

## Öğretimsel Düzenlemeler Modelinin Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Kullanılması\*

Cevriye Ergül\*\*

Ankara Üniversitesi

### Öz

Özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarda gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve elde edilen verilerin öğretimsel uygulamaları düzenlemede kullanılması, erken çocukluk özel eğitimin en önemli yapıtaşlarından biri olmasına rağmen, öğretmenlerin çoğunlukla sistematik veri toplamadıkları, öğretimsel kararlar alırken sezgilerine ve sistematik olmayan gözlemlerine dayandıkları bildirilmiştir. Buna karşın, basit bir yönerge modeli olan Öğretimsel Düzenlemeler Modeli (ÖDM) ile yapılandırılmış bir süreç içinde öğretmenlerin verileri sistematik değerlendirmelerinin sağlandığı durumlarda, çocukların hedeflenen becerilerin kazanımında daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada, ÖDM modelinin bir erken müdahale programında uygulanması anlatılmıştır. Üç basamaktan oluşan bu model, özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarında gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesini, verilerin grafikleştirilmesini ve verilerin öğretimsel kararlar almak için yorumlanmasını içermektedir. Makalede, bahsedilen basamakların ayrıntılı değerlendirilmesi sunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** Sistematik ölçme, değerlendirme, öğretimsel düzenlemeler, özel eğitim, erken çocukluk

### Abstract

Although a critical component of early childhood special education is continuous monitoring children's progress and using data to modify instruction, special education teachers engage in data collection activities only rarely or not at all. Instead, they tend to rely on their intuition or informal observations of children when they make instructional decisions. However, when teachers use a structured method embedded in the Instructional Adaptations Model (IAM) to evaluate data and make instructional changes, their students demonstrate superior performance in the acquisition of targeted skills in comparison to their peers. In the article, implementation of IAM in early intervention programs is discussed. The model is based on three components including collecting data on the children's acquisition of the skills and instructional effectiveness, graphing data, and evaluation of data for instructional decision making. In this article, a detailed description of these three components of the model is presented.

**Key words:** Progress monitoring, assessment, instructional adaptations, special education, early childhood.

---

\* Bu makale, "Curriculum Based Decision Making in an Early Literacy Program" konulu doktora tezinden üretilmiştir.

\*\* Araş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara. E-posta: cevriyeergul@hotmail.com

Erken çocukluk özel eğitimindeki müdahale programlarının amacı özel gereksinimli çocukların ve ailelerinin yeterliklerini artırmaktır (McConnell, 2000; Thompson ve Thurlow, 2001). Hem öğretmenler hem aileler hem de ilgili devlet kuruluşları uygulanan programların etkili olup olmadığını, hedeflenen becerilerin kazanılmasında istenen değişim ve ilerlemenin olup olmadığını bilmek isterler (Bolt, Krentz ve Thurlow, 2002; Hebbeler, Barton ve Mallik, 2008; Johnstone, Altman, Thurlow ve Thompson, 2006). Bireyselleştirilmiş çocuk ve aile eğitim planlarında gereksinimlere göre belirlenmiş kısa ve uzun dönemli amaçları gerçekleştirmek için müdahale programları planlanır ve uygulanır. Bu süreçte, çocukların belirlenen amaçlara ulaşmada ne kadar başarılı oldukları ölçülür. Halihazırdaki özel eğitim uygulamaları, ölçme ve değerlendirmenin en az yılda bir kez olmak üzere yapılmasını öngörür. Elde edilen veriler analiz edilerek uygulanan programın etkiliği değerlendirilir ve gerekli ise programda veya amaçlarda değişikliklere gidilir (Hebbeler ve ark., 2008; McConnell, 2000).

#### **Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Sık Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları**

Standart testler erken çocukluk özel eğitiminde tanılama ve sınıflandırma süreçlerinde yaygın olarak kullanılır. Ancak, bu testlerin kullanımında önemli sınırlılıklar söz konusudur (Downs ve Strand, 2006; Sattler ve Hoge, 2006). En önemli sınırlılık erken çocukluk döneminin gelişimsel özellikleri ile ilgilidir. Küçük yaşta çocuklar testlerin uygulanması sırasında verilen yönergeleri anlamada, davranışlarını kontrol etmede ve dikkatlerini yoğunlaştırmada zorluklar yaşayabilirler (Hebbeler ve ark., 2008). Çocukların performansları açlık, uykusuzluk, sıkılma, kaygı ve benzeri faktörlere bağlı olarak değişebilir (Meisels, 2001; Sattler ve Hoge, 2006). Bunlara ek olarak, yabancı ortamlarda ve yabancı kişiler tarafından aşına olmadıkları uygulamalara maruz kalan çocukların gerçek performanslarını sergilemelerinin zor olacağı kabul edilmektedir (Bordignon ve Lam, 2004; Hebbeler ve ark., 2008). Diğer bir sınırlılık, bu tür testlerin içeriği ile gerçekte çocuğa öğretimi sunulan materyalin farklılaşmasıdır (Stecker, Lembke ve Foegen, 2008). Özellikle özel eğitim programlarında belli bir öğretim programı

temelinde belli becerilerin kazandırılması amaçlanır ve öğretimi yapılan beceride veya davranışta çocuğun gösterdiği değişimler gözlenmek istenir. Buna karşın, doğrudan öğretimi yapılan beceriyi ölçmeyen bir testin sonuçları öğretimin etkililiği konusunda bilgilendirici olmaz (Downs ve Strand, 2006). Son olarak, erken çocukluk dönemi çok hızlı değişimlerin söz konusu olduğu bir dönemdir (Losardo ve Notari-Syverson, 2001). Yaygın olarak kullanılan standart testlerin ise uzun zaman aralıkları ile uygulanması öngörüldüğü için -- genellikle ilk ve son test olarak— bu testlerin sonuçları çocukların becerilerinde ve davranışlarında kısa dönemde gözlenebilecek gelişimleri ve değişimleri yansıtmazlar (Fuchs ve Fuchs, 2002; Macy, Bricker ve Squires, 2005; Vanderheyden, 2005). Bu sınırlılıklara bağlı olarak standart testler, öğretimi ve öğretim ortamlarını oluşturma, uyarılma ve etkililiğini değerlendirme anlamında sınırlı bilgi sağlarlar (Meisels, 2006; Snyder, Wixson, Talapatra ve Roach, 2008).

Standart testlerin özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesinde kullanılmasının bir diğer sınırlılığı ise çocukların bilişsel, algısal, motor ve dil becerilerindeki olası zorluklarının, değerlendirmede gösterecekleri performansı olumsuz yönde etkileyebilmesidir. Çocuklar değerlendirmede yönergeleri anlayamayabilirler, yeterince hızlı yanıt veremeyebilirler veya yeterince hızlı hareket edemeyebilirler (McLean, 2005; Meltzer ve Reid, 1994). Bu durum çocukların gerçek performanslarının özel durumlarından bağımsız olarak değerlendirilmesini zorlaştırır.

Erken eğitim programlarında sıklıkla kullanılan diğer bir ölçme değerlendirme yaklaşımı ise hiyerarşik olarak sıralanmış kritik becerilerin gelişimini ölçmeye dayalı olan yaklaşımdır (Zimmerman ve Dibenedetto, 2008). Bu yaklaşım becerilerin hiyerarşik bir düzen içinde geliştiğini, bazı becerilerin gelişiminin diğer becerilerin gelişimi için bir önşart olduğunu öngörür. Her bir becerinin gerçekleştirilmesi kısa dönemli bir öğretim hedefi olarak kabul edilir. Bu yaklaşım erken eğitim programlarında taramalarda, ayrıntılı değerlendirmeye veya erken müdahaleye gereksinimi olan çocukların belirlenmesinde ve programların planlanma aşamalarında çok sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Bricker ve Waddell,

1996; Fewell, 2000; McLean, Bailey ve Wolery, 1996; Zimmerman ve Dibenedetto, 2008). Buna karşın, bu yaklaşım çocukların beceri gelişimini akranlarıyla veya kendisinin zaman içerisindeki gelişimiyle karşılaştırmalı olarak değerlendirme fırsatı sunmaması ve beceri gelişimlerinin uzun dönemli hedeflere bağlı olarak değerlendirilememesi sebebiyle eleştirilmektedir (McConnell, 2000; Walker, Carta, Greenwood ve Buzhardt, 2008).

Müfredata dayalı ölçme/değerlendirme (Curriculum based measurement; MDÖD) yaklaşımı ise alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına duyulan gereksinimi karşılamak için son yıllarda erken eğitim programlarına uyarlanmış versiyonları ile karşımıza çıkmaktadır (Walker ve ark., 2008). *Genel Yeterlik Değerlendirmesi* (DIBELS; Greenwood, Luze, Cline, Kuntz ve Leitschuh, 2002) ve *Bireysel Gelişim Göstergeleri* (IGDI; McConnell, Priest, Davis ve McEvoy, 2002) yaygın olarak kullanılan MDÖD araçlarına örnek olarak verilebilir. MDÖD, öğrencinin uzun dönemli amaçlara yönelik beceri gelişimini sürekli ve sistematik izlemeye dayalıdır. Elde edilen veriler öğretmen tarafından öğrencinin beceri gelişiminin yeterliği ve öğretimsel düzenlemelere gereksinim olup olmadığı açısından sistematik olarak değerlendirilir (Fuchs ve Fuchs, 1998, 2002).

MDÖD öncelikle geliştirilmesi hedeflenen alanın (örn. okuma) temel göstergesi olabilecek beceri/becerilerin (örn. 1 dakikada doğru şekilde okunan kelime sayısı) belirlenmesini öngörür. Hedef becerinin içeriğine uygun birbirinin alternatifleri olabilecek değerlendirme materyalleri (örn. aynı düzeydeki okuma parçaları) geliştirilir. Çocuğun performansı bu materyaller (her ölçmede rastgele seçilen bir okuma parçası) kullanılarak standart koşullarda (aynı yer, aynı saat, eşit bekleme süresi, standart yönergeler) ve gelişimin izlenmesine süreklilik sağlayacak sıklıkta (haftalık veya iki haftada bir) ölçülür.

MDÖD'nin öğrenci başarısını artırmada etkili olmasını sağlayan faktörlerin veya durumların belirlenmesi çalışmalarında, tek başına öğrenci performansını ölçmenin öğrenci başarısını artırmada etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin çoğunlukla değerlendirme

sonuçlarını öğretimi düzenlemek için kullanmadıkları, verileri sadece öğretimin yeterliği konusunda karar vermek için kabaca gözden geçirdikleri bildirilmiştir (Fuchs ve Fuchs, 2002; Stecker, Fuchs ve Fuchs, 2005). Oysa öğrenci başarısını artırmak için öğretmenler, elde edilen verileri sistematik olarak değerlendirmeli ve değerlendirme sonuçlarını öğretimi planlamada ve geliştirmede kullanmalıdır (Deno, 2003; Fuchs, Fuchs, Hamlett ve Ferguson, 1992; Scott ve Weishar, 2003; Stecker ve Fuchs, 2000). Ayrıca, veriler, açık ve net olarak belirlenmiş kurallara göre değerlendirildiğinde, öğrenci başarısının daha da arttığı belirtilmiştir (Stecker ve Fuchs, 2000).

### **Verilerin Öğretimi Düzenlemek için Kullanılması**

Erken çocukluk özel eğitim programları ile elde edilen bazı önemli başarılarla rağmen, bu programların yeterince başarılı olamadıkları, değerlendirme ile öğretim arasındaki ilişkinin yeterince sağlanamadığı sıklıkla dile getirilmektedir (Downs ve Strand, 2006; Ramey ve Ramey, 2004). Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, özellikle de özel gereksinimli olarak tanılanmış olanlar, çok geniş yelpazede gelişimsel ve bireysel farklılıklar gösterirler. Çocukların özel gereksinimlerinin getirdiği farklılıklarla birlikte, yaş, cinsiyet, dilsel ve kültürel geçmişleri ve aile yaşantıları öğretimin etkilerinin farklılaşmasına neden olmaktadır. Herhangi bir müdahale programının veya öğretim yönteminin --etkililiği birçok araştırma ile gösterilmiş olsa bile-- tüm çocuklar için aynı etkiyi göstermeyeceği açıktır. Bilindiği gibi özel eğitim, öğretimin ve öğretim ortamlarının bireysel gereksinimlere göre uyarlanması temeli üzerine oturtulmuştur. Bu yüzden, özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarda gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi ve elde edilen verilerin öğretimsel uygulamaları düzenlemede kullanılması, erken çocukluk özel eğitimin en önemli yapı taşlarından biridir (McLean, Wolery ve Bailey, 2004; Odom ve McLean, 1996; Sandall, McLean ve Smith, 2000; Snyder ve ark., 2008).

Buna karşın, eğitimciler ölçme değerlendirme etkinliklerine genellikle endişe ile yaklaşırlar (McConnell, 2000). Günlük ders planlarını

zamanında tamamlama gerekliliği ve bunun oluşturduğu baskıya yanıt olarak, genellikle bu tür etkinlikleri kendileri için yük olarak görürler ve kendilerini engellenmiş hissederler. Sandall, Schwartz ve Lacroix (2004), özel eğitim öğretmenlerinin genelde sistematik olarak veri toplanmasının ve değerlendirilmesinin önemine inanmalarına rağmen, çoğunluğunun sistematik veri toplamadığını bildirmişlerdir. Yalnızca idari gereklilikleri yerine getirmek için veri topladıkları durumlarda da, elde edilen verileri çocukların gelişimlerini izlemede, öğretimsel uygulamaların etkililiğini değerlendirmede veya öğretimsel düzenlemelerin ve uyarlamaların planlanmasında etkin olarak kullanmadıkları görülmüştür. Veri toplama etkinlikleri öğretmenler tarafından genellikle kendilerinin, öğrencilerin, ailelerin veya diğer ilgili kişilerin gereksiz meşgul edilmesi, zaman ve enerji kaybı olarak değerlendirilmektedir (McConnell, 2000). Bunun yanı sıra, öğretmenler öğretimsel kararlar alırken sezgilerine ve sistematik olmayan gözlemlerine dayanarak hareket etmeyi yeğlemektedirler (Sandall ve ark., 2004). Ancak, sınıfta birçok durumla aynı zamanda baş etmek durumunda olduklarından öğretimsel kararlar için önemli bilgileri tam ve yanlışsız olarak hatırlayabilmeleri oldukça zordur. Bilginin sistematik olarak toplanmasına ve değerlendirilmesine her durum için gerek olmamasına karşın, önemli öğretimsel kararların verileceği durumlarda çok önemlidir. Bulgular sistematik olarak değerlendirilerek öğretimsel planlama yapılmalı; çocuğun gelişiminin yeterli olup olmadığına ve öğretimsel düzenlemelere gereksinim olup olmadığına karar verilmelidir.

Öğretimin bireyselleştirilmesine yönelik tartışmalarda, sürekli ve sistematik ölçme ile öğretimin ölçme sonuçlarına göre düzenlenmesi son yıllarda önemle üzerinde durulan konulardan biridir (Deno, 2003). Sistematik ölçme ve değerlendirmenin okul çağındaki çocuklarda performans gelişimini nasıl etkilediği birçok çalışma ile incelenmiş olmakla birlikte (örn., Fuchs, Fuchs, Hamlett, ve Ferguson, 1992; Scott ve Weishar, 2003; Stecker ve Fuchs, 2000), bu alanda okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalardan birinde (Ergül, 2007) özel

gereksinimi olan ve olmayan çocukların devam ettiği bir erken eğitim programında öğretim ölçme sonuçlarına göre düzenlenmiştir. Çalışmada öğretmenler, MDÖD ile toplanan verilerin daha etkin kullanılması için yapılandırılmış ortamlar hazırlanmasını öngören ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretimsel Düzenlemeler Modeli'ni (ÖDM) kullanarak, sürekli ve sistematik ölçme ile elde ettikleri verileri öğretimi düzenlemede kullanmışlardır. Öğretmenler bu yöntemi kullanarak düzenli bir şekilde çocukların performansını değerlendirmişler ve öğretimde yapılacak değişiklikleri belirlemişlerdir. Ayrıca, bu değişikliklerin planlanmasını yapmışlar, değişiklikleri hangi ortamlarda, ne kadar süreyle ve ne kadar sıklıkla uygulayacaklarını belirlemişler ve yine bu değişikliklerin öğrenci başarısını arttırmadaki etkililiğine bakmışlardır.

Sözü edilen çalışmada Ergül, a. ÖDM modelinin kullanıldığı sınıflardaki çocukların erken okur-yazarlık becerilerinin gelişimini, b. sürekli ve sistematik ölçmenin yapıldığı ama ÖDM modelinin kullanılmadığı ve c. sürekli ve sistematik ölçmenin hiç yapılmadığı koşullardaki çocukların beceri kazanımları ile karşılaştırmıştır. Standart testler kullanılarak çocukların kelime bilgisi, harf bilgisi ve ses farkındalık becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmanın sonuçları, modelin kullanıldığı sınıflardaki çocukların başarısının diğer iki koşuldaki çocuklara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu, diğer iki koşuldaki çocukların başarısının ise birbirinden anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Okul çağındaki çocuklarla yapılan çalışmaların bulgularıyla tutarlı olarak (örn., Fuchs ve ark., 1992; Scott ve Weishar, 2003; Stecker ve Fuchs, 2000), bu çalışmada, basit bir yönerge modeli ile yapılandırılmış bir süreç içinde öğretmenlerin verileri sistematik değerlendirmelerinin sağlandığı durumda (ÖDM) öğrencilerinin hedeflenen becerilerin kazanımında akranlarına göre önemli bir avantajı yakaladıkları gözlenmiştir. Sonuçlar, öğretmenlerin verileri sadece yüzeysel olarak gözden geçirdiklerini ve bu yüzden de öğretimi düzenleme konusunda verileri iyi değerlendiremedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bu nedenle, ölçme sonuçlarının sistematik değerlendirilmesinin erken müdahale

programlarının önemli bir parçası olması gerektiği ifade edilmiştir.

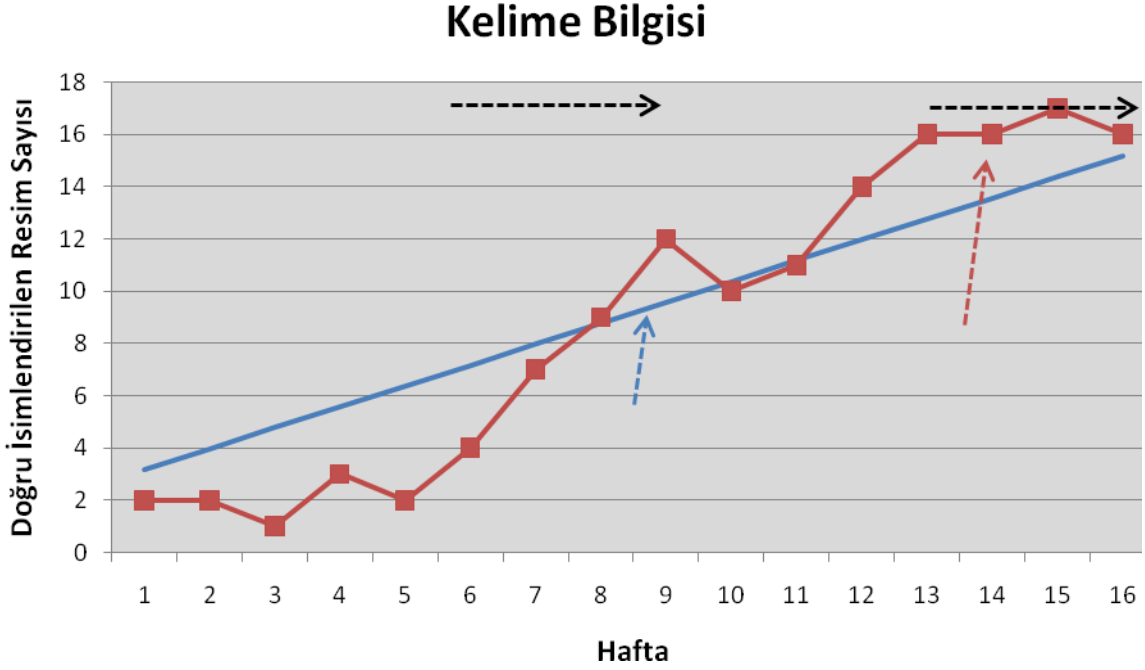
Ergül (2007) tarafından kullanılan model 3 basamakta gerçekleşmektedir:

### **1- Sürekli ve sistematik ölçme**

Özel gereksinimli çocukların hedeflenen beceri ve davranışlarında gösterdikleri gelişimin sürekli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesi, daha önce de söz edildiği gibi özel eğitimin en önemli parçalarından biridir. Çocukların davranışlarındaki kısa dönemde gözlenebilecek gelişme ve değişimler, öğretimi uyarılma ve etkililiğini değerlendirme anlamında öğretmenlere yol gösterici ve yönlendirici olur (Macy, Bricker ve Squires, 2005; Meisels, 2006; Snyder, Wixson, Talapatra ve Roach, 2008). Sürekli ve sistematik ölçme aşaması, MDÖD yaklaşımı uygulamalarına dayalıdır. Bu uygulamalarda öncelikle çocuğun işlevselliği için önemli bir hedef beceri alanı (örn., dil becerileri) belirlenir (Walker, Carta, Greenwood ve Buzhardt, 2008). Sonra, bu beceri alanındaki gelişimin göstergesi olan ve ölçülebilecek alt beceri(ler) (örn., kelime bilgisi) seçilir. Beceri için uzun dönemli bir hedef, gözlenebilir ve ölçülebilir ifadeler ile tanımlanır (örn., 6 ay sonunda 2 dakika içerisinde doğru olarak isimlendireceği resim sayısı 25 olacaktır). Ölçmenin yapılacağı yer, zaman ve kullanılacak yönergelerin ve uygulama standartlarının (örn., 3 saniye içerisinde cevap vermezse, sonraki soruya geçilir) açık bir şekilde belirlenmesinden sonra (Hojnoski, Gischlar ve Missall, 2009a), ölçülecek beceri ile ilgili öğretim programında öğretilmesi hedeflenen ve çocuğun içinde olduğu gelişimsel döneme uygun içerik bir havuzda toplanır (örn., öğretim programında öğretilmesi hedeflenen ve o yaştaki çocukların yaygın olarak bildikleri kelimelerden oluşan bir havuz). Havuzda bulunan içerik kullanılarak paralel formları bulunan değerlendirme araçları geliştirilir (örn., her bir paralel forma 30 rastgele seçilmiş kelime ve kelimelere ait resimler yerleştirilir—1 kelime birden fazla araçta bulunabilir). Her defasında rastgele seçilen bir paralel form kullanılarak da çocukların performansları düzenli ve sık aralıklarla (örn., haftada bir kez) ölçülerek, çocuğun zaman içerisindeki gelişiminin detaylı bir resmi oluşturulur.

### **2- Verilerin grafikleştirilmesi**

Elde edilen verilerin etkili bir şekilde değerlendirilmesini kolaylaştıracak bir yol, verilerin grafikler kullanılarak görselleştirilmesidir (Hojnoski, Gischlar ve Missall, 2009b). Her ölçme sonucu elde edilen veriler grafiğe aktarılır. Verilerin görselleştirilmesi hem bilginin organize edilmesi hem de izlenen becerinin gelişim eğrisinin kolaylıkla belirlenmesini sağlar. Şekil 1’de örneklendirildiği gibi, yaygın olarak kullanılan AB modeli ile müdahale programı uygulanmadan önceki performans bilgileri (A) ile müdahale sonrası performans bilgileri (B) toplanır. Bazı durumlarda uygulanan müdahale etkili bulunmadığı için ikinci bir müdahaleye gerek olabilir. Bu durumda AB modeline bir müdahale evresi daha (C) eklenerek, çocuğun performansı ABC modeli ile izlenmeye devam edilir. Müdahale sonrasında elde edilen veriler müdahale öncesi performans bilgisi ve hedeflenen performans ile karşılaştırılır ve müdahalenin hedeflenen beceri gelişimini veya davranış değişikliğini sağlamada etkili olup olmadığı değerlendirilir. Ayrıca gelişimin hedeflenenin ilerisinde veya gerisinde olduğu durumlarda müdahale programının yoğunluğunun artırılmasına veya azaltılmasına da karar verilebilir (Barnett, Vanderheyden ve Witt, 2007). Dikkat edilmesi gereken bir nokta, eğer gelişim eğrisi tutarlı bir tablo oluşturmuyorsa, olası nedenleri daha ayrıntılı incelemek ve öğretimin nasıl düzenleneceği konusunda daha sağlıklı ve yerinde karar verebilmek için veri toplamaya bir süre daha devam edilmesidir (Hojnoski ve ark., 2009b). Grafikleştirilmiş veriler kullanılarak çocukların zaman içerisindeki performans değişikliklerinin gözlenebileceği gibi, çocuklar, akranları ile de karşılaştırılabilir. İlerlemenin görüldüğü bazı durumlarda, çocuğun performansı akranlarının hala çok gerisinde olabilir. Bu durumda müdahaleye çocuk diğer çocukların düzeyine gelinceye kadar devam edilmesine karar verilebilir.

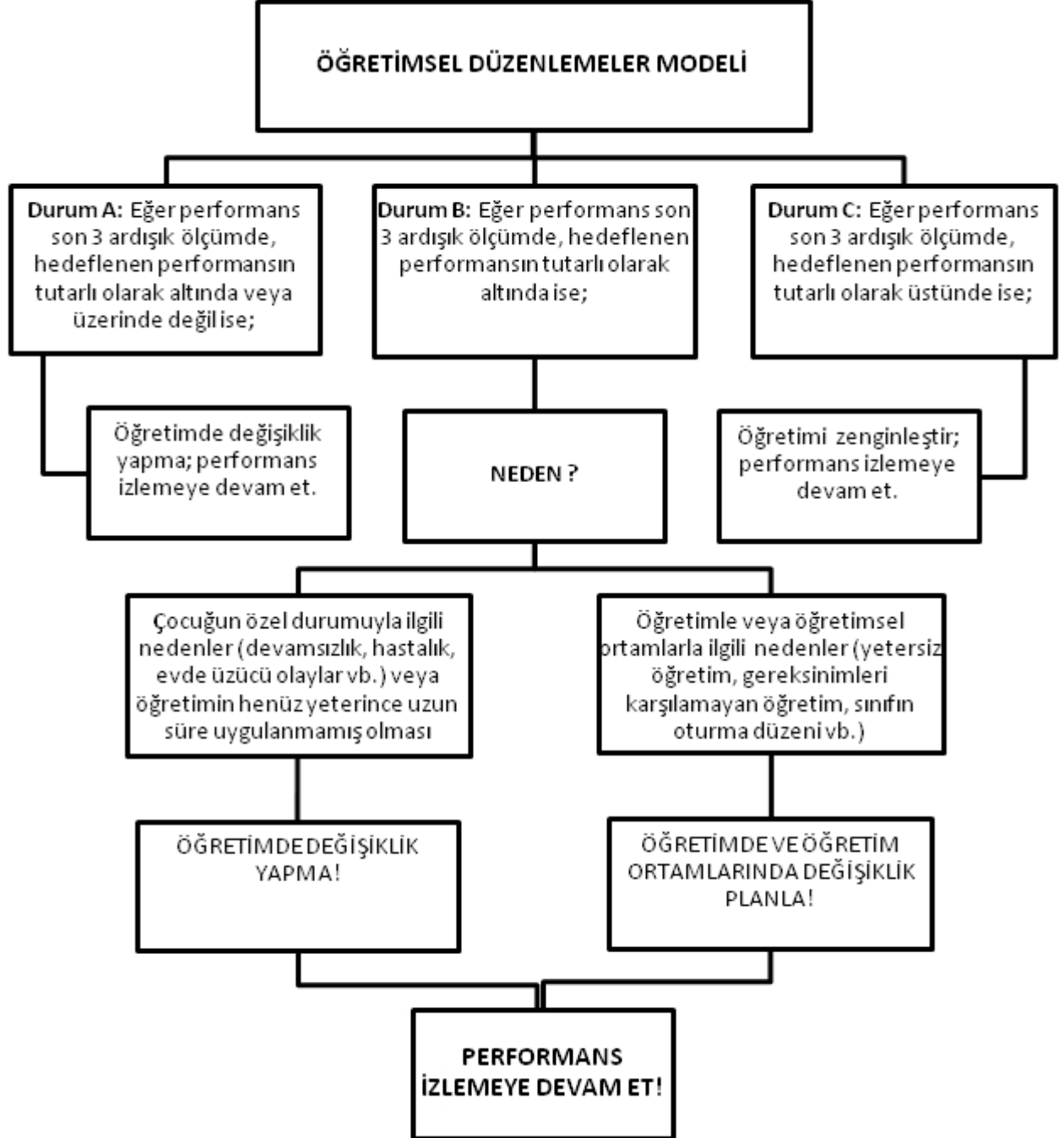


Şekil 1. Verilerin grafikler kullanılarak görselleştirilmesi.

#### ***Verilerin yorumlanması ve öğretimsel kararlar alma***

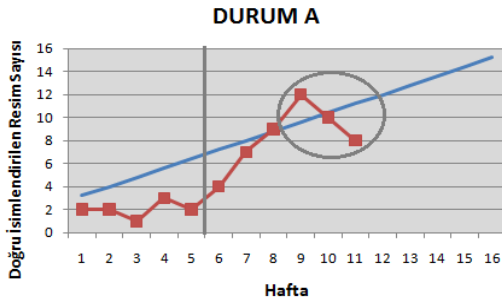
Sürekli ve sistematik ölçme ve ölçmeden elde edilen verilerin grafikleştirilmesini verilerin yorumlanması ve öğretimsel kararlar alınması aşaması izlemektedir. Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada Sandall ve arkadaşları (2004), öğretmenlerin genel olarak verileri doğru olarak yorumlama ve öğretimi uyarılama konularında zorlukları olduğunu bulmuşlardır. Bu zorluk dikkate alındığında, verilerin değerlendirilmesi için

Şekil 2’de özetlenen *Öğretimsel Düzenlemeler Modeli* öğretmenlere yol gösterici olarak kullanılabilir. Üç performans durumunun açıklandığı bu modeli kullanarak öğretmenler grafiklerin öğretimsel değişiklikler yapılması gerekliliğine işaret edip etmediğine; yapılacaksa hangi yönde yapılacağına kolaylıkla karar verebilirler.



Şekil 2. Öğretimsel düzenlemeler modeli.

*Durum A:* Çocuğun performansının son 3 ardışık ölçümde tutarsız bir seyir gösterdiği, hedeflenen performansın tutarlı olarak altında veya üstünde olmadığı durumu ifade eder (Bakınız Şekil 3). Bu durumda, öğretimde herhangi bir değişikliğe gidilmez. Öğretim ve performans değerlendirmesine bir süre daha devam edilir.

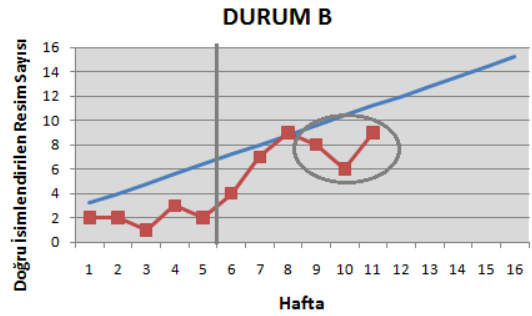


Şekil 3. Öğretimsel düzenlemelerde Durum A.

*Durum B:* Çocuğun en az 3 ardışık ölçümde, hedeflenen performansın altında bir performans gösterdiği durumu ifade eder (Bakınız Şekil 4). Sistematik değerlendirme ve karar verme sürecinin en iyi işletilmesi gerektiği; ancak öğretmenlerin de en çok zorlandıkları durumdur. Bu yüzden, sistematik değerlendirmenin kolaylıkla yapılabilmesi için öğretmenlere daha yapılandırılmış bir değerlendirme ortamının sunulması önemlidir. Bu durumda Şekil 5’de görülen, Öğretimsel Düzenlemeler Modeli’nin oldukça basit ve kısa bir form haline dönüştürüldüğü Öğretimsel Düzenlemeler Formunun kullanılması önerilir.

Her ölçme seansı sonunda öğretmenler bu formu doldururlar. Form, 2 bölümden oluşur. İlk bölümde öğretmen çocuğun performansını değerlendirir. Eğer grafik Durum B’yi işaret ediyorsa, öğretmen düşük performansın olası nedenlerini belirlemeye çalışır (çocukla ilgili--devamsızlık, hastalık, evde üzücü olaylar vb. veya öğretim veya öğretim ortamları ile ilgili-- yetersiz öğretim, yetersiz uygulama fırsatı, sınıfın oturma düzeni, dikkat dağıtıcı olaylar, vb.). Belirlenen

neden, eğer çocuğun kendi özel durumuyla veya öğretimin henüz yeterince uzun süre uygulanmamış olması ile ilgili ise, genel olarak, öğretimde düzenlemeler yapmaya gerek yoktur. Bunu yerine, öğretime ve çocuğun performansını izlemeye devam edilir. Eğer düşük performansın nedeni öğretim veya öğretimsel ortamlarla ilgili ise, bu durumda, nasıl bir öğretimsel düzenlemeye gereksinim olduğuna ve bu düzenlemenin sıklığına ve süresine karar verilir. Form, ayrıca öğretmenler için denenebilecek öğretimsel düzenlemelerin bir listesini de içermektedir (örn: sınıf ortamının, oturma düzeninin veya öğretim yapılacağı zamanın değiştirilmesi, oyun temelli öğretim, bireysel veya grup eğitimi, öğretimi tekrarlama, kullanılan dilin basitleştirilmesi, akran öğretimi vb.). Son olarak da belirlenen öğretimsel düzenleme sonucunda gerçekleşmesi beklenen performans hedefi belirlenir. Özet olarak, öğretmenler formu kullanarak, değerlendirme sonuçlarını öğretimsel planlama ve karar verme sürecinde etkili bir şekilde (amaçlandığı gibi) kullanmış olurlar.



Şekil 4. Öğretimsel düzenlemelerde Durum B.



## ÖĞRETİMSEL DÜZENLEMELER FORMU

Öğrenci:

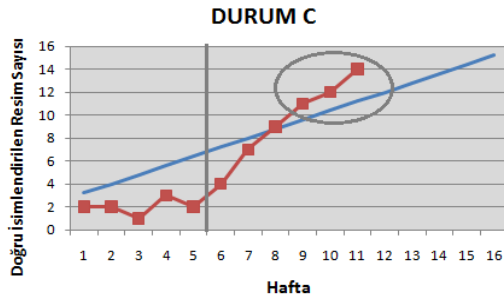
Öğretmen:

Tarih:

NELER OLUYOR?	Son 3 Ardışık Ölçümde Performans Değerlendirmesi	<p style="text-align: center;">Kelime Bilgisi</p> <input type="checkbox"/> Durum A: Değişken performans <input type="checkbox"/> Durum B: Hedeflenenin altında performans <input type="checkbox"/> Durum C: Hedeflenenin üstünde performans
	Durum B'nin Olası Faktörleri	<input type="checkbox"/> Hastalık <input type="checkbox"/> Devamsızlık <input type="checkbox"/> Evde üzücü olaylar <input type="checkbox"/> Öğretimin yeterince uzun süre yapılmamış olması <input type="checkbox"/> Sınıfın oturma düzeni <input type="checkbox"/> Yetersiz öğretim <input type="checkbox"/> Yetersiz uygulama <input type="checkbox"/> Dikkat dağıtıcı olaylar <input type="checkbox"/> Öğretilen ile test edilen materyalin farklılığı <input type="checkbox"/> Diğer
NE YAPABİLİRİM?	Plan:	<input type="checkbox"/> Değişiklik yapma; performansı izlemeye devam et <input type="checkbox"/> Öğretimsel ortamları düzenle <input type="checkbox"/> Bireysel öğretimin süresini arttır <input type="checkbox"/> Öğretimi tekrarla <input type="checkbox"/> Oyun temelli öğretim yap <input type="checkbox"/> Akran öğretimi yap <input type="checkbox"/> Daha anlaşılır bir dil kullan <input type="checkbox"/> Meslektaşlarından yardım iste <input type="checkbox"/> Evde öğretimi desteklemek için aileyle işbirliği yap <input type="checkbox"/> Diğer
	Ne kadar sıklıkta:	<input type="checkbox"/> Günlük <input type="checkbox"/> Haftada 2-3 kez <input type="checkbox"/> Haftalık
	Ne kadar süreyle:	<input type="checkbox"/> 1 hafta <input type="checkbox"/> 2-3 hafta <input type="checkbox"/> 1 Ay
	Hedef:	

Şekil 5. Öğretimsel düzenlemeler formu.

*Durum C:* Çocuğun performansının en az 3 ardışık ölçümde hedeflenen performansın üstünde olduğu durumu ifade eder (Bakınız Şekil 6). Bu durumda, öğretimin hızlandırılması ve zenginleştirilmesi planlanır ve performans izlenmeye devam edilir.



Şekil 6. Öğretimsel düzenlemelerde Durum C.

Özetle, ÖDM modeli ile öğretmenlere yapılandırılmış bir değerlendirme ortamı sunulmaktadır. Öğretimin etkililiği ve beceri kazanımları ile ilgili olası durumların açıklandığı ve bu durumlara uygun öğretimsel düzenlemenin hangi yönde gerçekleştirileceği ve hangi tür düzenlemelerin olabileceği konusunda yol gösterici olan ÖDM modeli, erken çocukluk özel eğitimin bir parçası haline getirilmelidir. Modelin özel eğitim programlarında uygulanması ile öğretmenlerin çocukların bireysel gereksinimlerini karşılamaya yönelik daha etkili öğretimsel planlama yapabilecekleri ve bu şekilde öğretimi bireyselleştirme ve çocukların hedeflenen becerilerde gelişimini daha başarıyla sağlamış olabilecekleri düşünülmektedir.

**KAYNAKLAR**

- Barnett, D. A., VanDerHeyden, A. M., & Witt, J. C. (2007). Achieving science-based practice through response to intervention: What it might look like in preschools. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*, 31–54.
- Bolt, S., Krentz, J., & Thurlow, M. (2002). *Are we there yet? Accountability for the performance of students with disabilities* (Technical Report 33). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved May 10, 2009, from <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/TechReport33.pdf>
- Bordignon, C., & Lam, T. C. M. (2004). The early assessment conundrum: Lessons from the past, implications for the future. *Psychology in the Schools, 41*, 737–749.
- Bricker, D., & Waddell, M. (1996). *AEPS measurement for three to six years* (Vol. 3). Baltimore MD: Brookes.
- Buzhardt, J., Greenwood, C., Walker, D., Carta, J., Terry, B., & Garrett, M. (2010). A web-based tool to support data-based early intervention decision making. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*, 201–213.
- Deno S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37*, 184–192.
- Downs, A., & Strand, P. S. (2006). Using assessment to improve the effectiveness of early childhood education. *Journal of Child and Family Studies, 15*, 671–680.
- Ergül, C. (2007). *Curriculum based decision making in an early literacy program*. Yayınlanmamış doktora tezi. Arizona State University, Arizona, ABD.
- Fewell, R. R. (2000). Assessment of young children with special needs: Foundations for tomorrow. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 38–42.
- Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1998). Curriculum-based measurement: A unifying framework for conceptualizing learning disability. *Learning Disability Research and Practice, 13*, 204–219.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2002). Curriculum-based measurement: Describing competence, enhancing outcomes, evaluating treatment effects, and identifying treatment nonresponders. *Peabody Journal of Education, 77* (2), 64–84.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., & Ferguson, C. (1992). Effects of expert system consultation within curriculum-based measurement using a reading maze task. *Exceptional Children, 58*, 436–450.
- Greenwood, C. R., Luze, G. J., Cline, G., Kuntz, S., & Leitschuh, C. (2002). Developing a general outcome measure of growth in movement for infants and toddlers. *Topics in Early Childhood Special Education, 22*, 143–157.
- Hebbeler, K., Barton, L. R., & Mallik, S. (2008). Assessment and accountability for programs serving young children with disabilities. *Exceptionality, 16*, 48–63.
- Hojnoski, R., Gischlar, K., & Missall, K. (2009a). Improving child outcomes with data-based decision making: Collecting data. *Young Exceptional Children, 12*(3), 32–44.
- Hojnoski, R., Gischlar, K., & Missall, K. (2009b). Improving child outcomes with data-based decision making: Graphing data. *Young Exceptional Children, 12*(3), 15–30.
- Johnstone, C. J., Altman, J., Thurlow, M. L., & Thompson, S. J. (2006). *A summary of research on the effects of test accommodations: 2002 through 2004* (Technical Report 45). University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes. Retrieved May 10, 2009, from <http://education.umn.edu/NCEO/OnlinePubs/Tech45/Technical45.pdf>
- Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2001). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Macy, M. G., Bricker, D. D., & Squires, J. K. (2005). Validity and reliability of a curriculum-based assessment approach to determine eligibility for Part C services. *Journal of Early Intervention, 28*, 1–16.
- McConnell, S. R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*, 43–48.
- McConnell, S. R., Priest, J. S., Davis, S. D., & McEvoy, M. A. (2002). Best practices in measuring growth and development for preschool children. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (Vol. 2, pp.1231–1246). Washington, DC: National Association of School Psychology.
- McLean, M. (2005). Using curriculum-based assessment to determine eligibility: Time for a paradigm shift? *Journal of Early Intervention, 28*, 23–27.
- McLean, M., Bailey, D., & Wolery, M. (1996). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- McLean, M., Wolery, M., & Bailey, D. (2004). *Assessing infants and preschoolers with special needs* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Meisels, S. J. (2001). Fusing assessment and intervention: Changing parents' and providers' views of young children. *Zero to Three, 21*, 4–10.
- Meisels, S. J. (2006). *Accountability in early childhood: No easy answers* (Occasional Paper 6). Chicago: Herr Research Center for Children and Social Policy, Erikson Institute.
- Meltzer, L., & Reid, D. K. (1994). New directions in the assessment of students with special needs: The shift toward a constructivist perspective. *The Journal of Special Education, 28*, 338–355.
- Odom, S. L., & McLean, M. E. (1996). *Early intervention/early childhood special education: Recommended practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 471–491.
- Sandall, S., McLean, M. E., & Smith, B. J. (2000). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Longmont, CO: Sopris West.
- Sandall, S. R., Schwartz, I. S., & LaCroix, B. (2004). Interventionists' perspectives about data collection in integrated early childhood classrooms. *Journal of Early Intervention, 26*, 161–174.
- Sattler, J. M., & Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: Behavioral, social, and clinical foundations*. San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.
- Scott, V. G., & Weishaar, M. K. (2003). Curriculum-based measurement for reading progress. *Intervention in School and Clinic, 38*, 153-159.
- Snyder, P. A., Wixson, C. S., Talapatra, D., & Roach, A. T. (2008). Assessment in early childhood: Instruction-focused strategies to support response-to-intervention frameworks. *Assessment for Effective Intervention, 34*, 25–35.
- Stecker, P. M., & Fuchs, L. S. (2000). Effecting superior achievement using curriculum-based measurement: The importance of individual progress monitoring. *Learning Disabilities Research and Practice, 15*, 128–134.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*, 795–819.
- Stecker, P. M., Lembke, E. S., & Foegen, A. (2008). Using progress-monitoring data to improve instructional decision making. *Preventing School Failure, 52*(2), 48–58.

Thompson, S., & Thurlow, M. (2001). *State special education outcomes, 2001: A report on state activities at the beginning of a new decade* (Research Report 143). Washington, DC; National Association of State Directors of Special Education.

Vanderheyden, A. M. (2005). Intervention-driven assessment practices in early childhood/early intervention: Measuring what is possible rather than what is present. *Journal of Early Intervention, 28*, 28–33.

Walker, D., Carta, J. J., Greenwood, C. R., & Buzhardt, J. F. (2008). The use of Individual Growth and Developmental Indicators for progress monitoring and intervention decision making in early education. *Exceptionality, 16*, 33–47

Zimmerman, B. J., & Dibenedetto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology in the Schools, 45*, 206–216.

## *Summary*

# **Using Instructional Adaptations Model in Early Childhood Special Education**

**Cevriye Ergül\***

Ankara University

An integral part of teaching in early childhood special education classrooms is monitoring children's acquisition of targeted skills and modifying instruction when children fail to make adequate progress. However, most assessment approaches including standardized tests and critical skills mastery approach have limited benefits for early childhood where rapid and episodic developmental changes occur (Losardo & Notari-Syverson, 2001), nor do these approaches provide data that teachers can use to monitor and modify instruction.

Curriculum-based measurement (CBM) is a promising approach that has been widely used with older children and shown as an effective and practical tool in improving student learning. CBM is a method of monitoring student educational progress using materials taken from the child's school curriculum. A set of standard stimulus materials of the behavior are developed and performance is measured through repeated observations. A particularly critical issue concerning use of CBM has been to identify the conditions under which teachers' use of CBM has a positive effect on student achievement. CBM alone

has not been found to have a positive effect on student achievement. Teachers often fail to analyze the data adequately for instructional planning. They tend to unsystematically inspect CBM data for formulating decisions concerning the adequacy of instructional programs (Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005). In order for CBM to have a positive impact on student achievement, teachers must utilize data evaluation rules and use the CBM information in their instructional decision making (Deno, 2003; Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Ferguson, 1992; Scott & Weishar, 2003; Stecker & Fuchs, 2000).

### **Using Data to Modify Instruction**

Young children, specifically those with disabilities, demonstrate significant developmental and individual differences which may change the effects of instruction (Downs & Strand, 2006; Ramey & Ramey, 2004). It is a well-known fact that any particular instructional program or strategy will not result in the same level learning for all children. Thus, a critical component of early childhood special education is continuous monitoring children's progress and using data to modify instruction (McLean, Wolery & Bailey,

---

\* Research Assistant Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara. E-mail: cevriyeergul@hotmail.com

2004; Odom & McLean, 1996; Sandall, McLean & Smith, 2000; Snyder et al., 2008).

However, teachers are reluctant to engage in the assessment practices. Sandall, Schwartz and Lacroix (2004) reported that although special education teachers believe in the importance of systematic data collection, they engage in data collection activities only rarely or not at all. When they have to collect data to fill some programmatic or administrative requirements, they do not effectively use data to monitor children's learning, effectiveness of instruction, or to plan instructional changes. Data collection activities are often considered as wasting of time and energy by teachers (McConnell, 2000). As reported by Sandall et al. special education teachers tend to rely on their intuition or informal observations of children when they make instructional decisions. However, considering that they often deal with several challenges at the same time in a regular school day, it is difficult to recall important events and information that are critical for the decisions about instruction. Thus, it is crucial that teachers systematically collect data on children's learning, evaluate their response to instruction over time, and modify instruction if children fail to make adequate progress.

Systematic data collection and use of data for instructional planning has received considerable attention in recent years (Deno, 2003). Although it has been widely used with older children and shown as an effective and practical tool in improving student learning (e.g., Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Ferguson, 1992; Scott & Weishar, 2003; Stecker & Fuchs, 2000), to date, adaptation of this approach into preschool classrooms is limited. In a study, Ergül (2007) encouraged teachers to closely monitor children's performance through weekly assessments of targeted skills and use the resulted data to make instructional adaptations. In the study, Instructional Adaptations Model was developed to encourage teachers to use the data to modify instruction when children were making inadequate progress. In using this method, teachers actively analyzed student performance; planned instructional changes based on the data; and then evaluated the effectiveness of the adaptations for improving children's achievement.

Results of the study indicated that using Instructional adaptations Model to evaluate data and make instructional changes made a distinctive contribution to the acquisition of early literacy skills of preschool children with and without special needs. Children for whom teachers utilized the data using a structured method embedded in the Instructional Adaptations Model to modify instruction demonstrated superior performance in comparison to their peers. Results of this study are consistent with previous findings (e.g., Fuchs, Fuchs, Hamlett, & Ferguson, 1992; Scott & Weishar, 2003; Stecker & Fuchs, 2000) supporting teachers' systematic and structured evaluation of data rather than unsystematic teacher examination of data to evaluate the effectiveness of the instruction. Continuous monitoring was associated with greater student achievement only when teachers used the data systematically to determine when instructional modifications were necessary. It appears that simply measuring student performance without tailoring instruction to address individual children's needs may not be enough to produce superior achievement among children with and without special needs. Teachers need to examine data and to respond to the poor performance by adjusting their instruction. Thus, structured and systematic evaluation of data appears to be a relatively modest but essential addition to the early intervention programs.

The implementation of 'Instructional Adaptations Model' in early intervention programs has three components:

*1- Continuous monitoring*

It is critical to continuously monitor children's learning. Using brief measures of targeted skills teachers frequently collect data on the children's acquisition of the skills and instructional effectiveness.

*2- Graphing data*

Graphing data provides a visual summary of data and helps teachers to effectively and easily evaluate data. Children's performance scores on each assessment are placed on graphs that describe children's growth trajectories

*3- Evaluation of data for instructional decision making*