deneyimlerin ne anlam ifade ettiğini belirlemeyi amaçlar. Fenomenoloji yöntemiyle desenlenen araştırmalarda, araştırmanın odağı olan ve katılımcılar tarafından deneyimlenen olgunun çeşitli yönleriyle tanımlanmasına odaklanılır (Creswell, 2007; Glesne, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Katılımcılarının belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yaklaşımlarından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem odak alana ilişkin kendi içinde benzeşik farklı durumları çalışmaya yansıtacak biçimde katılımcı seçimini öngörür (Büyüköztürk vd., 2021). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirildiği Marmara Bölgesinin bir büyük şehrinin farklı tür ve kademelerdeki özel eğitim okullarından katılımcılar araştırmaya davet edilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan 11 öğretmene ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların demografik özellikleri

Kod Adı	Hizmet Yılı	Görev Yaptığı Okul Türü ve Kademesi	Öğretim Yaptığı Öğrencilerin Yetersizlik Türü ve Derecesi	Öğretim Yaptığı Sınıf Düzeyi
Necla	17	Özel eğitim uygulama okulu III. kademe	Orta-Ağır Otizm Spektrum Bozukluğu	10. Sınıf

Tarık	16	Özel eğitim meslek okulu III. kademe	Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik	9. Sınıf
Funda	12	Özel eğitim uygulama okulu II. kademe	Orta-Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik-Hafif Düzey İşitme Yetersizliği-Bedensel Yetersizlik	7. Sınıf
Sena	12	Özel eğitim anaokulu	Hafif-Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	3-4 Yaş
Ayşe	9	Özel eğitim uygulama okulu III. kademe	Orta-Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik	11. Sınıf
Yağmur	7	Özel eğitim anaokulu	Zihinsel Yetersizlik ve Otizm Spektrum Bozukluğu	4 Yaş
Zehra	7	Özel eğitim uygulama okulu II. kademe	Otizm Spektrum Bozukluğu	5. Sınıf
Sedat	6	Özel eğitim uygulama okulu I. kademe	Orta-Ağır Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu	1. Sınıf
Buğra	6	Özel eğitim uygulama okulu I. kademe	Orta-Ağır Otizm Spektrum Bozukluğu	4. Sınıf
Cansu	4	Özel eğitim anaokulu	Orta-Ağır Otizm Spektrum Bozukluğu	4.5-6 Yaş
Efe	2	Özel eğitim uygulama okulu II. kademe	Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik	8. Sınıf

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların; özel eğitim uygulama okulu, özel eğitim meslek okulu ve özel eğitim anaokulu olmak üzere üç farklı okul türünde; birinci, ikinci ve üçüncü kademe olmak üzere farklı kademelerde görev yapan ikisi işitme engelliler ve dokuzu zihin engelliler öğretmeni olmak üzere 11 öğretmenden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması; 33.54, mesleki deneyim sürelerinin ortalamasıysa 8.90 yıldır. Katılımcı olan öğretmenlerin öğrencilerinin yaş ve yetersizlik düzeylerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Katılımcıların sınıflarındaki öğrencilerin 3-17 yaş aralığında olduğu ve farklı derecelerde zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu tanımlarının bulunduğu görülmektedir.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; katılımcılar hakkında demografik bilgilerin toplandığı ve açık uçlu soruların bulunduğu iki bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan görüşme sorularına ilişkin nitel araştırma deneyimi bulunan beş alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşlerine göre sorular üzerinde çeşitli düzenlemeler yapılmış ve beş açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle hastalığın yayılımını azaltmak amacıyla var olan kısıtlamalar ve önlemler göz önünde bulundurularak, görüşmeler 15.02.2021-28.02.2021 tarihleri arasında Skype üzerinden görüntülü olarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. En kısa görüşme 12 dk 56 sn, en uzun görüşme 37 dk 58 sn sürmüştür, toplam 240 dk. 13 sn.lik ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları yazıya aktarıldıktan sonra içerik analizi tekniği kullanılarak veriler analiz edilmiştir. İçerik analizi; görüşme dökümü, gözlem, görüntü ve ses kayıtlarının sistematik olarak gerçekleştirilen kodlama işlemiyle verilerde bulunan örüntülerin neler olduğunu ve bu örüntüleri analiz edilen ürünün ne sıklıkla içerdiğini belirlemeyi sağlayan bir analiz tekniğidir (Bloor ve Wood, 2006; Bogdan ve Biklen, 2007). Nitel analiz sürecinde kullanılan çeşitli programlar aracılığıyla veri analizinin işlem basamaklarından olan kodlama ve depolama gibi aşamalar daha hızlı yapılabilir hale gelebilmektedir (Miles & Huberman, 2015; Patton, 2014;). Bu çalışmada da yapılan içerik analizi NVivo 10 programı yardımıyla yapılmıştır. Nvivo 10 programına aktarılan ses dökümleri birinci yazar tarafından kodlanmıştır. Kodlamada 19 kod oluşmuştur. Kod listesi oluşturulduktan sonra kodlardaki binişiklik kontrol edilmiş, kod sayısı 14 koda indirgenmiştir. Birinci ve ikinci yazar belirlenen kodlara ilişkin güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirerek tema ve alt temaları oluşturmuştur.

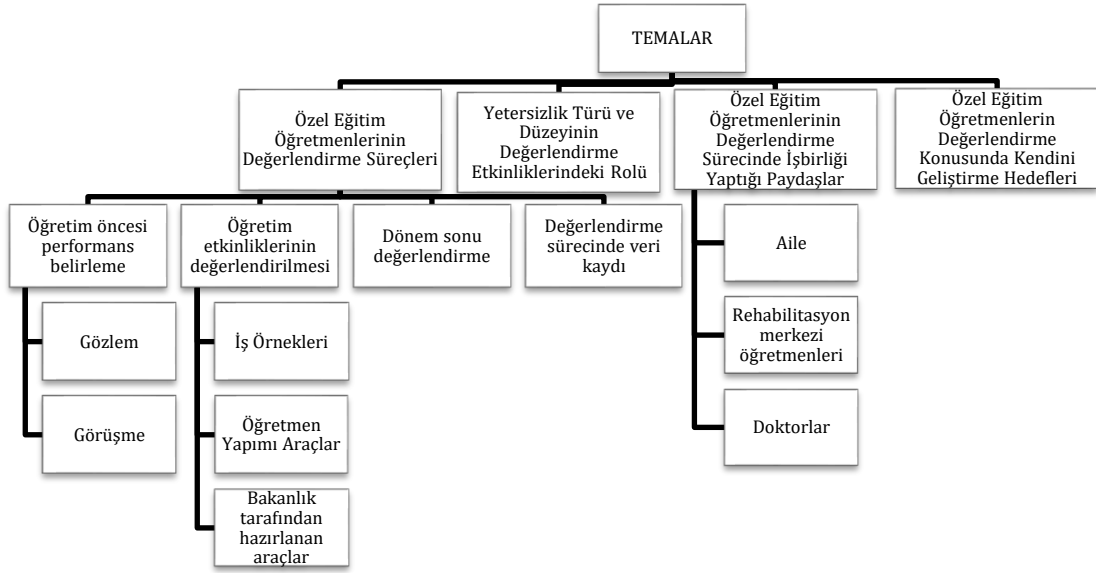
Geçerlik ve Güvenirlik

Alanyazında nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik için dikkat edilmesi önerilen düzenlemeler doğrultusunda bu çalışmada şu uygulamalar gerçekleştirilmiştir; (a) araştırmanın etik açıdan uygunluğuna ilişkin Sakarya Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-61923333-050.99-29195 numarası ile etik kurul belgesi alınmıştır, (b) katılımcılarla araştırmaya gönüllü olarak katılım sağladıklarını gösteren, katılımcıların haklarını ve araştırmacıların katılımcılara karşı etik yükümlüklerini belirten gönüllü katılım sözleşmeleri imzalanmıştır, (b) katılımcıların kişisel bilgileri gizli tutulmuş, her bir katılımcıya birer takma isim verilmiş ve çalışmada bu takma isimler kullanılmıştır, (c) araştırma süreci detaylıca açıklanmış ve bulguların sunumunda birbiriyle çelişen bulgulara da yer verilmiştir (d) yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması sürecinde farklı uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler çalışmaya yansıtılmıştır (e) Miles ve Huberman'ın (2015) güvenilirlik formülü kullanılarak kod ve kategoriler karşılaştırılmıştır. Kodlar, temalar ve alt temalar karşılaştırılarak oluşan farklılıklar tekrar gözden geçirilerek ortak fikir birliğine varılmış veya değiştirilmiştir. Yapılan hesaplamada kod ve kategorilerin güvenilirliği %94 olarak belirlenmiştir. Güvenirlik

değerinin %70 ve üzerinde olması, yapılan kodlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 2015). Verilerin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapılan çalışmalar sonrasında oluşturulan tema ve alt temalar özel eğitim öğretmenlerinin görüşmelerdeki ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerden araştırma sorularına ilişkin erişilen tema ve alt temalara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda erişilen tema ve alt temalar Şekil 1.'de gösterildiği gibidir.



Şekil 1. Tema ve Alt Temalar

Şekil 1 incelendiğinde erişilen temaların şu şekilde olduğu görülmektedir; (a) özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçleri, (b) yetersizlik türü ve düzeyinin değerlendirme etkinliklerine etkisi, (c) özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde iş birliği yaptığı paydaşlar, (d) özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda kendilerini geliştirme hedefleri. İzleyen bölümlerde her bir temaya ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Süreçleri

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerine ilişkin erişilen bulgular; “öğretim öncesi performans belirleme”, “öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi”, “dönem sonu değerlendirme” ve “değerlendirme sürecinde veri kaydı” olmak üzere dört alt tema altında ele alınmıştır.

Öğretim Öncesi Performans Belirleme Aşaması

Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçleri öğretim öncesi performans belirleme ve BEP hazırlama aşaması ile başlamaktadır. BEP hazırlama süreciyle ilgili tüm öğretmenler öğrencilerin gereksinimlerini kaba değerlendirme formları aracılığıyla belirlediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin (n=3) bu verileri aile görüşmesiyle destekledikleri ya da kaba değerlendirme formlarını uygulamadan önce aileden aldıkları veriler doğrultusunda kaba değerlendirme sürecini yönlendirdikleri görülmüştür. Öğretim öncesi performans belirleme aşamasında öğretmenlerin kullandığı değerlendirme yöntemleri ve araçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretim Öncesi Performans Belirleme Amacı İle Kullanılan Değerlendirme Araçları

Kullanılan değerlendirme yöntemi	Değerlendirme aracı	f
Gözlem	Kaba değerlendirme formu	11
	Küçük adımlar programı kontrol listesi	1
	OÇİDEP kontrol listesi	1
Görüşme	-	3
		1

Sedat Öğretmen performans belirleme amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikleri şu ifadelerle açıklamıştır:

“...okulumuzda ilk üç hafta BEP hazırlama süreci ile geçiyor. Okuldaki materyallerimizi kullanarak, mümkün olduğunca çocuğun düzeyini belirlemeye çalışıyoruz. Aileye de soruyoruz. Öncelikle sizin istediğiniz, öğrenmesini istediğiniz, mantık çerçevesinde yapabileceğini düşündüğünüz ama şu an da sizin yaptıramadığınız bir şey var mı diye. Önceliklerim her zaman bunlar olacak diye kendimi ifade ediyorum. Hani mantıklıysa bende çocuğun onu yapabileceğini düşünürsem ilk bunlardan başlıyorum”

Necla Öğretmen de Sedat Öğretmen’in görüşlerine benzer olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Öncelikle MEB’in bizlere vermiş olduğu kaba değerlendirme formunu uyguluyoruz öğrencilere. Kaba değerlendirmenin uygulanması kısa sürmüyor. Biraz iki hafta sürüyor. Eğitim öğretime başladığımız haftadan itibaren sürekli bir test aşamasından geçiyor çocuk. Her bilgiyi her kazanımı doğru cevapları ve tutarlı olan cevapları alıncaya kadar, çocuğu kaba değerlendirmeden geçiriyoruz.”

Sena Öğretmense, öğrencilerinin gereksinimlerini tam olarak belirleyebilmek için çeşitli formlar aracılığıyla veri topladıklarını ve ailelerin görüşlerine yer verdiklerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“...Biz ilk başta öğrencilerimizin tabii ki BEP'lerini hazırlıyoruz ama BEP hazırlama öncesinde ilk önce ailelerle birlikte biz görüşme formları dolduruyoruz. Yani çocuklarla alakalı olarak BEP hazırlamadan önce. Hani neler yapıp neler yapmadıklarını çünkü genellemede en büyük sıkıntı olduğu için ya da annelerine yapıp ya da rehabilitasyon öğretmenine yapıp bize de yapmakta sıkıntı çektikleri için ben kendimce bir değerlendirme alıyorum... Küçük adımlar'ı almıştık. Küçük adımlar da okulumuzdaki otizm gruplarına çok hitap etmedi. O yüzden de hem OÇİDEP'den yararlanmaya çalıştık ya da karma bir şey oldu bizim için geçen sene BEP hazırlamada. Bu yüzden bu sene tekrar Milli Eğitim'in, Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu kaba değerlendirme formunu esas aldık”.

Öğretim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesine ilişkin bulgularda öğretmenlerin informal değerlendirme araçlarından; ölçüt bağımlı ölçme aracı, kontrol listeleri (ör. MEB formları) ve iş örnekleri (ör. yazılı materyal, video kaydı vb.) kullandıkları belirlenmiştir. Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılan değerlendirme araçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretim Etkinliklerini Değerlendirmede Kullanılan Değerlendirme Araçları

Kullanılan değerlendirme araçları	<i>f</i>
İş örnekleri	
Ölçüt bağımlı ölçü aracı	3
Video-fotoğraf	2
Sınıf çalışmalarındaki çıktılar (çalışma kağıtları)	2
Öğretmen yapımı araçlar	
Beceri analizi veri kayıt formu	1
Kontrol listesi	1
Bakanlık tarafından hazırlanan araçlar	1

Sena Öğretmen, öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi aşamasındaki çalışmalarını şu şekilde ifade etmiştir:

"...OÇİDEP'den de yararlanıyoruz, Küçük Adımlar'dan da yararlanıyoruz. Etkinliklerimizde de aslında hangisinden seçtiyse onun üzerinden değerlendirme yapıyoruz. Bakıyoruz, OÇİDEP'e de bakıyoruz, işte diğerine de bakıyoruz. Kendimizin hani yararlandığı, Portage'dan da yararlanıyoruz. Bizim grubumuz 0-6 yaş grubu olduğu için hani hepsinden yararlanıyoruz. Açıkçası ben seçtiğim amaçlardaki değerlendirmelerimi yaparken hem Küçük Adımlar'a bakıyorum hem Portage'a.... Biz özellikle 0-6 yaş grubu daha çok aileye de hitap ettiğimiz için hani bunlar üzerindeki ev çalışmalarını örnek vererek onlardan biz video çekimini istiyoruz. Tabii ki biz sınıfta derslerimizde planladıktan sonra, yaptıktan sonra kendimizce velilere de hani kısa kısa videolar çekiyoruz. Dedik 'Biz böyle böyle başarıya ulaştık. Siz de evde bunları bu şekilde destekleyebilirsiniz.' diyoruz. Onlar da bize, tabii ki onların yapabileceği ölçüde, velilerin düzeyine uygun bir şekilde anlattıktan sonra onların çektiği videolar, işte resimler üzerinden biz de değerlendirmelerimizi yapıyoruz."

Funda Öğretmen öğretim etkinliklerinde kullandığı araçları; "ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlayarak daha çok becerilerde, kavramlarda kullanarak değerlendirme yapıyoruz" ifadeleriyle açıklarken Tarık Öğretmen, iş örnekleri aracılığıyla değerlendirme yaptığını şu sözlerle belirtmiştir:

"...Bu BEP planlarında öğrenci bazındaki amaçlar doğrultusunda hazırladığımız etkinliklerle değerlendirme yapıyoruz. Eğer amaç okuduğunu anlamaysa öğrenciye bir okuma parçası hazırlıyoruz ve bu parçayla ilgili on tane soru var. Ben diyorum ki bu on sorunun sekizinde doğru cevap verebilirse benim için kafi veya on sorunun onuna da doğru cevap vermesini istiyorum... Değerlendirmede bunları da kullanabiliyoruz yine belli bir ölçütümüz oluyor. Genellikle program bize materyali sağlamıyor yani materyalleri öğretmen kendisi yapmak durumunda kalıyor"

Buğra Öğretmen; MEB'in program formatının paralelinde geliştirdikleri değerlendirme formlarıyla öğretimi değerlendirdiklerini şu sözlerle açıklamıştır:

"...BEP'leri zaten BÖP formatında detaylı hazırladığımız için onların hepsinin sonunda bakanlığın da yayınladığı değerlendirme formları var. Onlar üzerinden kayıtlarını alıp onlara göre hani grafikler oluşturuyoruz. Bakanlığın yayınladığı kaynaklarda işte programlar var. Orta-ağır öğrenciler için otizm meslek okulları-uygulama okulları bunlar için yayınladığı kaynaklar var. Bunlar üzerinden oluşturulan işte günlük eğitim planları, BÖP'leri, BEP'leri hani oluşturabileceğimiz ölçüde buradan referans alıp ona göre formları da onun üzerinden yapıyoruz."

Dönem Sonu Değerlendirme

Dönem sonu değerlendirme için özel eğitim anaokulundaki öğretmenler gelişim raporu hazırladıklarını belirtirken, diğer okullarda görev yapan öğretmenler MEB'in belirlediği not çizelgesine çocuğun performansını işlediklerini, yönetmelik dahilinde olmasa da aileler için gelişim raporu hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Sena Öğretmen dönem sonu değerlendirme amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikleri şu cümlelerle açıklamıştır:

“...Biz de gelişim raporu veriyoruz. Biz iki bakanlığa bağlı olarak ilerliyoruz. Hem okul öncesine bağlıyız hem de Özel Eğitim Hizmetlerine bağlı olduğumuz için iki yönetmelik de bizi kapsıyor. O yüzden biz gelişim raporu veriyoruz. Gelişim raporunda da tabii ki o gelişim alanlarına bizim BEP’lerimizde hangi amaçları almışsak onlara uygun yazmaya çalışıyoruz...”

Buğra Öğretmen de, bulunduğu okul itibariyle gelişim raporu yazmak gibi bir zorunlulukları olmadığını, ancak ailelere daha net bilgiler verebilmek adına hem not verdiklerini hem de gelişim raporu hazırladıklarını şu ifadelerle açıklamıştır:

“...Dönem sonu değerlendirmeleri için gelişim raporları hazırlıyoruz biz. Bakanlıkta çok hani böyle sadece notlandırma çizelgesi hazırlamamız gerektiği söylene de biz her ihtimale karşı gelişim raporları hazırlıyoruz. Çocuk ne durumdaydı, ne duruma geldi gibi. Çünkü bizden sonra çocuk belki kaydını alıp gidecek çünkü anlık değişiklik gösterebiliyor.”

Ayşe Öğretmen, dönem sonunda karne notlarını nasıl verdiklerine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır; *“Dönem sonu değerlendirmelerimizi de ölçüt bağımlı ölçü araçlarının sonuçlarına göre karne notu olarak veriyoruz.”* Dönem sonunda karne notlarını nasıl verdiklerine ilişkin Funda Öğretmen şu açıklamayı yaparken;

“...Ulaşmak istediğimiz uzun dönemli amacımız var ve kısa dönemli amaçlarımız var. Yan tarafında da puanlama var. O dersin uzun dönemli amacını sene boyunca toplam 100 olacak şekilde bölüyoruz. Diyelim ki 10 tane amacımız var, bir uzun dönemli amaca verdiğimiz 10 puan. Buradaki 10 puan da içerisindeki kısa dönemli amaçlara bölüyoruz, bu şekilde 100 üzerinden bütün seneyi değerlendirmeye çalışıyoruz.”

Zehra Öğretmen şu ifadeleri kullanmıştır:

“...Okul olarak bizim belirli bir formatımız var. Öncelikle not çizelgelerini yapmak durumundayız. Bakanlığın böyle bir sistemi olduğu için. Not çizelgelerini de şu şekilde yapıyoruz. Amaçlarımız belli, çalıştığımız amaçlar. Çalıştığımız amaçları yüz üzerinden ölçüt vererek amaçların kendi içinde kazanımları kendi içinde puanlamalar yaparak, kendimiz tabii bu puanlamaları yaparak, bir ölçüt oluşturuyoruz. Öğrencinin hangi basamakta ne kadar yaptığını belirliyoruz. Buna göre bir puanlama veriyoruz. Puanları E-Okul’a aktarıyoruz. Velinin de aynı şekilde anlaması için, ne denir ona... Performans gelişimine taslak olarak hangi beceriyi kazandı, hangi beceride takıldı, bir sonraki dönemde neyi çalışabiliriz? Bunları anlayacağı, sözel ifadelerle veliye ayrı bir gelişim raporu sunuyoruz. Bu şekilde bir değerlendirmemiz oluyor.”

Değerlendirme Sürecinde Veri Kaydı

Öğretmenlerin tamamı, görüşmeler sırasında değerlendirme sürecinde kullandıkları araçları tanımlasa da sadece üç öğretmen gerçekleştirdikleri değerlendirme sürecindeki veri kayıt işlemine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Veri kayıt işlemine ilişkin görüş belirten öğretmenlerin ikisi veriyi kaydetme deneyimlerini aktarırken, bir öğretmen veriyi kaydı yapmamasının gerekçelerini açıklamıştır. Sena Öğretmen değerlendirme verilerini deftere kaydettiğini şu sözlerle açıklamıştır:

"...Onların defterleri oluyor. Defterlerinden birlikte ilerliyoruz. Benim de defterim var bu arada kendimce sınıfta öğrenciler için tuttuğum. Hem böyle hangi amaçları çalışıyoruz hem de neler yapıyoruz, hem velilerin evde görmesi, tekrar etmesi adına bir defterim var."

Zehra Öğretmene değerlendirme sonuçlarını nasıl kaydettiğini şöyle belirtmiştir:

"...Birinci deneme, diyelim ki doğru cevap verdi, tepki vermedi ya da bunları belirli yere işliyorum. Sonrasında bunu tabii ki belirli bir süreçte, öğretim öncesinde, öğretim sonrasında bunu zaman içinde tekrar tekrar yaparak performansının nereden nereye geldiğine bakıyorum. Bu şekilde kararlı bir seviyeye ulaştıktan sonra öğrendi diye ikna olduyum, yeni bir kavrama, beceriye geçiyorum."

Cansu Öğretmen değerlendirme yapmanın zaman aldığını bu nedenle öğrencinin performansına ilişkin verileri kayıt etmede güçlük yaşadığını belirtmiştir. Bu durumu; *"...yalnız belli aksaklıklar yaşanabiliyor. Haliyle şu an beş tane öğrencimiz var, işte bu beş tane öğrencinin değerlendirmesini almak bizler için biraz zaman alıyor açıkçası. Tüm kazanımlar, el becerileri, soyutlar, duygusal beceriler, öz bakım becerileri... Genel anlamıyla değerlendirmeye tabii tutmak bizim için zaman alıyor."* İfadeleriyle dile getirmiş, detaylı değerlendirme yapmadığını ve kayıt altına alamadığını açıklamıştır.

Yetersizlik Türü ve Düzeyinin Değerlendirme Etkinliklerindeki Rolü

Erişilen bulgular, öğretmenlerin öğretimi planlama süreçlerinin ve öğretim sürecinde yaptıkları değerlendirmelerin yetersizlik türüne göre farklılaştığını göstermiştir. Araç seçiminden daha çok yönerge sunma, belirlenen ölçütlerin öğrencilerin gelişim düzeylerine göre farklılık gösterdiği öğretmenler tarafından açıklanmıştır. Funda Öğretmen yetersizlik türü ve düzeyine göre değerlendirmenin farklılaştığını şu şekilde açıklamıştır; *"Örneğin çok hafif öğrencimle ağır bir öğrencime uyguladığım değerlendirme çok farklı. Birisinden göstermesini isteyebiliyorum, diğerinden okumasını isteyebiliyorum. Bu şekilde yetersizlik düzeyine göre değişiyor."* Tarık Öğretmen'in yetersizlik düzeyine göre değerlendirmelerinin farklılaştığına ilişkin şu ifadeleriyle şöyledir;

"...Öğrencileri kendime göre sınıflandırıyorum, o sınıflamaya göre durumu iyi olan öğrenciyi zorluyorum. Ölçütü yüksek tutarım ve bağımsız bir şekilde gerçekleştirmesini isterim. Ona göre amaçlar belirlerim ama bunun aşağısındaki öğrencilerde göre ölçütümü düşürürüm, öğrencinin durumuna göre öğretimimi gerçekleştiririm. Durumu iyi olan öğrenciye ipucu vermektan kaçınırım, kendisinin bulması için yönlendiririm ama diğer öğrencilerime genellikle ipuçları ve yardımları durumuna göre sağlarım. Bu şekilde bir değerlendirme sürecinden geçirmeye çalışıyorum."

Yağmur Öğretmen de Tarık Öğretmen'e benzer şekilde şu ifadeleri kullanmıştır;

"...Karma bir sınıf olduğu için tek bir ölçme yöntemini hepsine uygulamak imkansız. Orta düzey diye bahsettim ama benim sınıfta hafif düzey çocuk da var mesela şimdi ikisi birbirinden farklı. O yüzden hepsine aynı ölçme yöntemini kullanmam kesinlikle. İfade ediş tarzınız bile çok farklı oluyor. Yani yönerge veriş şeklimiz de çok farklı oluyor."

Buğra Öğretmene bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

“...Öğrencim için başında hani anlamlı okumaya başladı. Dörtten itibaren de daha böyle nitelikli hani belki okuduğunu anlayabilecek düzeyde okuma yapabildi. Bu şekilde olduğu için mesela orada böyle bir değerlendirme yapabiliyoruz. Ölçme değerlendirme yapabiliyoruz. Ama okuma yazması olmayan öğrencilerimiz için de beceri analizlerimiz var. İşte bu beceri analizi kapsamında hangi aşamaya geldik bunları tek tek not alıyoruz.”

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Değerlendirme Sürecinde İş Birliği Yaptığı Paydaşlar

Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirme sürecinde sıklıkla iş birliği yaptığı paydaşlara Tablo 4.'de yer verilmiştir.

Tablo 4

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İşbirliği Yaptığı Uzmanlar

İş birliği içerisinde buldukları paydaşlar	f
Aile	11
Rehabilitasyon merkezi öğretmeni	7
Doktor	3

Tablo 4. İncelendiğinde; öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde sıklıkla iş birliği yaptığı paydaşların; aileler, öğrencilerinin devam ettiği rehabilitasyon merkezindeki öğretmenler ve doktorlar olduğu belirlenmiştir. İzleyen bölümde her bir paydaşla yapılan işbirlikleri konusunda katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir.

Aile ile iş birliğinin çok önemli olduğunu vurgulayan Sena Öğretmen rehabilitasyon merkezinde yapılan çalışmaları da takip ettiğini şu ifadeleriyle belirtmiştir:

“...O nedenle çalışmaları yaparken öğrencilerimin hem rehabilitasyona gittiğini, rehabilitasyon merkezindeki çalışmalarda neler yapıldığını, aileyle ev içerisinde ne olup bittiğini... Ben zaten veli toplantılarımı, aile toplantılarımı hep çocuklarla ve ailelerle birlikte yapmaya dikkat diyorum ki çocukları ve aileleri birlikte gözlemliyorum aslında. Oradaki aksaklıklar, eksiklikler nedir, ne olmalı veya ne kadar daha geliştirilebilir? İyiyse bile ne kadar daha geliştirilebilir? Bunları açıkçası gözlemliyorum ve bunlara önem veriyorum. Benim için aile çok önemli her anlamda yani.”

Buğra Öğretmen iş birliği yaptığı paydaşları ve süreci şu sözlerle açıklamıştır:

“...Rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle bağlantılarımız hani bağlantı kuruyoruz. Gerektiğinde onlar bizimle kurabiliyorlar. Gerektiğinde biz onlarla kuruyoruz. Çocuğun durumlarıyla ilgili mesela özellikle ben ara tatilden ya da işte yaz tatili sonrası daha yoğun bir şekilde iletişim kurmaya çalışıyorum çünkü çocuğun en yoğun işte görmediğimiz ya da ne kadar geliştiğini bilmediğimiz zaman dilimi. Neler yapabiliyor? Neler yapabilir? Öncesinde gelişim raporunu mutlaka onlara da gösterilmesi gerektiğini ailelere iletiyoruz zaten.”

Tarık Öğretmen, aile ve öğrencilerinin devam ettiği rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleriyle kurduğu işbirliklerini şu sözlerle açıklamıştır;

"...İki yıldır o rehabilitasyona gidiyorlarmış. Neler çalıştıklarını, ne durumda olduklarını, nereden başlayabileceğim konusunda bilgiler aldım. Aileden de gerekli bilgileri aldım. Bu çocuklar rehabilitasyon merkezine gittiği için aileden ve rehabilitasyondaki öğretmenlerden bilgi alabiliriz. Bu sene bunu çok daha fazla kullandık. Öğretmenlerle neler çalıştığını konuştuk, baktım öğretmenler önde gidiyor veya ben önde gidiyorum, onlarla denge oluşturabilmek için irtibata geçtik. Öğrencilerim hafif düzeyde yetişkin zihin yetersizliği olan öğrenciler olduğu için rehabilitasyon merkezine gider ya da okula gelirler hocam. O yüzden görüştüğümüz kişiler aileler veya rehabilitasyon personeli oluyor."

Funda Öğretmen diğer katılımcılara paralel olarak öğrencilerinin rehabilitasyon merkezindeki öğretmenleriyle kurduğu iş birliğini şu şekilde açıklamıştır;

"...Rehabilitasyon merkeziyle ilgili öğrencilerimizin tuttukları bir defter oluyor. Ara sıra onlara göz atarak ilerleyişlerini takip edebiliyoruz. Bazen o öğretmenler de veli ile gönderimlerde bulunuyorlar, hangi amaçla ilerliyor bize hangisini tavsiye eder diye. Bu şekilde iş birliği kurduğumuz öğretmenlerimiz de oluyor. Öğretmenlerle aynı amacı işleyip birbirimize gönderdiğimiz küçük notlarla iletişim kurmaya çalışıyoruz."

Ayrıca iki öğretmen aynı sınıfta birlikte çalıştıkları partner öğretmen arkadaşlarıyla iş birliği içerisinde bulduklarını belirtmişlerdir. Zehra Öğretmen bu konu şu ifadeleri kullanmıştır;

"...Değerlendirme sürecinde dediğim gibi değerlendirmenin objektif olabilmesi için güvenilir olabilmesi için daha doğrusu, farklı kişilere, farklı ortamlarda, farklı zamanlarda aynı tepkiyi veriyor olması lazım. Bu anlamda partnerimizle çalışmamız bizim için büyük bir avantaj"

Yağmur Öğretmense, sınıfını paylaştığı partner öğretmenle yaptığı iş birliğini şu cümlelerle açıklamıştır; *"okul öncesi düzeyi olduğu için bir de benim şansıma okul öncesi öğretmenin olması beraber güzel bir değerlendirme yapabildik aramızda. Okul öncesi öğretmenin bu açıdan katkısı bana çok iyi oldu."* Katılımcılar sıklıkla aile ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle iş birliği yaptıklarını, gereken durumlarda da öğrencilerinin doktorlarıyla iş birliği içerisinde bulunabildiklerini ifade etmişlerdir. Buğra Öğretmen bu konudaki görüşlerini şu sözlerle açıklamıştır;

"...Ama bir öğrencimizin mesela çocuk psikiyatryla görüşmelerimiz olabiliyor ya da işte çocuğun sınıftaki durumlarıyla ilgili işte takip ettikleri o west sendromundan bahsetmişim. Onun nöbetleri oluyor. Sık sık nöbetleri mesela günde 20 ve 40 nöbet geçirebiliyor. Yani küçüklü büyüklü...Şimdi mesela bu doktor için en önemli veri hani ne kadar geçirdi ne kadar süreli geçirdi? Bir form hazırlamıştım ben mesela yedi gün 24 saat formatında. Aileye de bıraktım, sınıfta da mevcuttu. İşte çocuğun geçirdiği zaman, 10'ar dakikalık aralıklarla oluşturdum. İşte çocuğun nöbet geçirdiği zaman dilimi. 'Saat 08.10'da üç dakika nöbet geçirdi' gibi. Bu şekilde formları doldurup doktoruna göndermişim mesela."

Zehra Öğretmen'in doktorlarla yaptığı işbirliklerine ilişkin görüşleriye şu şekildedir;

"...doktorlar da şu şekilde, tanılama sürecinde bir üst kurula giderken bizden görüşlerimizi istiyorlar bir kapalı zarf içinde. Biz tabii görüşmüyoruz ama bir evrak, yazılı bir araçla iletişime geçmiş oluyoruz aslında, fikirlerimizi almış oluyorlar."

Yağmur Öğretmen de doktorlarla iş birliği konusunda, Zehra ve Buğra Öğretmen'in görüşlerine benzer olarak şu açıklamaları yapmıştır;

"...Tabii ki doktorların uzmanlık alanı zeka testini yapmak, zeka skalasını göstermek. Ama öğrenci gidiyor doktordan çekindiği için konuşmuyor, cevap vermiyor. Bu yüzden de çocuk yanlış raporlandırılıyor, yanlış bir şekilde eğitsel raporu da yanlış oluyor çocuğun. Bu yüzden doktorlarla bu şekilde bir iş birliğinde bulundum. Defterlerini götürerek, okulda yaptığım çalışmaları göstererek çocukların raporlarının değiştirilmesi için daha öncesinde doktorlarla iş birliğinde bulundum."

Bir diğer bulgu, katılımcı öğretmenlerin dil konuşma uzmanları, fizyoterapist gibi özel eğitim alanında hizmet veren uzmanlarla iş birliklerinin olmamasıdır. Öğretmenler, çalıştıkları öğrencilerinin dil konuşma uzmanı ya da fizyoterapi uzmanından destek almaması nedeniyle iş birliklerinin olmadığını belirtmişlerdir. Ayşe Öğretmen *"Onun dışında zaten, doktor, dil terapisti gibi hani şu zamanda benim karşıma hiç çıkmadı, rehabilitasyon ve aile dışında."* İfadesiyle bu durumu açıklamıştır. Necla Öğretmen *"Onun dışında; doktor, terapist bunlar çok bize ulaşmayan şeyler, alanlar. Çünkü farklı mercilerde, farklı alanlarda işleyişler"* sözleriyle iş birliği yapılmamasının gerekçelerine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Zehra Öğretmen de, dil konuşma uzmanıyla iş birliği içerisinde olmamasını şu ifadelerle açıklamıştır: *"dil konuşma terapistine giden öğrencim olmadı. Olsaydı da iletişime geçmek isterdim açıkçası."*

Öğretmenlerin Değerlendirme Konusunda Kendini Geliştirme Hedefleri

Öğretmenlere özel eğitimde değerlendirme alanında kendilerini geliştirme konusunda neler düşündükleri sorulduğunda, öğretmenlerden yedisi değerlendirme konusunda güncel bilgileri edinmek istediklerini ifade ederken dört öğretmen değerlendirme alanında kendilerini geliştirme konusunda bir fikirlerinin olmadığını belirtmiştir. Tarık Öğretmen'in bu konudaki düşünceleri şöyledir;

"...Hocam mesela öğrencinin akademik çalışmaları ile ilgili değerlendirme ölçütlerine özellikle beceri kavramla ilgili değerlendirme araçlarını, yeni yöntem teknikler varsa öğrenmek isterim hocam. Ölçüt bağımlı testleri eskiden çok kullanıyorduk ama yeni yeni ölçme araçları çıktı. Ben onlarla ilgili yeni görüşler, fikirler almak isterim"

Necla Öğretmen, rehber öğretmenlerin kullandığı değerlendirme araçlarını kullanabilecek şekilde kendini geliştirmek istediğini belirtmiştir;

"...PDR'cilerin uyguladıklarının birçoğunu biz de yapabiliriz diye düşünüyorum. Belki onlar kadar yetkin olmayabiliriz ama eğitimlerle yapılabilir diye düşünüyorum. Ben bir PDR'cinin yapabileceği birçok değerlendirme ve ölçme aracını kullanmak isterim yani."

Zehra Öğretmen ise özel eğitimde değerlendirmeye ilişkin kendini geliştirmek isteği alanlar hakkında şu ifadeleri kullanmıştır;

“...Mesela bir grafik analizi gibi, veri kaydı gibi, bu tarz konularda üniversitede öğrendiğimiz şekliyle kalıyor hani grafiğe aktarma, bu tarz şeyleri çok fazla yapmıyoruz doğrusu. Bu konularda ekstra çalışmalar yapmak isterim”.

Funda Öğretmene bu konuda görüş belirten diğer öğretmenlerden farklı olarak değerlendirmede ileri teknolojileri kullanabilmek istediğini ifade etmiştir;

“...değerlendirme şeklinde de yazılımlar olsa bu yazılımları kullanmak isterdim açıkçası. Mesela kavramlar üzerinde olabilir çünkü sınıf ortamında çok fazla materyalimiz olmuyor. Özel eğitime dair başında öğretimin olduğu sonunda değerlendirme ne oldu yazılımlar çok da mümkün olmuyor. Yazılım yapmak ve kullanmak isterdim”

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada farklı yaş grubu ve farklı yetersizlikler gösteren öğrencilerin bulunduğu okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme süreçlerine ilişkin deneyimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Erişilen bulgular dört ana tema altında sunulmuştur. Öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine ilişkin erişilen bulgulara bakıldığında; BEP için performans belirleme, öğretim sırasında değerlendirme ve dönem sonu değerlendirmeleri açısından uygulamaların ve kullandıkları değerlendirme tekniklerinin, öğrenci grubunun özelliklerine göre değişse de gözlem, aile görüşmesi ve iş örneklerinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığı belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerin formal değerlendirme yöntemlerinden çok, öğrencileri kendi içerisinde değerlendiren informal teknikleri tercih ettikleri görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin bireysel farklılığı olan öğrencilerin gereksinimini belirleme ve gelişimini takip etmede çoğunlukla informal değerlendirmeyi tercih ettikleri alan yazın tarafından desteklenmektedir (Aksoy ve Topuz, 2019; Gillies, 2014; Kargın, 2007; Sola-Özgüç, 2019; Ruble, McGrew, Wong ve Missall, 2018)

Değerlendirme aracı olarak kaba değerlendirme formunun katılımcı tüm özel eğitim öğretmenleri tarafından kullanıldığı görülmektedir. Özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenler farklı programların (portage, küçük adımlar, MEB okulöncesi gelişim formu, vb.) formlarını kullandıklarını belirttikleri de katılımcı öğretmenlerin kaba değerlendirme formu ve kendi geliştirdikleri veri kayıt formları dışında değerlendirme araçlarını çeşitlendirmedikleri belirlenmiştir. Özel eğitimde farklı değerlendirme araçlarının birlikte kullanılmasının önemi vurgulanırken (Aksoy ve Topuz, 2019; Avcıoğlu, 2015; McMillian, 2000; Sola-Özgüç, 2019) öğretmenlerin işlevsel analiz formu, sosyal becerileri değerlendirme ölçeği (Akçamete ve Avcıoğlu, 2005), sosyal beceri kontrol listesi (Çolak, 2007), Ankara Gelişim Tarama Envanteri-AGTE (Sezgin, Erol ve Savaşır, 1993) gibi araçlarla değerlendirmede kullanılan araçların çeşitlendirmedikleri görülmektedir. Kullanılan değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi elde edilen bilginin daha güvenilir ve detaylı olması açısından önemli olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere farklı değerlendirme araçlarının kullanımı teşvik edilebilir. Bunun yanında geliştirilen yeni değerlendirme araçlarının kullanımı konusunda eğitimler verilebilir.

Öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde özel gereksinimli öğrencilerin yaş düzeylerine göre kullanılan değerlendirme araçlarının farklılaştığı görülmektedir. Özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenler; OÇİDEP, Okul Öncesi Gelişim Formu, Portage Gelişim Envanteri gibi farklı araçlarla değerlendirmeler yaptıklarını belirtmişlerdir. Meslek okulu ve eğitim uygulama okulu II. Kademedeki öğretmenlerin iş örnekleri ile değerlendirmelerini yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanında MEB tarafından geliştirilen formların ve kendi geliştirdikleri formların da olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Erişilen bulgular, öğretmenlerin alanyazında eğitsel değerlendirme sürecinde farklı araçların bir arada kullanılmasına ilişkin önerilere (MEB, 2018b) uygun olarak değerlendirmelerini yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, dönem sonu değerlendirme için e-okul sistemine işlenmesi amacıyla kazandırılan beceri ve kavramların puanlanarak notlandırdıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, katılımcıların gerçekleştirdiği eğitsel değerlendirme süreçlerinin Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinin (2018) yedinci bölümünde, öğrenci başarısını değerlendirme başlığı altında yer verilen 38. maddeye uygun bir şekilde yapıldığını göstermektedir. Özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenler, performans gelişim raporlarını yazdıklarını ve bunun zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Özel Eğitim Uygulama Okulu II kademedeki bulunan bir öğretmen öğrenci notlarının yanında zorunlu olmasa da performans gelişim raporu yazdıklarını belirtmiştir. Bu ifadenin aksine Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018); özel eğitim programlarının uygulandığı okullarda karneyle birlikte bireysel gelişim raporunun da dönem sonunda verileceği belirtilmiştir. Bu bulgu katılımcının başarı değerlendirmesi konusunda yönetmeliğe ilişkin bilgisinin sınırlı olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın önemli bulgularından biri katılımcı öğretmenlere üç farklı aşamadaki değerlendirme etkinlikleri konusunda deneyimlerini paylaşımları istendiğinde yalnızca üç öğretmenin veri kaydı konusunda görüş belirtmesidir. İki öğretmen verileri kayıt ettiğini paylaşımlarında örneklendirirken, bir öğretmen veri kaydının önemli olduğunu ama sınıf etkinlikleri esnasında bunu başaramadığını ifade etmiştir. Diğer yedi öğretmen veri kaydı konusuna değinmemişlerdir. Bu durum değerlendirme verilerinin kayıt edilmesinin ve saklanmasının uygulamada gerçekleştirilmediğini göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin BEP geliştirme amaçlı kullandıkları değerlendirme araçları sorulduğunda, öğrencilere ait verileri önceki kayıtlardan elde ettiğini belirten öğretmen olmamıştır. Bir öğretmen (Efe) önceki öğretmeninden bilgi aldığını belirtmiştir. Verilerin kayıt edilmesi, öğrencinin öğretimi yapılan konudaki başarısını net bir şekilde ortaya koyduğu gibi öğrencinin sonraki yıllardaki eğitim hayatı için de önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin verileri kayıt etmesi için teknoloji destekli uygulamalara yer verilmesi dolayısıyla ders süresinin ve değerlendirme etkinliklerine ayrılan sürenin öğretmenler açısından daha verimli kullanılmasını sağlayabilir (Mandula vd., 2016).

Yetersizlik türüne göre kullanılan değerlendirme yöntemleri ve araçlarının değişip değişmediği katılımcı öğretmenlere sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir kısmı araçların değişmediğini ancak araçları kullanılırken sundukları yardım düzeyinde ve

belirledikleri ölçütte farklılıklar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun, katılımcı öğretmenlerin zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermeleri, görme yetersizliği, işitme yetersizliği olan öğrencilerinin bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin değerlendirme araçlarının farklılaşmasından ziyade kullanılan değerlendirme yöntem ve araçlarında uyarlama yapmayı tercih ettiklerini söylenebilir. Notlandırma uyarlamaları (grading adaptations) olarak alan yazında (Jung ve Guskey, 2007; Silva, Munk ve Bursuck, 2005) genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrenciler için kullanılan uygulamanın özel eğitim okullarında da öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir. Notlandırma uyarlamaları başlığı altında, öğrenmelerin; (a) öğrenme sonucu ortaya çıkan ürün/performans, (b) öğrenme süreci ve (c) öğrencinin gelişim alanlarında değerlendirildiği belirtilmektedir (Jung ve Guskey, 2007). Bu çalışmada da katılımcı öğretmenlerin öğrencideki öğrenmeleri bu ölçütler doğrultusunda bireysel bazda gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirirken iş birliği içerisinde bulunduğu paydaşlara bakıldığında tüm öğretmenlerin aile yanıtını verdiği görülmektedir. Yedi öğretmenin destek eğitim hizmeti aldığı rehabilitasyon merkezindeki öğretmeniyle iletişimde olduğu belirlenmiştir. Amerikan Ulusal Öğretmen Birliği Eğitimde Değerlendirme Konseyi'nin (1990) standartlarında değerlendirme sonuçlarının aile ve iş birliği içinde bulunulan uzmanlarla paylaşımı konusunda öğretmenlerin yetkin olması gerektiği vurgusuna paralel olarak öğretmenlerin aileler ve destek eğitim aldıkları öğretmenlerle iletişimde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim süresince etkileşime girme, bilgi alışverişi yapma gibi eylemlerin iş birliği tanımını tam olarak karşılamadığını söylemek mümkündür. Özel eğitimde iş birliği, özel gereksinimli bireylerin kendilerini geliştirmeleri için genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri, destek hizmetleri sağlayan birim ve uzmanlar, aileler ve bireyin kendisinin birlikte yer aldıkları etkileşimsel süreç olarak tanımlanmakta, sürece katılan herkesin bireyin gereksinimlerini tanımlamak ve bireyin kendini gerçekleştirme için planlama, uygulama, değerlendirme ve izleme çalışmalarını yürütmesi, uzman oldukları alanda bilgilerini paylaşması böylece bilgi çeşitliliğinin sağlanması şeklinde açıklanmaktadır (Aldridge, 2015; Dettmer vd., 2013). Bu tanım doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin ifadelerinde özellikle destek eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle iletişim kurdukları ancak iş birliğinin gerçekleşmediğini söyleyebiliriz. Öğrencilerin başarılarının güçlü bir iş birliğiyle sağlanabileceği belirtilmektedir (Dettmer vd., 2013). Araştırmanın bu bulgusu doğrultusunda, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği yapmaları için öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve paydaşlar ile iş birliği yapma konusunda öğretmenleri destekleyen çalışmaların (paydaşlarla bilgi paylaşımı yapılacak teknolojik uygulamalar, paydaşların özel eğitim öğretmeniyle iş birliği yapması için bazı düzenlemeler, vb.) gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Katılımcı öğretmenlerden birkaçının (n=3) özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde doktor ile iletişim içerisinde olduğu, ancak bu iletişimin de

doğrudan bir etkileşim içerisinde olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte fizyoterapist ve dil ve konuşma terapistleriyle 11 katılımcı öğretmenin hiçbir iş birliğinin olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerin dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist gibi uzmanlardan destek almamalarından kaynaklandığı görülmektedir. Bu bulguyu Toğram, Güneri ve Yanat-Van-Zonderen'in (2020) Türkiye'de dil konuşma terapistlerinin deneyimlerini konusunda yaptıkları çalışmadaki; ülkemizdeki dil ve konuşma terapistlerinin sayısının yeterli düzeyde olmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Dördüncü ana tema olarak katılımcı öğretmenlere değerlendirme konusunda kendilerini geliştirmek istedikleri konular olup olmadığı sorulduğunda, üç öğretmen mezun olduktan sonra geliştirilen testler ve grafik analizi konularında kendilerini geliştirmek istediklerini belirtmiştir. Beş katılımcı öğretmen değerlendirme konusunda kendilerini geliştirme konusunda bir fikirlerinin olmadığını belirtmiş, üç öğretmene görüşmeceye kendine fikir vermesini istemiştir. Değerlendirme hem özel eğitim hem de gelen eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri için oldukça önemli bir bileşen olmasına (Mat-Rabi ve Zulkefli, 2018; MEB, 2017) rağmen erişilen bulgular öğretmenlerin değerlendirme konusundaki gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarının sınırlı olabileceğini düşündürmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin eğitsel değerlendirme alanındaki performanslarının ve gereksinimlerine ilişkin farkındalıklarının artırılması için MEB'in özel eğitim öğretmenlerine çalıştıkları okul kademesine uygun olarak formal ve informal testlerin kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler vermesi önerilebilir.

Bu çalışmada, farklı yaşta ve gereksinimleri farklılık gösteren öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme deneyimleri belirlenmiştir. Bulgular özel eğitim öğretmenlerinin eğitim sürecinde yapmaları gereken değerlendirme basamaklarını gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Ancak veriler detaylı incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin değerlendirme araçlarını çeşitlendirme, veri kaydetme, verileri saklama, değerlendirme sırasında iş birliği noktasında sınırlı kaldıklarını göstermektedir. Bu çalışmanın sonucundan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirme etkinliklerini belirlemek amacıyla uygulamalı, gözleme dayalı çalışmalar desenlenebilir, uygulamada karşılaşılan sorunları çözmek amacıyla araştırmalar planlanabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme konusunda yeterliliklerinin incelenmesi amacıyla ölçek geliştirilebilir, değerlendirme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçları analiz edilebilir. Özel eğitim öğretmenlerine belirli aralıklarla mezuniyetleri sonrasında geliştirilmiş, güncel değerlendirme araçlarının eğitimi hizmet içi eğitimlerle verilebilir. Öğretmenlerin veri kaydı yapması için pratik uygulamalar (mobil uygulamalar) geliştirilebilir ve uygulamaları kullanmaları için teşvik edilebilir. Öğrencilerin performanslarının değerlendirildiği, kayıt tutan eğitim yazılımları geliştirilebilir.

Kaynaklar

- Akçamete, G. ve Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 61-77. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16931>
- Aksoy, V. ve Topuz, Ç. (2019). Özel Eğitimde Değerlendirmenin Temelleri (Editör: Aksoy, V.). *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme*. Ankara: Maya Akademi.
- Aldridge, J. A. (2015). Teacher collaboration: Implications for transitions, student achievement, and inclusion. *Independent Studies and Capstones*. Retrieved from: https://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1699&context=pacs_capstones
- American Federation of Teachers National Council on Measurement in Education (1990). *Standards for teacher competence in educational assessment of students*, 1-7. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED323186>
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP: Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bloor, M. ve Wood F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts* (1st ed.). London: SAGE Publications.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods* (5th ed.). USA: Pearson.
- Borucu, B. ve Işıkdöğün Uğurlu, N. (2018). Genel eğitim okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretim öncesi, sırası ve sonrası eğitsel değerlendirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. (Editör: Melekoğlu, M. A.). *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (s. 18-29) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Clancy, M. ve Gardner, J. (2017). Using digital portfolios to develop non-traditional domains in special education settings. *International Journal of ePortfolio* 7(1), 93-100. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1142753.pdf>
- Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 56-66. doi:10.1177/004005990003300208
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd Ed.). USA: SAGE Publications.
- Çolak, A. (2007). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (4.Baskı). (Çeviri Editörleri: Ersoy, A. ve Yalçinoğlu, P.). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Dettmer, P., Knackendoffel, A. ve Thurston, P. (2013). Collaboration, consultation, and teamwork for students with special needs (7th ed.). Pearson, Boston.
- Fiscus, E. D. ve Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. (Ed. Akçamete, G. Çev. Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin). Ankara.
- Friend, M. (2000). Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-160. Retrieved from: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.208&rep=rep1&type=pdf>
- Gillies, R. M. (2014). The role of assessment in informing interventions for students with special education needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 61(1), 1-5. doi: 10.1080/1034912X.2014.878528
- Güven, D. ve Gürsel, O. (2014). İlköğretimde kaynaştırılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 109-129. Erişim adresi: <http://www.ilkogretim-online.org/fulltext/218-1596891979.pdf?1630916828>
- Jung, L. A. ve Guskey, T. R. (2007). Standards-based grading and reporting; a model for special education. *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 48-53. Retrieved from: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005990704000206>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Özel Eğitim Dergisi*, 8 (1), 1-17. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159177>
- Keleşoğlu, F. ve Atasayar, M. (2019). Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci (Editör: Sola-Özgüç, C.). *Özel Eğitimde Değerlendirme*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Mandula, K., Parupalli, R., Vullamparthi, A. J., Murty, A. S., Magesh, E. ve Nelaturu, S. C. B. (2016, March). *ICT based special education assessment framework for inclusive education*. International Conference on Computing for Sustainable Global Development, India. Retrieved from: <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=&arnumber=7724546>
- Mat-Rabi, N. ve Yusof-Zulkefli, M. (2018). Mainstream teachers' competency requirement for inclusive education program. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1779-1791. doi: 10.6007/IJARBS/v8-i11/5354
- MEB (2017). Özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYY_retim_parYa_17.pdf
- MEB, (2018a). Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için iletişim becerileri dersi öğretim programı: II. kademe. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091510311136-%C4%B0leti%C5%9FimBecerileri_Kademe2.pdf

- MEB, (2018b). Orta ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için sosyal beceriler dersi öğretim programı: I. kademe. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/ekutuphane/wp-content/uploads/2018/06/op_1_7.pdf
- McMillian, J. H. (2000). Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(8), 1-4. Retrieved from: <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1091&context=pape>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi* (Çeviri Editörleri: Akbaba, S. ve Ersoy, A.). Ankara: Pegem Akademi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çeviri Editörleri: Bütün, M. ve Beşir-Demir, S.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H. ve Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 177-191. doi: doi.org/10.1177/1053815118771391
- Silva, M., Munk, D. D. ve Bursuck, W. D. (2005). Grading adaptations for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 87-98. doi: 10.1177/10534512050410020901
- Sezgin, N., Erol, N. ve Savaşır, I. (1993). 0-6 yaş çocukları için gelişim tarama envanteri. *Türk Psikiyatri Dergisi* 4(1), 9-17. Erişim adresi: <http://www.turkpsikiyatri.com/default.aspx?modul=turkceOzet&GFPrkMakale=315>
- Sola-Özgüç, C. (2019). Özel Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Editör: Sola-Özgüç, C.). *Özel Eğitimde Değerlendirme*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Toğram, B., Güneri, Y. ve Yanat-Van-Zonderen, E. (2020). Türkiye'de dil ve konuşma terapistlerinin klinik uygulama ve deneyimlerinin incelenmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 315-347. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/930078>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Bu çalışma için etik kurul izni 05.05.2021 tarih ve E-61923333-050.99-29195 sayılı Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan alınmıştır.

Araştırmacıların Makaleye Katkı Oranı Beyanı:

1. yazar katkı oranı: %50
2. yazar katkı oranı: %50

Çıkar Çatışması Beyanı:

Yok.

Finansal Destek veya Teşekkür Beyanı

Bu çalışma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

