ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GELİŞTİRİLMİŞ OLAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (BEP) KALİTELERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Şükran ALAN

Eskişehir 2019

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GELİŞTİRİLMİŞ OLAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (BEP) KALİTELERİNİN İNCELENMESİ

Şükran ALAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2019

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şükran ALAN'ın "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 11.01.2019 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı-Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY	.....
Üye	: Prof.Dr. İbrahim H. DİKEN	.....
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL	.....
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU	.....

Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdür Vekili

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GELİŞTİRİLMİŞ OLAN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARININ (BEP) KALİTELERİNİN İNCELENMESİ

Şükran ALAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY

Bu araştırmada özel eğitim okullarında geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel eğitimin temel ilkelerinden olan ve eğitsel bir yol haritası niteliğindeki BEP'lerin kalitelerini ortaya koyulması ve bu amaçla BEP kalitesini değerlendirebilecek geçerliği ve güvenirliği sağlanmış Türkçe bir aracın bulunmaması araştırmanın gereksinimlerini oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk çalışmasında BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) geliştirilmiştir ve BEPKDÖ ile 180 BEP değerlendirilerek aracın psikometrik nitelikleri incelenmiştir. Geçerlik için BEPKDÖ'nün kapsam ve yapı geçerliği kriterlerini sağladığı; güvenirlik kapsamında madde-toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyonlar, iç tutarlık katsayısı, alt-üst 27 güvenirliği, puanlayıcılar arası güvenirlik kriterlerini karşıladığı görülmüştür. Bu doğrultuda BEPKDÖ geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış iki alt ölçekli ve 16 maddeli bir değerlendirme aracı olarak son halini almıştır. Sekiz madde BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nde ve sekiz madde ise BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nde yer almaktadır. Araştırmanın ikinci çalışmasında BEPKDÖ kullanılarak 211 BEP'in kaliteleri incelenmiştir. Analizler sonucunda BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğu, BEP amaçlarının sayısının çok yüksek olduğu, okul düzeyi arttıkça BEP'lerin kalitesinin düştüğü, 1-5 yıl özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin daha kaliteli olduğu, öğrencilerle ilk kez karşılaşan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin, aynı öğrencilerle önceki yıllara ilişkin deneyimi bulunan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerden daha kaliteli olduğu görülmüştür. BEP kalitesinin toplam puan üzerinden tanı grupları arasında farklılaşmamasına rağmen alt ölçekler arasında farklılaştığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: BEP, BEP kalitesi, BEP Kalite değerlendirme ölçeği, Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesi.

ABSTRACT

EXAMINING THE QUALITIES OF INDIVIDUAL EDUCATION PROGRAMS (IEP) DEVELOPED IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS

Şükran ALAN

Department of Special Education

Graduate School of Educational Sciences, Anadolu University, January, 2019

Supervisor: Veysel AKSOY, PhD.

This study aims to examine the qualities of Individual Education Programs (IEP) developed at special education schools. This study aims to examine the qualities of Individual Education Programs (IEPs) developed at special education schools. The requirements of this study are to reveal the quality of IEPs which are one of the essential principles and a route map of special education and to develop a valid and a reliable scale for evaluating IEPs. For that purpose, in the first part of the study, IEP Quality Assesment Scale (IEPQAS) was developed by evaluating 180 IEPs and analyzing the psychometric construct validity of the scale. In this sense, the psychometric qualities of IEPQAS as a 16-item scale consisting 2 subscales met the criteria of content and construct validity. Within the scope of reliability, item-total correlation and inter-scale correlations, reliability of internal consistency coefficient, lower-upper 27 reliability, and reliability among the raters were met as well. As a result, a 16-item IEPQAS scale including two sub-scales was formed and its reliability and validity were proven. Both IEP Instructional Components sub-scale and IEP Complementary Components Sub-scale include 8 items severally. In the second part of the study, the qualities of 211 IEPS were examined via IEPQAS. The results show that the number of the goal and objectives listed in IEPs are very high; the qualities of IEPs are low in general; the quality of IEPs decrease as the educational stage of students promotes and the quality of IEPs prepared by the teachers who have special education experience for 1 to 5 years are better. Furthermore, the IEPs prepared by the teachers who have previous experience with the same students are more qualified than the IEPs prepared by the teachers who have met with the students for the first time.

Keywords: IEP, Quality of IEP, IEP quality assesment scale, Quality of individual education program

TEŞEKKÜR

Danışmanlık sürecinde ve tez çalışmamın tüm süreçlerinde samimiyetle, nezaketle, sabırla bana bilgisini ve desteğini sunan, bilimsel çalışma disiplinini ve etiğini kazandıran, paylaşımlarıyla bir uzman olmanın ötesinde daha iyi bir insan olmanın izinde ufkumu genişleten hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmaya katılarak bana gereksinim duyduğum verileri sağlayan tüm katılımcılara, yardımcı olan okul yönetimlerine ve öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

BEPKDÖ'nün geliştirilmesi sürecinde değerli görüşlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'a, Dr. Öğr. Üyesi Funda AKSOY'a, Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e ve Uzman Ali KAYMAK'a teşekkür ederim.

Jürimde bulunarak bana verdikleri değerli emekleri için Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e, Doç. Dr. Serhat ODLUYURT'a, Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Nuray ÖNCÜL'e teşekkürlerimi sunarım.

Tezin tüm sürecinde bana gereksinim duyduğum desteği sunan, Engelliler Araştırma Enstitüsünde çalışma fırsatı vererek çok değerli deneyimler kazanmımın yolunu açan ve burada verilen emeğin bir parçası olmamı sağlayan Engelliler Araştırma Enstitüsü Müdürü sayın hocam Prof. Dr. İbrahim H. Diken'e ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamda bana her zaman destek olan, beni yüreklendiren ve yardımlarını esirgemeyen arkadaşlarım Arş. Gör. Şerife ŞAHİN, Arş. Gör. Çetin TOPUZ, Arş. Gör. Dilay AKGÜN-GİRAY, Arş. Gör. Ezgi ALAGÖZOĞLU YILDIRIM ve M. Taha ÖZDEMİR'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Telefonlara çıkmadığımda bile bana karşı anlayışını koruyan ve her zaman sevgisini hissettiren arkadaşlarım İmran ÇELİK ve Metin DURAK'a teşekkürü borç bilirim.

Son olarak hayatımın her aşamasında sonsuz emekleri olan, her zaman bana destek olan, babam Şevket ALAN'a, annem Müşerref ALAN'a, ablam Mine YILDIZ ve eşi Halil YILDIZ'a ve son olarak değerli dostum Elif ÇATAL'a en içten dileklerimle sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Şükran ALAN

Eskişehir 2019

11/01/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan Bilimsel İntihal Tespit Programı'yla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Şükran ALAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……. i

JURİ VE ENSTİTÜ ONAYI…….. ii

ÖZET…… iii

ABSTRACT…….. iv

TEŞEKKÜR……. v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ……. vi

İÇİNDEKİLER…… vii

TABLOLAR DİZİNİ……... xii

ŞEKİLLER DİZİNİ……. xiv

KISALTMALAR DİZİNİ…… xv

1. GİRİŞ…… 1

1.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımlanması ……... 2

1.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Eğitsel Dayanakları…..……. 3

1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Yasal Dayanakları…… 6

1.3.1.Amerika Birleşik Devletleri…...……..... 7

1.3.2. Türkiye……. 9

1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Ekibi……... 10

1.5. Alanyazında ve Yasalarda Yer Alan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Bileşenleri…….…… 13

1.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesi…….…… 18

1.6.1. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesine ilişkin yapılan araştırmalar……..……..…… 21

Sayfa

1.6.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini değerlendirmeye yönelik araçlar ve araçlarda yer verilen kalite bileşenleri ……... 28

1.6.2.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme aracı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme formu…….....* 29

1.6.2.1.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme aracı……...……...* 29

1.6.2.1.2. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme formu …..……...… ……* 30

1.6.2.2. *İçerik ve izlek etkililiğine yönelik program değerlendirilmesi……..……...* 32

1.6.2.3. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı/bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçlarını puanlama aracı ve revize edilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı/ bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçlarını puanlama aracı……* 33

1.6.2.3.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı/ bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa döneml amaçlarını puanlama aracı…...…… 34*

1.6.2.3.2. *Revize edilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı /bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçları puanlama aracı…… 35*

1.6.2.4. *Amaç işlevselliği ölçeği I-II-III……... 36*

1.6.2.4.1. *Amaç işlevselliği ölçeği I ……..…….. 36*

1.6.2.4.2. *Amaç işlevselliği ölçeği II……... 37*

Sayfa

1.6.2.4.3. *Amaç işlevselliği ölçeği III*……... 37

1.6.2.5. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme aracı*…… 38

1.6.2.6. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı değerlendirme aracı*..... 39

1.6.2.7. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı amaçlarını puanlama formu*……. 40

1.6.2.8. *Erken çocukluk var olan akademik kazanımlar ve işlevsel performans (vakip) ve ölçülebilir yıllık amaçlar kalite değerlendirme*……..…….. 42

1.6.2.9. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme rehberi*…….. 43

1.6.2.10. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kontrol listesi*…..…… 44

1.6.3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesine ve bileşenlerine ilişkin sentez…….…….. 45

1.7. Araştırmanın Gereksinimi…….. 46

1.8. Araştırmanın Amacı……..... 50

1.9. Araştırmanın Önemi…… 50

1.10. Araştırmanın Sınırlılıkları…… 54

2. YÖNTEM…….. 55

2.1.Araştırmanın Modeli…… 55

2.2. Katılımcılar……..... 55

2.3. Veri Toplama Araçları ……... 58

2.3.1. Bilgi formu……. 59

2.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği… 59

2.3.2.1. *Rubrik*……. 60

2.3.2.2. *Rubrik türleri* …… 61

2.3.2.2.1. *Holistik rubrikler*……..... 61

Sayfa

2.3.2.2.2. *Analitik rubrikler*……... 63

2.3.2.2.3. *Genel rubrikler ve göreve özel rubrikler*……..... 65

2.4. Uygulama Süreci…… 66

2.4.1. Verilerin toplanması…….……... 66

2.4.2. İşlem süreci…… 67

2.4.2.1. *Ölçme aracının geliştirilmesi*…..…….. 67

2.4.1.2. *Aracın geçerlik ve güvenirliğinin sınanması*……..… 70

2.4.3. BEP kalite verilerinin ve ilişkili değişkenlerin incelenmesi ……. 71

2.5. Verilerin Analizi…… 72

2.6. Çalışmanın Birinci ve İkinci Aşaması İçin Normal Dağılıma İlişkin Bulgular…….. 74

3. BULGULAR VE YORUM……... 76

3.1. Birinci Çalışmanın Bulguları ……..……...……. 76

3.1.1. Geçerliliğe ilişkin bulgular…… 76

3.1.2.1. *Kapsam geçerliliği*…….. 76

3.1.2.2. *Yapı geçerliliği*…… 77

3.1.2. Güvenirliğe ilişkin bulgular……..……. 79

3.1.2.1. *İç tutarlılık katsayısı*……. 80

3.1.2.2. *Madde toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon*…….…….. 80

3.1.2.3. *Alt üst 27 testi güvenirlik bulguları*…….. 81

3.1.3.4. *Puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları*……. 82

3.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesine İlişkin Bulgular.. 83

3.2.1. Puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları……. 83

3.2.2. Betimsel istatistikler ve faktör korelasyonları…… 84

Sayfa

3.2.3. Amaç sayıları ve kalite puanları arasındaki ilişki…… 85

3.2.4. Tanı gruplarına göre kalite puanlarına ilişkin bulgular……..... 86

3.2.5. Okul kademelerine göre kalite puanlarına ilişkin bulgular…… 89

3.2.6. Öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerine göre kalite bulguları… 91

3.2.7. Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimlerine göre kalite bulguları……..…… 93

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER……. 95

4.1. Tartışma…… 95

4.1.1. Birinci çalışma için tartışma…… 95

4.1.1.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği'nin geçerliği*…….. 95

4.1.1.2. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği'nin güvenirliği*……...…...…. 101

4.1.2. İkinci çalışma için tartışma…….……. 105

4.2. Sonuç……. 111

4.3. Öneriler……. 112

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler…….. 113

4.3.2. Araştırmalara yönelik öneriler……... 113

KAYNAKÇA……. 115

EKLER

ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğretmenlerin yaş ve cinsiyet dağılımları…….. 57

Tablo 2.2. Öğretmenlerin özel eğitim mesleki deneyim ve cinsiyet dağılımları 57

Tablo 2.3. Öğrencilerin okul dönemlerine ve sınıflara göre dağılımları…….. 58

Tablo 2.4. BEP'lerin öğrencilerin tanılarına göre dağılımı…….. 58

Tablo 3.1. BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği maddelerinin ortak varyans değerleri…… 78

Tablo 3.2. BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği eksen döndürme sonra faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları…… 79

Tablo 3.3. BEP madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlık değerleri… 80

Tablo 3.4. Alt ölçekler ve aracın bütünü için korelasyon değerleri ……..... 81

Tablo 3.5. Alt-üst 27 güvenirliği bulguları…….. 82

Tablo 3.6. Aracın tamamı ve alt ölçekler için BEP kalite puanları ortalamaları…….. 85

Tablo 3.7. Alt ölçekler ve aracın bütünü için korelasyon bulguları…… 85

Tablo 3.8. BEP'lerde bulunan amaçlara ilişkin betimsel bulgular……. 86

Tablo 3.9. BEP Kalite puanları ve tanı dağılımları betimsel istatistikleri……. 88

Tablo 3.10. BEP kalite puanları ve tanı gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları…….. 88

Tablo 3.11. BEP kalite puanları ve okul kademesi betimsel bulguları……..... 90

Tablo 3.12. BEP kalite puanları ve okul kademelerine göre varyans analizi sonuçları……..... 91

Sayfa

Tablo 3.13. Özel eğitim mesleki deneyimleri ve BEP kalite puanları ortalamaları betimsel istatistikleri…….. 93

Tablo 3.14. Özel eğitim mesleki deneyimleri ve BEP kalite puanları ortalamaları tek yönlü varyans analizi sonuçları……..…….. 93

Tablo 3.15. Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimlerine ilişkin BEP kalite bulguları…….... 94

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Rubrik türleri……. 61

Şekil 2.2. Rubrik geliştirme süreci basamakları…… 68

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD : Amerika Birleşik Devletleri
AEPS : Assesment, Evaluation, and Programming System for Three to Six Years
AZY : Ağır Zihin Yetersizliği
BAHP : Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BEPKDÖ : BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği
BM : Birleşmiş Milletler
CEC : Council of Exceptinal Children
CIS : Curriculum Indicators Survey
CRPD : The Convention on the Rights of Persons with Disabilities
CSI-CY : Communucation Supports Inventory-Children ve Youth
EAHCA : Education for All Handicapped Children Act
GFS : Goal Functionality Scale
GFS II : Goal Functionality Scale II
GFS III : Goal Functionality Scale III
GORI : IEP/IFSP Goals And Objective Rating Instrument
HZY : Hafif Düzeyde Zihin Yetersizliği
IDEA : Individuals with Disabilities Education Act
IDEIA : Individuals with Disabilities Education Improvement Act
IEP : Individualised Education Program
IFSP : Individualized Family Service Plan
İHEB : İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
KHK : Kanun Hükmünde Kararname
KMO : Kaiser Meyer Olkin
NADSE : National Association of State Directors of Special Education
NCSE : National Council for Special Education
NRC : National Research Council
NRC : National Research Council
OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu
OZY : Orta Düzeyde Zihin Yetersizliği
ÖEHY : Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖYGM : Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

PEPSE : The Program Evaluation For Procedural And Substantive Efficacy

PLAAFP : Present Level Of Academic Achieveme and Functional Performance

R-GORI : Revised IEP/IFSP Goals And Objectives Rating Instrument

SMART : specific, measurable, action words, realistic and relevant, time-limited

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

TDK : Türk Dil Kurumu

VAKİP : Var Olan Akademik Kazanımlar ve İşlevsel Performans

YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Temel insan haklarından biri olan eğitim, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nde (İHEB) "Herkes eğitim hakkına sahiptir." şeklinde ifade edilmiştir (İHEB, Madde 26). Buna paralel olarak Anayasası'nın 42. maddesinde "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir." ifadesi yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 42). Bu maddelere bakıldığında "herkes" kelimesinin altında cinsiyet, ırk, yaş ya da özel gereksinim farkı gözetmeksizin kapsayıcı katî bir karar olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarını da kapsayan bu maddelerin yanı sıra Birleşmiş Milletler (BM) Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'de (The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, [CRPD], 2007, Madde 24) eğitim hakkına yer vermiştir. Türkiye'de de özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı çıkarılan kanun hükmünde kararname ve yönetmeliklerle yasal düzenlemelerde yer almaktadır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitimi denildiğinde akla ilk gelen kavramlardan biri özel eğitim olduğu düşünülmektedir. Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetleri birey hangi tür okula devam ederse etsin özel eğitim düzenlemeleri kapsamında yürütülmektedir. Alanyazında özel eğitime dair pek çok tanım bulunmaktadır. Bunlardan biri şu şekilde ifade etmiştir; özel eğitim; bireysel olarak planlanan, amaca yönelik, özelleştirilmiş, yoğun bir eğitimdir (Heward, Alber-Morgan and Konrad, 2017). Bir başka tanımlamada ise özel eğitim; özel gereksinimli öğrencilerin bireye özgü ihtiyaçlarını karşılamak için, özel materyaller, öğretim yöntemleri, araç-gereçler ve/veya olanaklar/tesisler gerektirebilen, özel olarak geliştirilmiş eğitim olarak ifade edilmiştir (Hallahan, Kauffman and Pullen, 2014) . Baykoç (2011) ise şu şekilde tanımlamıştır:

> "Fiziksel, ruhsal, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerindeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim/öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler için; özel yetiştirilmiş elemanlar tarafından ekip anlayışıyla sunulan, özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekânlarda her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimdir.".

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018, madde 4) ise özel eğitim şu şekilde tanımlanmıştır:

> "Özel eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere

geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim".

Yapılan tanımlarda; bireysel olarak planlanma, bireye özgü gereksinimler, özel yetiştirilmiş personel, özel yöntemler, özel araçlar, özel programlar, amaca yönelik planlama gibi öğelerin vurgulandığı görülmektedir. Tanımlarda vurgulanan bu öğeleri kapsayan özel eğitim bileşeni bireyselleştirilmiş eğitim programlarıdır (BEP). Özel gereksinimli bireyler için hazırlanan, vurgulanan öğelerin yanı sıra bu öğelerin planlamasını içeren BEP, özel eğitimin temel ilkelerinden biridir (Bateman and Cline, 2016). Bir sonraki bölümde BEP'in ne olduğunu daha iyi anlamak adına BEP'e dair yapılan tanımlar bir araya getirilmiştir.

1.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımlanması

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına ilişkin pek çok farklı tanımlama bulunmaktadır. Yapılan tanımlarda BEP'e ilişkin hem benzer hem de farklı bileşenlerin vurgulandığı görülebilir. Geçmişten günümüze sıralanarak bu tanımlara bakılırsa:

- Goodman and Bond (1993) BEP'in her bir özel gereksinimli öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarını karşılama anlamına geldiğini belirtmişlerdir.
- Bateman and Linden (1998) BEP'i, çocuğun eğitsel ihtiyaçlarının ve bu ihtiyaçları karşılayacak özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin detaylarını açıklayan yazılı belge olarak ifade etmişlerdir.
- Siegel (2007) BEP için, "Çocuğun tüm eğitim programının bir betimlemesi." ifadesini kullanmıştır.
- BEP, eğitsel bir yol haritası olarak ifade edilmiştir (Ruble, vd., 2010; Kargın, 2015; Sanches-Ferreira vd., 2013; Rakap, 2015; Gibb and Dyches, 2016).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018; Madde 4, 1) BEP'i " Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı." şeklinde tanımlamıştır.
- Winterman and Rosas (2014) BEP'in özel gereksinimli öğrenci için; eğitsel ihtiyaçlarının, yıllık amaçlarının, önerilen özel eğitim programlarının ve hizmetlerinin, izleme süreci için değerlendirme prosedürünün tanımlandığı yazılı bir tasvir olduğunu ifade etmişlerdir.

- Bir başka ifadede Sarı ve İlik (2014) BEP'i; öğrencinin mevcut performansını, ne tür bir eğitim verilmesi ve bunun nasıl, kim tarafından, nerede verilmesi gerektiğini, eğitimin süresini, programın yararlılığının değerlendirilmesini barındıran ve bireyin belirlenen hedefleri öğrenip öğrenmediğinin nasıl değerlendirileceğini kapsayan bir program şeklinde betimlemişlerdir.
- Benzer şekilde Kargın (2015)

  > "Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli öğrencinin, zihinsel, duygusal, sosyal-dil ve iletişim alanlarında yapabildiklerini dikkate alarak, kazandırılacak davranışların neler olduğu, bu davranışların nerede, nasıl, kimler tarafından, hangi yöntemlerle ve ne kadar sürede kazandırılacağını belirten, gerekli destek eğitim hizmetlerini içeren, içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir programdır.."

  olarak tanımlamıştır.

- Aksoy (2016) ise "BEP; özel gereksinimli kişinin eğitim gereksinimlerine göre yapılması gerekenleri ve bunların alt basamaklarını nasıl, kiminle, nerede, hangi sürede kazandırılacağını sunan bir plandır ." şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda verilen tanımlardan oluşturulan sentez doğrultusunda BEP; amaçları, bu amaçlara ulaşmak için kullanılması planlanan yöntemleri, araçları, süreyi, değerlendirmeye ilişkin bilgileri, destek eğitim hizmetlerini içinde barındıran oldukça kapsamlı bir içerikle çocuğun gereksinimleri ve performansı doğrultusunda geliştirilen, uygulanan, izlenen, değerlendirilen ve belirli aralıklarla yenilenen bir program olduğu görülmektedir. BEP'in özel eğitimde yer almasıyla ilişkili olarak eğitsel ve yasal açıdan dayanak oluşturan özellikler izleyen bölümde sunulmaya çalışılmıştır.

1.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Eğitsel Dayanakları

Normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerin de eğitsel gereksinimlerini en yüksek seviyede karşılayacak hizmetlerden faydalanma hakları vardır (Batu, Kırcaali-İftar ve Uzuner 2004). Bu durum yukarıda da belirtildiği gibi uluslararası sözleşmeler ve yasal düzenlemelerle güvence altına alınmıştır. Ancak özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylere yönelik geliştirilen yoğun ve esnek olmayan eğitsel programları takip etmeleri çok zordur (Yıkmış, 2013). Eğitimin bireylerin özelliklerine uyumlu olacak şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğunun yüzyıllar öncesinde kabul edildiği ve bunun eğitim çalışmalarının daha başarılı ve anlamlı olmasını sağlayacağı ifade edilmektedir (Akçamete ve Kargın, 1991). Özel gereksinimli bireylerin

özellikleri ve gereksinimleri birbirinden farklı olması sebebiyle bu bireylere sunulacak hizmetlerde bireyselleştirme bir gereksinim olmanın ötesinde bir zorunluluk olduğu ifade edilebilir. Bireysel gereksinimlere uygun olarak planlanan hizmetlerin merkezinde ise BEP vardır (Bailey and Wolery, 1992; Bagnato, Neisworth and Munson, 1997; Espin, Deno and Albayrak-Kaymak, 1998; Pretti-Frontczak and Bricker, 2000). Daha öz bir ifade ile BEP'in tüm özel gereksinimli bireyler için geliştirildiği söylenebilir (Kirk vd., 2009).

Alanyazında BEP'i ifade eden dört temel sözcüğün vurgulandığı görülmektedir Bu sözcükler;

- Bireyselleştirme,
- Eğitim,
- Program
- Plan olarak ifade edilmektedir (Abeson and Weintraub, 1977'den aktaran Fiscus and Mandell, 2002).

Abeson and Weitraub'a (1977'den aktaran Fiscus and Mandell, 2002) göre bireyselleştirme; bir topluluktaki ya da sınıftaki öğrencilerin tamamının değil, yalnızca bir öğrencinin eğitsel gereksinimlerine yer verilmesidir. Öğretimin bireyselleştirilmesinin öğrencinin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz etkisi olan etkenlerin öğrenciye göre yapılandırılması olarak açıklandığı görülmektedir (Kargın, 2015). Öğretimde bireyselleştirme çalışmaları; öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinin öğeleriyle ilişkili gereksinimlerinin dikkate alınması ve bireysel hızlarına uygun olarak ilerlemelerine izin verilmesi olarak ifade edilmektedir (Güven ve Sözer, 2007). Özel gereksinimli öğrenciler düşünüldüğünde ise öğretimin bireyselleştirilmesi; öğrencinin bireysel gereksinimlerinin temel alınarak programlarda çeşitli uyarlamaların yapılması, programların öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri temel alınarak düzenlenmesi, BEP'in tanımında barındırdığı bireyselleştirme kavramına hizmet ettiği söylenebilir. (Kirk vd., 2009; Kargın, 2015).

Eğitim, yasalarla da ifade edildiği gibi özel eğitimi ve ilişkili hizmetleri kapsamaktadır (Abeson and Weintraub, 1977'den aktaran Fiscus and Mandell, 2002). Özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetleri bir program dâhilinde yürütülmektedir. Akçamete ve Kargın (1991) programı; "Çocukta geliştirilmesi planlanan becerilere ilişkin ilkeleri belirleyen ve bunların nasıl gerçekleşeceğini ifade eden plan" olarak açıklamışlardır. Başka bir ifadede program; "öğrencinin yaşı ve içinde bulunduğu toplumun kuralları temel alınarak, göstermesi gereken davranışlara sahip

olması için planlanan eğitsel yaşantılar olarak ifade edilmiş", eğitim programının öğretim etkinliklerinin yanı sıra destek hizmetleri de kapsadığı belirtilmiştir (Özyürek, 2010). Abeson and Weintraub (1977)'nin BEP'e yönelik olarak açıkladıkları 'eğitim' ve 'program' bileşenleri "eğitim programı" olarak da düşünülebilir. Genel anlamda eğitim programında amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır (Demirel ve Kaya, 2009; Özyürek, 2010). BEP'in bileşenleri ile eğitim programlarının bileşenleri paralellik göstermektedir. Eğitim programını oluşturan dört öğe ve BEP birlikte incelendiğinde BEP'in bu dört öğeye sahip olduğunun söylenebileceği düşünülmektedir. BEP; öğrencinin performansı ve gereksinimlerine yönelik belirlenen uzun ve kısa dönemli amaçların, bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak yöntemler, ipuçları, araç-gereçler, ortam, değerlendirmenin nasıl, ne zaman, ne şekilde yapılacağına dair bilgiler ve tüm program için zaman çizelgesine ilişkin ifadeler, öğrenciye sunulacak destek hizmetler gibi bileşenlerin dâhil olduğu bir eğitim programıdır.

Abeson and Weintraub'a göre plan ise programı geliştirmek üzere izlenmesi gereken süreçleri kapsamaktadır (Abeson and Weintraub, 1977'den aktaran, Fiscus and Mandell, 2002). Dolayısıyla BEP planlı bir süreç sonrasında ortaya çıkan bir üründür.

Yukarıda da belirtildiği gibi BEP'i genel bir eğitim programından farklılaştıran temel kavramın bireyselleştirme olduğu görülmektedir. Bireylerin gereksinimlerinin belirlenerek bu amaç doğrultusunda, eğitimlerinde uygun düzenlemelere ve planlamalara yol gösterici niteliğini sağlayacak programdan faydalanabilmeleri amacıyla BEP geliştirilmeli ve değerlendirilmelidir (Avcıoğlu, 2012). Eğitimin bireylerin özelliklerine uyumlu olacak şekilde düzenlenmesinin gerekli olduğunun yüzyıllar öncesinde kabul edildiği ve bunun eğitim çalışmalarının daha başarılı ve anlamlı olmasını sağlayacağı ifade edilmektedir (Akçamete ve Kargın, 1991). Dolayısıyla BEP'in eğitsel dayanağının en temel ifadesinin, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimden en üst düzeyde fayda sağlayabilmeleri için bireyselleştirmeye duyulan gereksinim olduğu söylenebilir. BEP'in özel gereksinimli bireylerin bireysel öğrenme çıktılarını ve belgelenen eğitsel performansı temel alan hizmetleri açıklamada anahtar doküman olduğunu ifade edilmektedir (Giangreco vd., 1994). BEP özel gereksinimli öğrencinin etkili bir eğitime ulaşabilmesi için hizmet sunan temel araçtır (Yıkmış, 2013). Özetlemek gerekirse BEP'in eğitsel açıdan temel çıkış noktası olarak özel gereksinimli bireylerin eğitim gereksinimlerinin en yüksek düzeyde karşılanmasının sağlanması olduğunu

söyleyebiliriz. Bu kısma kadar olan açıklamalardan yola çıkılarak BEP'in eğitim ortamlarında kullanılmak üzere geliştirildiği diğer bir deyişle eğitsel dayanaklarının olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde ise BEP'in ayrıca sunulan hizmetler açısından incelendiğine rastlanılmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı adından anlaşıldığı üzere bir eğitim programıdır ve tıpkı diğer eğitim programları gibi amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerini içeriğinde barındırmaktadır. Bu öğeler BEP'te uzun ve kısa dönemli amaçlar, kullanılacak yöntemler, araç-gereçler, destek eğitim hizmetleri, değerlendirme ve tüm öğelerle ilgili zaman ifadelerine ilişkin bileşenler olarak yer alır. BEP'in; çocuğun nerede olduğu, olması gereken yeri, nasıl orada olacağı, ne kadar zaman almasının beklendiği ve oraya ulaştığında -eğer oraya ulaşırsa- nasıl ifade edileceğini en anlaşılır ve ayrıntılı şekilde açıklanmasına hizmet eder (Heward vd., 2017). Genel eğitim programlarından farklı olarak BEP'i değerli ve farklı kılan iki temel özelliği olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki özel gereksinimli bireyler için destek özel eğitim hizmetleridir, destek özel eğitim hizmetleri genel bir eğitim programında bulunmamamaktadır. İkincisi ise BEP'in tüm bileşenlerinin programdan yararlanacak özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmiş olmasıdır. Özel eğitimde öğrencilerin, toplumsal yaşama bağımsız olarak katılabilmeleri, onların bireysel farklılıklarından ve yapabildiklerinden yola çıkarak ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ihtiyaçlarına uygun eğitim ortamlarının sağlanmasıyla olası olduğu belirtilmektedir (Cavkaytar, 2000). Alanyazında kimi özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden hiç fayda sağlayamadığının ifade edilmiş olması (Koç ve Poyrazoğlu, 1987'den aktaran Tike, 2007), BEP'in sunulan hizmetler açısından önemini bir kere daha karşımıza çıkarmaktadır. BEP'in kapsadığı öğeler yoluyla sunduğu hizmetlerin tamamının bu amaca hizmet ettiği ifade edilebilir. Eğitsel gerekçeler ve dayanakların yanında BEP'in yasal anlamda da temelleri bulunmaktadır. BEP'e ilişkin yasal dayanaklar izleyen bölümde açıklanmaya çalışılmışıtır.

1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanakları

Bu bölümde BEP'in yasal dayanakları açıklanmaya çalışılmıştır. BEP'in ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ortaya çıkması sebebiyle öncelikle ABD'deki yasal süreç açıklanmış, ardından Türkiye'deki yasal süreç açıklanmıştır.

1.3.1.Amerika Birleşik Devletleri

BEP'in tarihsel çıkış noktasına bakılması için, önce ABD'de BEP'i ortaya çıkaran olaylar dizisinin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. 1970'lerden önce özel eğitim ve ilgili hizmetlere ihtiyaç duyan okul çağındaki sekiz milyon çocuktan bir milyon yedi yüz elli bininin hiçbir eğitsel hizmet almadığı ifade edilmektedir (Katsiyannis, Yell and Bradley, 2001; Koseki, 2017). PL.94-142'de (1975, section 3, b, 3) diğer adıyla Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nda (Education for All Handicapped Children Act-EAHCA) sekiz milyon özel gereksinimli çocuğun yarısından fazlasının fırsatlara eşit erişimi mümkün kılan eğitsel hizmetleri alamadıklarının açıklandığı görülmektedir. ABD'deki insan hakları hareketlerinin 1960'larda güç kazandığı ve özel gereksinimi olmayanlarla beraber özel gereksinimi olan kişilerin de gereksinim ve haklarına verilen önemin arttığı ifade edilmektedir (Fiscus and Mandell, 2002; Özyürek, 2009). Özel eğitim tarihinin kamu hakları hareketiyle yakından ilişkili olduğu (Heward vd., 2017) ve özel eğitim yasalarının gelişiminin ve değişiminin kamu hakları hareketinin ikincil bir sonucu olarak başladığı belirtilmektedir (Redfield and Kraft, 2012). Çıkış noktası olarak Brown davası olduğu görülmektedir. Yüksek mahkemenin Brown davasında verdiği kararın özel eğitim için bir dönüm noktası olduğu vurgulanmaktadır (Ulric, 2014). Brown davası sonucunda "ayrı ama eşit" doktrini ortadan kalkmış, okullardaki ırk ayrımını ortadan kaldıran karar alınmıştır (Heward vd., 2017). Bu davayla birlikte özel gereksinimi bulunan bireylerin savunucuları Afro-Amerikan çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da eğitime eşit erişim hakkını savunmaya başlamışlardır. Bu bağlamda özel gereksinimli çocukların eğitimine ilişkin harekette iki temel olay bulunduğu ifade edilmektedir. Bunlardan biri Pensilvanya Zihin Engelliler Çocuklar Derneği'nin Pensilvanya Eyaletine açtığı davadır, diğeri de Mills davasıdır (Weber, Mawdsley and Redfield, 1990). Bu davalar sonucunda özel gereksinimli çocuklar kendi özelliklerine uygun, parasız eğitim hakkını elde ettikleri vrugulanmaktadır (Fiscus and Mandell, 2002). ABD'deki bu yasal değişimlerin temelinde kullanılan hüküm, ABD Anayası'nın herkesin eşit olmasıyla ilgili hükmü olduğu ifade edilmektedir (Fiscus and Mandell, 2002).

1973 tarihli Rehabilitasyon Yasası'nın diğer adıyla PL.93-112'nin 504.'ü bölümünün BEP'in gelişimi açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. 504.'ü bölümde BEP'e benzer şekilde, uygun öğrenciler için sunulacak desteklerin listelerinin planlandığı ifade edilmiştir. Planlanan destek listelerinin bireyselleştirilmiş olduğu ve öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı özel gereksinimlerini temel aldığı belirtilmiştir

(Bateman and Cline, 2016). Soeffing (1974'ten aktaran Fiscus and Mandell, 2002) Rehabilitasyon Yasası ile ilgili olarak "Her bir öğrenci için bir bireyselleştirilmiş program geliştirilmesi görüşü desteklendi." ifadesini kullanmıştır. Dolayısıyla bu yasanın BEP açısından önemli bir adım olduğu düşünülmektedir.

975 yılında ABD'de PL.94-142 Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası çıkarılmıştır (Eripek, 2012). BEP dönüm noktası olarak ifade edilebilecek bu yasa ile ortaya çıkmıştır (Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2002). PL.94-142'inin altı temel prensibinin bulunduğu ifade edilmektedir. Bu altı temel prensipten biri de BEP'tir. Yasayla birlikte yetersizliği bulunan ve özel eğitim alan tüm öğrenciler için BEP hazırlanması zorunlu kılınmıştır (Kirk vd., 2009).

PL.94-142 "Education for All Handicapped Children Act" adıyla yer alan Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nın adı 1990 yılında "Individuals with Disabilities Education Act" (IDEA) olarak değişerek Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası olarak yenilenmiştir (Council of Exceptinal Children-[CEC], 1999). "Tüm Engelli Çocuklar" anlamına gelen "All Handicapped Children" ifadesi yerine "Yetersizliği Olan Bireyler" anlamına gelen "Individuals with Disabilities" ifadesi kullanılmıştır. Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası 1997 yılında aynı isimle yenilendiği ve bu yasada beş temel bileşen bulunduğu ifade edilmiştir, bu temel bileşenler içinde BEP de "BEP ve İlişkili Hizmetler" adıyla yer aldığı belirtilmiştir (Bateman and Linden, 1998).

Son olarak 2004 yılında çıkarılan PL108-446 ile "improvment" kelimesi yasasının ismine eklenmiş ve yasanın adı "Individuals with Disabilities Education Improvement Act" (Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimini Geliştirme Yasası-IDEIA) olarak değişmiştir. IDEIA içinde de BEP sekiz temel ilkeden biri olarak yer almıştır (Bateman and Cline, 2016).

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ABD'deki yasal süreçleri incelendiğinde BEP'in sinyallerini güçlü bir şekilde veren ilk yasal düzenlemenin 1973 Rehabilitasyon Yasası diğer adıyla PL93-112'nin 504.'ü bölümü olduğu görülmektedir. Ancak BEP'in "BEP" adıyla doğrudan yer aldığı ilk yasal düzenlemenin PL94-142 EACHA olduğu anlaşılmaktadır. 1990 ve 1997'de yeniden düzenlenerek IDEA adını alan yasada da BEP'in vurgulandığı ve 2004 yılında çıkan IDEIA'da da yer alan BEP'in yerinin ve öneminin korunduğu görülmektedir. İzleyen bölümde BEP'in Türkiye'deki yasal düzenlemelerdeki yerine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.3.2. Türkiye

Türkiye'de BEP'in tarihi ABD'ye göre daha yenidir. Özel eğitimle doğrudan ilişkili olarak çıkarılan ilk kanun 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu olduğu ifade edilmektedir (Çitil, 2013). Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu 1983 yılında çıkarılmıştır (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983). Ancak BEP'in yasalarda yerini alması 1997 yılında gerçekleşmiştir. Türkiye'de 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile BEP hazırlanması ve uygulanması zorunlu hale gelmiştir. 573 sayılı KHK'nın 4. madde (f) bendinde "Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim proğramlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır." ifadesi yer almaktadır (573 sayılı KHK, 1997, M. 4, f).

İlk kez 2000 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (ÖEHY) BEP'e temel ilkeler başlığı altında "Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır." ifadesi ile yer verilmiştir (ÖEHY, 2000, M. 5, f). Aynı yönetmeliğin farklı maddelerinde de BEP'e ilişkin maddelerin yer aldığı görülmektedir, madde 62'de BEP'e ilişkin olarak:

> "Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları, bireyin tüm gelişim alanlarında, gözlem, gelişim ve değerlendirme ölçekleri kullanılarak ve hedeflenen amaçların gerçekleşme düzeyi doğrultusunda değerlendirilir. Birey için hazırlanacak yeni bireyselleştirilmiş eğitim programında ve yöneltme kararında bu değerlendirmeler esas alınır." (ÖEHY, 2000, M. 62)

ifadesine yer verildiği görülebilir. 2002 ve 2004 yıllarında yeniden düzenlenerek yayınlanan ÖEHY'de BEP'le ilişkili maddelerin değişime uğramaksızın yerini koruduğu görülebilir.

2006 tarihinde yayınlanan yeni bir ÖEHY yayınlanmıştır. Bu ÖEHY'de de BEP'e yer verilmiştir. ÖEHY 2006 yılında yayınlandığı günden itibaren BEP, 6. madde, (e) bendinde "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır." ifadesiyle yer almıştır. 2006 yılında yayınlanan ÖEHY 2009 yılında iki defa

olmak üzere, 2010 ve 2012 yıllarında değişikliğe uğrayarak yeniden yayınlanmıştır. Değişen ÖEHY'lerde BEP'e ilişin maddenin korunduğu ve son yayınlanan diğer bir ifadeyle 2012 yılında yayınlanan ÖEHY'de de değişmeden yer aldığı görülmüştür. 2018 yılında yayınlanan yeni ÖEHY'nin 19. maddesinde;

> "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında Bakanlıkça hazırlanan ilköğretim veya mesleki ve teknik eğitim programları ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları uygulanır."

ifadesi yer almaktadır. Bu ifadede geçen "öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları" ile kastedilen BEP'tir. ÖEHY'nin (2018, madde 20) 20. maddesinde ise "Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak BEP hazırlanması esastır." ifadesiyle bu durum daha açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Güncel olarak BEP'in yasal dayanağı oluşturan ve diğer yasal düzenlemelere temel teşkil eden yasal düzenlemelerin 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı KHK ve 2018 yılında yayınlanan ÖEHY olduğu görülebilir. Yasal düzenlemelere yönelik incelemeler doğrultusunda Türkiye'de bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yasal gerekliliğinin ilk olarak 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı KHK ile oluşturulduğu, sonrasında oluşturulan ve yeniden düzenlenerek yayınlanan ÖEHY'lerde BEP'in yer almaya devam ederek yerini ve önemini koruduğu ifade edilebilir. Bu yasal düzenlemelere bakıldığında ÖEHY'de BEP'i geliştirme görevinin bir ekip tarafından gerçekleştirmesi gerektiğinin ifade edildiği görülmektedir (ÖEHY, 2018, madde 47). İzleyen bölümde bu ekibe ilişkin bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

1.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Ekibi

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamanın, öğrencinin güçlü yanlarıyla ve ihtiyaçlarıyla ilişkili bilgileri tartışan bir ekibin bir araya gelmesiyle gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gibb and Dyches, 2016). Uzmanların, ebeveynlerin ve uygun olduğunda öğrencinin kendisinin katılımıyla oluşan bir ekip tarafından, her bir öğrencinin güçlü yanlarının ve gereksinimlerinin değerlendirildiği ve göz önünde bulundurulduğu bu süreç, oldukça bireyseldir (Council for Exceptional Children, 1999). BEP öğrenci, müfredat, ulaşılabilir kaynaklar ve bireyin kendine has ihtiyaçlarına yönelik bilgilere katkı sağlayan bir ekip tarafından geliştirilmelidir (Clark, 2000). BEP ekibinin

temel görevi özel eğitim programlarını ve ilişkili hizmetleri planlamaktır (Bateman ve Linden, 1998). ÖEHY'de (2018) özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerinin hazırlanması için BEP geliştirme birimi oluşturulacağı ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde. 47-1).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi okulun ya da kurumun müdürü veya müdürün görevlendirdiği bir müdür yardımcısının başkanlığında kurulduğu ifade edilmiş ve görevli kişiler şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğrencinin sınıf öğretmeni,
- Bir rehber öğretmen,
- Öğrencinin dersine giren ilgili alan öğretmenleri,
- Öğrencinin velisi,
- Uygun olduğunda öğrenci (ÖEHY, 2018, Madde 47-1).

Bu kişilerin yanı sıra gerekli görülen durumlarda, özel eğitim değerlendirme kurulu üyesi bir kişinin katılımının sağlanabileceği ifade edilmiştir. Mesleki eğitim sunulan özel eğitim okullarında ise eğitim ve öğretim hizmetlerinin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için mesleki dersleri yürüten bir öğretmenin de katılımının sağlanması gerektiği ifade edilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 47-2).

Yasal düzenlemede BEP geliştirme biriminde bulunması gereken kişilerin yanı sıra bu kişilerin görevleri ve sorumlulukları da ifade edilmiştir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, Madde 48) BEP geliştirme biriminin görevleri ve sorumlulukları şu şekilde ifade edilmiştir:

> a) BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda koordinasyonu sağlamak.
> b) Öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim ihtiyaçları doğrultusunda BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak.
> c) Eğitim ortamlarının düzenlenmesi, materyal geliştirilmesi ve temini konusunda okul yönetimine ve öğretmenlere önerilerde bulunmak.
> ç) Okuldaki diğer birim ve kurullarla iş birliği yapmak.
> d) Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerden destek eğitim odasında eğitim alacak öğrencileri, eğitim hizmeti sunulacak dersleri ve haftalık ders saati sayısını belirlemek.
> e) İlköğretim ya da mesleki ve teknik ortaöğretim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdüren öğrencilerden tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime uygun olanları belirlemek ve okul yönetimine bildirmek.
> f) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerini belirlemek.
> g) Özel eğitim sınıflarına kayıtlı öğrencilerden yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada eğitim alacak öğrencileri belirlemek ve katılacakları dersler ile saatlerini planlamak.

ğ) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden sınavlarda refakat edilmesi gerekenleri belirlemek.

h) Özel eğitim programı uygulayan okullardaki öğrencilerden grup eğitimine uyum sağlayamayanların grup eğitimine hazırlanması amacıyla bire bir eğitime başlamasına ve bire bir eğitimin sona erdirilmesine karar vermek.

ı) Velinin yazılı talebi üzerine, ilkokulda öğrencilerin bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yapmasına karar vermek.

i) Farklı sebeplerle okula başlaması gecikmiş olan ve il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu kararıyla ilköğretim kademesinde özel eğitim programı uygulayan okul ya da bu programların uygulandığı özel eğitim sınıflarına devam etmesine karar verilen öğrencilerin; yaş, gelişim özellikleri ve eğitim performansına uygun kademedeki sınıfa yerleştirilmesine karar vermek.

j) Okuldaki diğer kurul ve birimlerle iş birliği içinde çalışmak.

(2) Özel eğitim meslek okullarında oluşturulan BEP geliştirme birimi, diğer görevlerinin yanı sıra aşağıdaki görevleri de yerine getirir:

a) Öğrencileri alan ve dala yönlendirmek.

b) Meslek derslerini okutan alan öğretmenleri arasından koordinatör öğretmenleri belirlemek.

c) Koordinatör öğretmenin görüşleri doğrultusunda mesleki eğitim yapılacak işletmeleri belirlemek.

ç) İşletmelerde uyum güçlüğü yaşayan öğrencilerin yeni bir işletmeye yerleştirilmesine karar vermek.

d) Koordinatör öğretmenlerin çalışma planlarını hazırlamak.

e) İşletmelerdeki çalışmalarıyla ilgili koordinatör öğretmenlerce hazırlanan raporlar doğrultusunda öğrencilerin eğitim planlarında değişiklik ve düzenlemeler yaparak gerekli tedbirleri almak.

f) Mezun olacak öğrencilerin eğitim aldığı meslek alanında istihdam edilebilmeleri için ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak.

Bireyselleştirişmiş eğitim programı geliştirme birimi öğrencinin bulunduğu okulun olanakları dahilinde oluşturulmaktadır. Birimde bulunması gereken üyeler yasal düzenlemelerle ifade edilmiş olsa da, belirtilen üyelerin okulda bulunmaması halinde; sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen, öğrencinin dersine giren alan öğretmenleri ve okul yöneticisini de kapsayacak şekilde BEP geliştirme biriminin oluşturulması gerektiği belirtilmektedir (Kargın, 2015). Yasal düzenlemede geliştirilmesi konusunda ekip çalışmasının vurgulandığı ve BEP geliştirme birimi adı verilen bu ekibin yerine getirmesi beklenen görevlerin detaylı olarak açıklandığı görülmektedir. BEP ekibinin görevlerinin eğitim bireyselleştirilerek öğrencinin en yüksek düzeyde fayda sağlamasına hizmet eden gereklilikler olduğu ifade edilebilir. BEP'i oluşturan çeşitli bileşenler bulunmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, bu bileşenleri ve özelliklerini ortaya koyarak bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirmiş olur. İzleyen bölümde BEP'i oluşturan bu bileşenlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.5. Alanyazında ve Yasalarda Yer Alan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Bileşenleri

Bireyselleştirilmiş eğitim programı daha önce yapılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere kapsamı geniş programdır. BEP'in merkezinde öğrenci ve gereksinimlerinin bulunduğu ve BEP'in bu gereksinimleri karşılamak amacıyla geliştirildiği ifade edilebilir. Öğrencinin gereksinimlerini karşılaması amacıyla geliştirilen BEP'ler birden fazla bileşenin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu bölümde BEP bileşenleri incelenmiştir. Alanyazında sıkça vurgulanması ve BEP'e ilişkin yasal düzenlemeler anlamında öncü olması sebebiyle önce Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ele alınan BEP bileşenlerine ardından Türkiye'de ele alınan BEP bileşenlerine yer verilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ABD için BEP bileşenlerini ifade etmek amacıyla doğrudan yasalarda yasada yer alan düzenlenmenin kullanıldığı görülmüştür (Bateman and Linden, 1998; Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2002; Siegel 2007; Hallahan, Kaufman and Pullen, 2014; Gibb and Dyches, 2016; Bateman and Cline, 2016; Heward, Alber-Morgan and Konrad, 2017). Bu sebeple ABD için yasada ele alınan BEP bileşenleri incelenmiştir.

ABD'de BEP bileşenleri IDEIA (PL108–446, 2004) yasasıyla belirtilmiş ve detaylandırılmıştır. Bu yasada BEP'te bulunması gerekli görülen bileşenler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1) Aşağıda belirtilenleri de içermek üzere çocuğun var olan akademik kazanımlarının ve işlevsel performansının ifadesi:

- Yetersizliğin çocuğun genel eğitim müfredatına katılımını ve ilerlemesini nasıl etkilediğinin ifadesinin bulunması.
- Okulöncesi çocukları için, uygun olduğunda, yetersizliğin çocuğun uygun etkinliklere katılımını, çocuğun genel eğitim müfredatına katılımını ve ilerlemesini nasıl etkilediğinin ifadesinin bulunması.
- Alternatif kazanım seviyelerine ilişkin alternatif değerlendirmelere tabi olan yetersizliği bulunan çocuklar için ölçütlerin ya da kısa dönemli amaçların ifadesinin bulunması.

2) Akademik ve işlevsel amaçları da içeren ölçülebilir yıllık amaçların belirtilenleri sağlayacak şekilde hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir:

- Çocuğun genel eğitim müfredatına dahil olmasını ve ilerlemesini mümkün kılmak için çocuğun yetersizliğinden kaynaklı gereksinimlerinin karşılanması gerektiği ve
- Her bir çocuğun planlanan ölçülebilir yıllık amaçlarlar birlikte akademik ve işlevsel amaçlar gibi yetersizliğinden kaynaklı diğer eğitsel ihtiyaçlarının karşılanması gerektiği vurgulanmaktadır.

3) Alt bentte belirtilen şekilde yıllık amaçları karşılama açısından çocuğun ilerlemesinin betimlenmesi gerektiği ifade edilmektedir;

- Çocuğun yıllık amaçlara karşılama doğrultusunda ilerlemesine yönelik dönemsel raporlar sağlanması ve ölçmelerin gerçekleştirilmesi gerekliliği sağlanmalıdır.

4) Çocuğa ya da çocuğun yararına, aşağıda belirtilen maddeler için;

- Yıllık amaçların kazanılmasına yönelik uygun ilerlemeler için,
- Alt bentle uyumlu olarak genel eğitim müfredatına dahil olmak ve ilerleme kaydetmek için ve ders programı dışında kalan ve diğer etkinliklere katılmak için,
- Eğitim görmek ve bentte belirtilen etkinliklerdeki yetersizliği olan ve olmayan diğer çocuklara katılmak için,

uygulanabilirlik boyutuna ilişkin uzman araştırmalarına dayalı olan özel eğitim ve ilişkili hizmetlerin ve ek yardım ve hizmetlerin ifadesi ve çocuk için sağlanacak okul personeline yönelik desteklerin ya da program uyarlamalarının ifadesi sağlanmalıdır.

5) Eğer varsa; çocuğun yetersizliği olmayan çocuklarla normal sınıfa ve yukarıdaki son maddede betimlenen etkinliklere katılamamasını kapsamının açıklanması gerekmektedir.

6)

- Çocuğun 612. bölüm (a)(16)(A) ile tutarlı eyalet ve bölgesel değerlendirmelerinde akademik başarının ve işlevsel performansın ölçülmesi için gerekli olan bireye uygun uyarlamaların ifadesi bulunmalıdır.
- Eğer BEP ekibi çocuğun öğrenci başarısının değerlendirilmesi için belirli eyalet ya da bölgesel değerlendirmede alternatif değerlendirme almaları gerektiğini belirlerse:
    - Çocuğun normal değerlendirmeye katılamamasının nedeninin ve
    - Çocuğa uygun olarak seçilen belirli alternatif değerlendirmenin nedeninin ifadesi belirtilmelidir.

7) 4. maddede bahsedilen hizmetlerin ve uyarlamaların zaman planlaması, bu hizmetlerin ve uyarlamaların öngörülen sıklık, yer ve sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmelidir.

8) Çocuk 16 yaşına geldiğinde yürürlüğe giren ilk BEP'ten itibaren ve sonrasında yıllık olarak güncellenmesi ve aşağıdaki belirtilen maddeleri sağlayacak verilerin bulunması gerekmektedir:

- Eğitimle, istihdamla ve uygun bağımsız yaşam becerileriyle ilişkili yaşa uygun geçiş değerlendirmelerini temel alan, uygun, ölçülebilir lise sonrası eğitim amaçlarına ilişkin verilere yer verilmelidir.
- Geçiş hizmetlerinin (çalışma kursları dahil olmak üzere) çocuğun bu amaçlara ulaşmasında yardımcı olması gerekmektedir.

Çocuk yasal olarak reşit olmadan en az 1 yıl önce başlamak üzere, bu başlık altındaki çocuğun hakları konusunda bilgilendirilmesi ifadesi, eğer varsa bölüm 615(m) altında reşit olduğunda haklarını çocuğun üzerine devreder (PL 108–446, 2004, Section 614, (d)(1)(A)(i)).

ABD'deki yasal düzenlemelerde BEP bileşenlerinin oldukça detaylı ele alındıkları görülmektedir. Türkiye'de BEP bileşenleri ÖEHY'de (2018, Madde 20-1) altı maddeyle ifade edilmiştir. Buna göre BEP'te:

> a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara,
>
> b) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına,
>
> c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine,
>
> ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere,
>
> d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklere,
>
> e) Öğrencinin kişisel bilgilerine, yer verilir." (2018, Madde 20(1)).

Bireyselleştirilmiş eğitim programları bileşenleri olarak yasal düzenlemelerde ele alınanlar açısından Türkiye ve ABD'ye bakıldığında temelde iki yasal düzenlemede belirtilenlerin benzer olduğu sonucuna ulaşılması mümkündür. Ancak farklılıklar da mevcuttur; Türkiye'deki ÖEHY'de (2018, madde 20(1)) BEP'in içeriğinin belirtildiği maddeye bakıldığında çocuğun var olan performans düzeyinin ifadesine ve geçiş hizmetlerine ilişkin herhangi bir maddenin bulunmadığı görülmektedir. Ancak aynı yönetmelikteki, madde 4(g)'de BEP şu şekilde tanımlanmıştır. "Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve

performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı.". Bu tanımlamada bireyin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve gereksinimlerinin odak alınması öğrencinin var olan performans düzeyine ilişkin bilgileri zaruri olduğu anlamına gelmektedir. Benzer şekilde yönetmelikte yer alan özel eğitimin temel ilkelerine bakıldığında var olan maddelerin örtük bir şekilde var olan performans düzeyini gerekli kıldığının ifade edilebileceği düşünülmektedir. Özel eğitimin temel ilkeleri olarak yer verilen ilgili maddeler şu şekilde sıralanmıştır:

- "Bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmeti sunulması,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitim görmelerine öncelik verilmesi,
- Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması … esastır.".

Bu sebeple her ne kadar BEP'in içermesi gerekenlerin belirtildiği madde'de "var olan performans" adıyla yer almasa da, çocuğun performansının ve ilgili diğer özelliklerinin bilinmesinin ve BEP'in bunları da temel alarak hazırlanması gerekliliğinin yasal olarak koruma altına alındığının söylenebileceği düşünülmektedir.

Bunların yanı sıra Türkiye'deki yönetmelikte ABD'deki yasadan farklı olarak kısa dönemli amaçlara ve davranış değiştirme programlarına ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. ABD'deki yasada davranış değiştirme müdahalelerinin kullanımına, BEP'e ilişkin farklı bir bölümde yer verilmiştir (Public Law 108–446, 2004, Section 614, (d)(3)(A)). Kısa dönemli amaçlara ise yasada alternatif kazanım seviyelerine ilişkin alternatif değerlendirmelere tabi olan yetersizliği bulunan çocuklar için gereklilik olarak yer verilmiştir. Dolayısıyla kısa dönemli amaçların tüm öğrenciler için zorunlu kılınmadığı görülmektedir.

Tüm bu farklılıklarla birlikte ABD yasasındaki ifadelerin daha detaylı olduğunu, BEP'te bulunması gereken öğelerin ne olduğuyla birlikte bu öğelerin nasıl olmaları gerektiğine ilişkin detayların da yer aldığı görülmektedir. ABD'deki yasal düzenlemenin detaylı olması sebebiyle alanyazında BEP bileşenlerinin açıklanması yerine doğrudan yasada yer alan düzenlemeye yer verildiği düşünülmektedir Türkiye'de ise yasal

düzenlemede yer alan BEP bileşenlerinin alanyazında genişletilerek yer aldığının söylenebileceği düşünülmektedir. Türkiye'deki yasal düzenlemede BEP bileşenleriyle ilgili maddede ÖEHY'de (2018, Madde 20(1)) yer alan ifadelere ek olarak alanyazında

- öğrencinin performansı (Özyürek, 2010; Baykoç, 2011; Yıkmış, 2013),
- zaman bilgisi (Özyürek, 2010; Baykoç, 2011; Yıkmış, 2013),
- geçiş hizmetleri (Özyürek, 2010),
- akranlarıyla beraber etkinliklere katılım (Özyürek, 2010) ve
- il bazında uygulanan testlere katılım (Özyürek, 2010)

doğrudan BEP bileşeni olarak belirtilmiştir.

Alanyazında "öğrencinin performansı" BEP bileşeni olarak ifade edilmiştir ancak ÖEHY'de (2018) öğrenci performansı BEP bileşeni olarak ilgili madde 20(1)'de yer almamaktadır. ABD'deki yasal düzenlemede öğrencinin performansı BEP bileşeni olarak yer aldığı ve kapsamlı olarak ele alındığı görülmektedir (PL108–446, 2004).

Türkiye'deki yasal düzenlemede (ÖEHY, 2018) destek eğitim hizmetlerine ilişkin zaman ifadesinin yer aldığı ancak amaçlara ilişkin zaman ifadesinin bulunmadığı görülmektedir, ABD'deki yasal düzenlemede (PL108–446, 2004) zaman ifadesinin amaçları, normal eğitime katılma süresini ve ilişkili hizmetleri kapsayacak şekilde geniş olarak ifade edildiği görülmektedir.

Özyürek'in (2010) ifade ettiği "Akranlarıyla beraber etkinliklere katılım" ifadesinin ABD'deki yasal düzenlemede (PL108–446, 2004) dördüncü ve beşinci maddelerde yer alan akranlarla etkinliklere katılma, katılımın sağlanması için gerekli düzenlemelerin ifadesi ve katılamama durumunda bunun kapsamının açıklanması ifadelerini hatırlattığı söylenebilir.

Özyürek'in (2010) ifade ettiği "İl bazında uygulanan testlere katılım" ifadesinin PL108–446'da (2004) yer alan eyalet değerlendirmeleri ve bölgesel değerlendirmelerle akademik başarının ve işlevsel performansın ölçülmesiyle ilgili maddeyle benzer olduğu ifade edilebilir.

Alanyazında geçiş ifadesi bulunmasına rağmen ÖEHY (2018)'de henüz "bireyselleştirilmiş geçiş planı" ifadesinin bulunmadığı görülmektedir. Son ÖEHY'de (2018, madde 48(2)) buna yönelik olarak ilişkili denilebilecek düzenlemelerin bulunduğu ifade edilebilir. Mesleki eğitim veren özel eğitim okullardaki BEP geliştirme birimi görevleri arasında yer alan "Mezun olacak öğrencilerin eğitim aldığı meslek alanında

istihdam edilebilmeleri için ilgili kişi, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapmak." ifadesi geçişe yönelik bir düzenleme olarak görülebilir. ABD'deki yasal düzenlemede ise geçişe ilişkin düzenlemelerin yer aldığı görülmektedir.

İfade edilen bileşenlerin bir araya getirilmesiyle BEP ortaya çıkmaktadır. BEP ile ilişkili alanyazında karşılaşılabilecek kavramlardan biri de "BEP kalitesi"dir. İzleyen bölümde bu kavrama dair bilgiler çok yönlü olarak sunulmaya çalışılmıştır.

1.6. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesi

Alanyazına bakıldığında BEP kalitesine dair doğrudan bir tanımlamanın yer almadığı ancak bu kavramın anlaşılmasında ve tanımlanmasında ipucu niteliği taşıyabilecek bilgilerin bulunduğu görülebilir. BEP kalitesine yönelik yapılan bazı araştırmalarda BEP kalitesini değerlendirmeye yönelik çeşitli değerlendirme araçlarının kullanıldığı görülmektedir. BEP kalitesini ve bileşenlerini anlamak için bu konuya ilişkin kaynaklarda yer alan bilgilerin, yapılan araştırmaların ve bu araştırmalarda BEP kalitesini değerlendirmede kullanılan araçların incelenmesinin bilgi verici olacağı düşünülmektedir.

Bateman and Linden'in (1998) BEP kalitesi kavramına doğrudan yer vermedikleri ancak yasal olarak doğru ve eğitsel olarak yararlı BEP geliştirilmesini vurguladıkları görülmüştür, vurgulanan bu durum BEP kalitesiyle ilişkili olduğu düşünülerek incelenmiştir. Yazarların "daha iyi BEP" kavramına yer verdikleri görülmüştür. "İyi" kavramı "İstenilen, beğenilen nitelikleri taşıyan, beğenilecek biçimde olan" anlamına gelmektedir (TDK, 18.05.2018). Nitelik ise "Bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite." anlamına gelmektedir (TDK, 18.05.2018). Bu bilgiler ışığında "daha iyi BEP" ifadesinin "daha kaliteli BEP" ile aynı anlama geldiği görülmektedir. Yasal olarak doğru ve eğitsel olarak yararlı BEP'lerin geliştirilmesinin BEP kalitesiyle ilişkili olduğu düşünülerek bilgiler incelenmiştir. Yazarların hem yasal olarak doğru BEP yazımı altında hem de eğitsel olarak yararlı BEP bağlamında IDEA'da (1997) belirtilen BEP bileşenlerini ele aldıkları görülmüştür. Bu bilgiler doğrultusunda "daha iyi BEP" kavramının bir başka ifade ile "kaliteli BEP" kavramının yasal bileşenlerin karşılanmasıyla ilgili olarak ele alındığı görülmektedir.

Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly'nin (2000) BEP kalitesi ifadesini doğrudan kullanmadıkları ve tanımlamadıkları ancak BEP'in uygun olması gereken nitelikleri ele aldıkları görülmektedir. Gerekli niteliklere uygun olmanın, bir başka

ifadeyle gerekli nitelikleri karşılamanın kaliteli olmak ile aynı anlamda olduğu bilinmektedir (TDK, 18.10.2017). Bu bilgi doğrultusunda BEP'in niteliklere uygun olmasının kaliteli olması olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Yazarların BEP'in uygun olması gereken niteliklerin ölçütünü BEP ile ilişkili yasalar olarak ele aldıkları görülmektedir (Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2000). Bu bilgiler ışığında kaliteli BEP'in yasalarda belirtilen gereklilikleri barındıran BEP olarak yorumlanabileceği düşünülmektedir. Yazarların "BEP için Temel Bileşenler" adı altında; var olan performans düzeyi, yöntem, ölçüt, genelleme, uzun ve kısa dönemli amaçlar, ölçme, veri toplama ve değerlendirme, diğer dikkate alınacak hususlar olarak sıralanan bileşenleri bölümler halinde inceledikleri görülmüştür. (Twachtman-Cullen and Twachtman-Reilly, 2000). En öz ifadesiyle gerekli niteliklere uygun BEP'in, bir başka ifadeyle kaliteli BEP'in yasal düzenlemeye uygun BEP olduğu fikrine ulaşabileceği görülmektedir. Bu kaynaktaki bilgilere dayanarak BEP'in kalitesinin, yasada belirtilen BEP bileşenleriyle ilişkili olduğunu sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir.

Bateman and Herr'ün (2003) ve Twatchman-Cullen and Twatchman-Basset'ın (2011) anlamlı ve ölçülebilir amaç yazımına ilişkin olarak BEP kalitesi ifadesini kullanmadıkları ancak amaç yazımına ilişkin belirttikleri kriterleri yasal ifadelerden yola çıkılarak temel aldıkları görülmektedir.

Wright and Wright (2006) "SMART IEP" (Akıllı BEP) ifadesine yer vermişlerdir. SMART kriterleri İngilizce şu beş kelimenin baş harflerinden oluşmaktadır: specific, measurable, action words, realistic and relevant, time-limited. "Specific" kelimesi özel, belirli gibi anlamlara gelmektedir, amacın öğrenciye yönelik özelleştirilmesi olarak düşünülebilir, bu ifade ile her amacın öğretilecek beceriyi ya da davranışı gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlaması şeklinde ele alınmıştır. "Measurable" ölçülebilir anlamına gelmektedir, bu ifade amaçların ölçülebilir olması ve çocuğun programını değerlendirmeye imkan tanımasıyla açıklanmıştır. "Action Words" karşılığı olarak eylem bildiren sözcüklerin kullanımı belirtilmiştir. "Realistic and relevant" ifadesi ile BEP amaçlarının bölge müfredatına, eyalet ya da bölge sınavlarına ya da diğer dış standartları değil, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan kendine özgü ihtiyaçları temel alması gerektiği şeklinde açıklanmıştır. "Time-limited" ile açıklanan ise amaç ifadesinde amacın gerçekleşme zamanına ilişkin bilginin yer almasıdır (Wright ve Wright, 2006). Wright and Wright'ın ele aldığı "SMART IEP" ifadesinin BEP'in daha iyi olmasıyla ya da daha net ifade edilmesi gerekirse; BEP'in kalitesiyle ilişki olduğu görülmektedir. Bu durumda

bahsedilen öğelerin de BEP'in kalitesiyle ilişkili öğeler olduğu ifade edilebileceği anlaşılmaktadır.

Winterman and Rosas'ın (2014) anlamlı ve uyumlu BEP geliştirmeye yönelik olarak BEP kalitesi kavramına değindikleri ancak BEP geliştirmenin anahtar alanları başlığı altında; var olan akademik ve işlevsel performans, uzun ve kısa dönemli amaçlar, gelişimin ölçülmesi ve raporlanması, en az sınırlayıcı eğitim ortamı, uyarlamalar ve eklemeler, geçiş süreci başlıklarını ele aldıkları görülmektedir. Ele alınan alt başlıkların büyük bir kısmının BEP'in bileşenleri olduğu görülmektedir. Anlamlı ve uyumlu BEP geliştirmeyle ilişkili olarak BEP'in bileşenlerinin vurgulanmasından yola çıkarak, kaliteli BEP için BEP bileşenlerinin önem teşkil ettiğinin ifade edilebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında BEP ile ilişkili olarak bulunan kaynaklar incelendiğinde, BEP kalitesine yönelik yapılan araştırmalar haricinde kaliteli BEP ifadesine doğrudan yer veren yazarların Gibb and Dyches (2016) olduğu görülmektedir. Gibb and Dyches'ın (2016) doğrudan "kaliteli BEP" ifadesini kullandıkları ancak BEP kalitesini tanımlamadıkları görülmüştür. Gibb and Dyches'ın (2016) kaliteli BEP geliştirilmesi sürecine öncülük edebilecek yedi basamak belirledikleri görülmüştür. Kaliteli BEP geliştirme sürecine öncülük etmesi için belirlenen basamaklar şunlardır;

- Öğrencinin var olan akademik kazanımlarının düzeyinin belirlenmesi,
- Ölçülebilir yıllık amaçların yazılması,
- Öğrencinin gelişiminin ölçülmesi ve raporlanması,
- Yıllık amaçların kazanılması için ihtiyaç duyulan hizmetlerin ifade edilmesi,
- Eğer varsa; öğrencinin yetersizliği olmayan akranlarıyla normal sınıfta, müfredata ek olarak sunulan etkinliklere ve diğer akademik olmayan etkinliklere katılmamasının kapsamının açıklaması.
- Eyalet ve bölge değerlendirilmelerinde akademik kazanımları ve işlevsel performansı değerlendirmede gerekli uyarlamaların açıklanması.
- 16 yaşında olan ve daha büyük çocuklar için geçiş planının tamamlanması.

Yazarların kaliteli BEP ile ilişkili olarak verilen bu basamakların her birini bölümler halinde açıkladıkları görülmüştür. Kaliteli BEP için bölümler halinde açıklanarak verilen bu basamakların, yazarların belirlediği BEP kalite bileşenleri olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Kaliteli BEP'lerin öğeleri olarak baktığımızda verilen

basamakların, ABD yasasında (PL108-446, 2004) belirtilen BEP bileşenlerinin daha öz olarak ifade edilmiş halleri olduğu anlaşılmaktadır.

Alanyazında ilgili araştırmalar haricinde BEP kalitesi ifadesine yalnızca Gibb and Dyches (2016) tarafından doğrudan yer verildiği görülmektedir. Ancak BEP'in ya da amaçların daha iyi olmasıyla ilişkili kaynaklarda yer alan ifadelerin incelenmesiyle "kaliteli" ya da "iyi" BEP'ler için ele alınan özelliklerin yasada (PL-108-446) ele alınan BEP bileşenleriyle hemen hemen aynı oldukları görülmektedir. Bu bilgiler temel alınarak BEP'in "İyi" ya da "kaliteli" olmasının, bir başka ifadeyle BEP kalitesinin, BEP'in bileşenleri ve bu bileşenlerin özellikleriyle doğrudan ilişkili çok boyutlu bir kavram görülmektedir. İlgili bölümde BEP kalitesiyle ilişkili olarak yürütülen araştırmalar incelenmiştir.

1.6.1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesine ilişkin yapılan araştırmalar

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ABD'de ve Türkiye'de ortaya çıktığı yıllar düşünüldüğünde bu zaman zarfından BEP kalitesiyle ilişkili olarak yapılan araştırmaların sayısının fazla olmadığı görülmektedir. Ulaşılan araştırmalar yıla dayalı olarak kronolojik sırayla sunulmuştur.

Hunt, Goetz and Anderson (1986) yaptıkları çalışmada kaynaştırma sınıflarındaki ağır yetersizliğe sahip öğrencilerin BEP'lerinin kaynaştırma uygulamasından dolayı en iyi uygulamalara dair daha fazla göstergeye sahip olup olmadığını belirlemek istemişlerdir. En iyi uygulamaların göstergeleri olarak alanyazında önerilen yedi bileşen olduğu ve bunların; materyal ve göre açısından yaş uygunluğu, temel beceriler, kritik etkinlikler ve etkileşim etkinlikleri açısından işlevsellik, farklı düzenlemelerle ve farklı materyallerle farklı çevrelere genelleme potansiyeli olarak açıklandığı belirtilmiştir (Brown vd., 1979; Falvey, 1986). Araştırmaya özel eğitim okulundan altı, kaynaştırma uygulamasından altı olmak üzere on iki öğretmen ve her bir öğretmenle birlikte üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada BEP amaçlarının kalitesini değerlendirmek için BEP Analizi Aracı (IEP Analysis Tool) geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitime devam eden grubun BEP kaynaştırılmış grubun BEP amaçlarının kalite ortalamalarının ayrıştırılmış gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Smith and Simpson'ın (1989) gerçekleştirdikleri çalışmada duygu-davranış bozukluğu bulunan öğrencilerin BEP'lerinin kalitesi; yasal düzenlemelere uygunluğu, içerik uygunluğu, değerlendirilen ihtiyaçlar ve amaçlar arasındaki uyum yönlerinden

incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada duygu-davranış bozukluğu bulunan 214 öğrencinin BEP'i incelenmiştir. BEP'lerin değerlendirilmesinde Yasal Düzenlemeler ve İçerik Uygunluğu için Program Değerlendirmesi (The Program Evaluation for Procedural and Substantive Efficacy-[PEPSE]) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda izlek uygunluğu açısından BEP'lerin az sayıda kısmının var olan performans düzeyi ifadesini, yıllık amaçları, kısa dönemli amaçları bulundurmada başarısız olduğu, ancak pek çok BEP'in ilişkili hizmetlerin belirlenmesinde, hizmetlerin başlangıç ve bitiş tarihlerini belirlemede, normal eğitime katılım kapsamının ifadesinde, BEP'i uygulamadan sorumlu kişilerin belirlenmesinde ve aile katılımında eksiklikler görüldüğü ve bunların okul düzeyine göre tutarsız bir şekilde dağıldığı belirtilmiştir. Tüm yaş gruplarında ve tüm amaç alanlarında var olan performans düzeyi ve amaçlar arasında uyumsuzluğun bulunduğu, ifade edilmektedir. BEP hazırlayıcıların, (a) öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çok zor ya da ilgisiz olan BEP amaçları geliştirdiği; (b) amaçların kazanımıyla ilişkili sınıf etkinliklerine dikkat edilmediği; ve/veya (c) öğretmenlerin kazanılan amaçları kayıt etmediği ifade edilmiştir.

Lynch and Beare (1990) çalışmalarında BEP amaçlarının kalitesi ve zihin yetersizliği ve davranışsal bozukluk bulunan öğrencilerin eğitimi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. 48 hafif davranışsal yetersizliği ve/veya zihin yetersizliği bulunan öğrenci katılmıştır. 30'u birinci kademe, 18'i ikinci kademededir. BEP amaçlarının kalitesini değerlendirmek için Hunt ve diğerlerinin geliştirdiği BEP Analizi Aracı uyarlanarak kullanılmıştır. Ayrıca Sınıf Gözlem Formu (Classroom Observation Form) kullanılarak öğretim türü, öğretmen-öğrenci oranı ve etkinliklerin işlevselliği gibi alanlar ölçülmüştür. BEP amaçlarının kalitesinin değerlendirilmesi sonucunda genel kalite % 54 olarak bulunmuştur ve alt gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. BEP'lerin başarılı performans ve değerlendirme ölçütlerinin olmadığı, pek çok amacın belirsiz olduğu ve dışarıdan gelen bir meslektaşın/uzmanın eğitimi uygulayamayacağı ifade edilmiştir. BEP'in içeriği ve günlük eğitsel etkinlikler arasında çok az ilişki bulunduğu, amaçların genel olarak yaşa uygun olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin BEP'lerinin akademik, duygusal/davranışsal bozukluğu bulunan öğrencilerin BEP'lerinin davranış yönetimi odaklı olması; gerekli diğer alanların (örn. zihin yetersizliği için yaşam becerileri, toplumsal uyum vb. duygusal/davranışsal bozukluk için sosyal beceriler vb.) eksik olduğu ve öğrenme stratejilerine yeterli vurgunun yapılmadığı ifade edilmiştir.

Giangreco vd. (1994) BEP'lerin genel eğitim iklimine uyumunu etkileyen konuların belirlenmesi ve potansiyel alternatiflerin önerilmesi amacıyla BEP niteliklerini incelemeyi amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmada farklı eyaletlerden farklı kaynaştırma eğitim ortamlarından 46 kör-sağır öğrencinin BEP'leri analiz edildiği belirtilmiştir ancak bu çalışmada da yalnızca BEP amaçları incelenmiştir. Bu araştırmada BEP'ler araç kullanmaksızın, BEP'lerin örüntü ve temaları bulmak amacıyla kategorik kodlama yoluyla analiz edildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda BEP'lerin genellikle geniş, tutarsız ve genel eğitim içeriğini karşılamada yetersiz olduğu, ölçüt, koşul, davranış gibi öğelerin eksiklerinin bulunduğu amaç ifadelerinin de bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca BEP amaçlarının genellikle öğrencilerden ziyade personel için sıralanmış olduğu, öğrencinin aktif katılımını değil hizmet sunan diğer kişilerin davranış değişikliğini ele aldığı belirtilmiştir. Bu temada seçilen amaçların çocukların ihtiyaçlarından ziyade amaç yazılan alanın değerlerinin ve genel çerçevesinin dikkate alındığı, "Öğrenci matematik becerilerini geliştirir." gibi amaçların görüldüğü ve ardından her uzmanın kendi alanıyla ilgili olarak mesleki dil kullanarak amaçlar geliştirdiği ifade edilmiştir.

Prettie-Frontzcak and Bricker'ın (2000) yürüttüğü araştırmada uzun ve kısa dönemli BEP amaçları yazma konusunda bilgilendirme ve 3-6 yaş için Ölçme, Değerlendirme ve Programlama Sistemi (Assesment, Evaluation, and Programming System for Three to Six Years -AEPS) isimli müfredat temelli ölçme ve değerlendirme aracının kullanımını içeren bir paket sonucunda BEP amaçlarının kalitesinin gelişip gelişmeyeceğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 3-6 yaş arası çocuklarla çalışan 54'ü öğretmen, 9'u terapist, 2'si yönetici ve 21'i belirtilmemiş 86 kişi katılmıştır. Katılımcılara iki gün kaliteli BEP amaçları yazma ve AEPS kullanma eğitimi verilmiştir. Uygulama paketi öncesi ve sonrası amaçların değerlendirilmesi Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı/ Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı [BAHP] Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlarını Puanlama Aracı (IEP/IFSP Goals And Objective Rating Instrument-[GORI]) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre paket eğitim sonucunda yazılan uzun ve kısa dönemli amaçların kalitesinin arttığı ifade edilmiştir.

Catone and Brady (2005) araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü tanılı lise öğrencileri için hazırlanmış BEP'lerin temel okuma becerilerini (Örn. harf, kelime tanıma, çözümleme) barındırıp barındırmadığı ve öğrencilerin bu alandaki eksiklerini karşılayıp karşılamadığını öğrenmek olarak ifade edilmiştir. Ayrıca temel beceri

eksiklikleriyle ilgili eğitsel amaçların belirlenmesi konusunda lise ya da ortaokul, ilkokul arasından fark olup olmadığına bakıldığı ifade edilmiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğü tanılı 54 lise öğrencisinin BEP'i incelendiği, verilerin okul kayıtlarından alındığı ve bir kısmının ortaokul ve ilkokul kayıtlarına da ulaşılarak 3 okul seviyesinin de incelendiği ifade edilmiştir. Bu çalışmada da BEP'ler amaçlar yoluyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda BEP amaçlarının temel okuma becerilerindeki eksikliklere yeteri kadar hitap etmediği sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. BEP'lerin öğrenme güçlüğü temel okuma becerileriyle ve yetersizlik alanlarıyla ilişkisiz amaçlar içerdiği ve ilişkili amaçlar içerenlerin de genel ifadelerle yalnızca ne çalışılacağını belirttiği ancak başka detaylar barındırmadığı ve sınıf düzeyi arttıkça ihtiyaç duyulan temel okuma becerilerine ilişkin uygun amaç sayısının azaldığı ve lise düzeyi amaçlarının uygunluğunun ilkokul ve ortaokul düzeyinden anlamlı derecede düşük olduğu belirtilmiştir.

Boavida vd. (2010) yaptıkları çalışmada Portekiz'de kaynaştırma uygulamasında okul öncesi eğitimine devam eden öğrencilerin BEP amaçlarının kalitesini incelemeyi amaçlamışlardır. 32 öğretmen, 83 çocuk araştırmaya katılmıştır dolayısıyla seksen üç BEP çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmada BEP'lerin kalitesini değerlendirilmesi için GORI ve Amaç İşlevselliği Ölçeği (Goal Functionality Scale III – [GFS III]) kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacılar işlevsellik için amaçların ancak yarısının farklı yeterlik düzeylerinde çocuklar için işlevsel olduğunu, amaçların dörtte birinin genellenebilirlik kriterine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. BEP başına düşen amaç sayısının fazla olduğu ve yalnızca üçte birinin gözlenebilir ya da işitilebilir, onda birinin sayılabilir ya da ölçülebilir olduğu ve yalnızca ellide birinde performans ölçütünün bulunduğu ifade edilmiştir. Edinim ölçütü, genelleme ölçütü ve zaman ifadesi bulunmasıyla ilişkili göstergelerin tüm amaçlarda en düşük olan bir puanı aldıkları belirtilmiştir. Araştırmacılar sonuç olarak BEP'lerin düşük kaliteli amaçları içerdiğini ifade edilmiştir.

Ruble vd. (2010) yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğuna (OSB) sahip çocukların BEP'leri için güvenilir olarak kullanılabilirliğini belirleyecekleri bir BEP değerlendirme aracı geliştirmeyi ve BEP kalitesi ve çeşitli öğretmen ve çocuk karakteristikleri arasındaki potansiyel ilişkileri incelemeyi hedeflediklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada BEP kalitesi amaçların incelenmesi yoluyla değerlendirilmiştir. Çalışmaya üç ve dokuz yaşları arası otizmli öğrencisi bulunan otuz beş öğretmenin katıldığı belirtilmiştir. Otizmli öğrenciler için BEP Değerlendirme Aracı

(IEP Analysis Tool) IDEA'nın BEP için gereklilikleri ve Ulusal Araştırma Konseyi'nin (National Research Council [NRC]) otizmli çocuklara yönelik eğitim önerileri dikkate alınarak geliştirildiği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenin otizmli öğrencilerle çalışma süresinin, okulun şehirde ya da kırsalda oluşunun, öğrencinin otizminin şiddetinin, bilişsel fonksiyonlarının düzeyinin, uyumsal davranışlarının, ırkının ya da aile gelirinin BEP kalitesi ile arasında ilişki bulunamadığı ve genel olarak tüm BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğu, BEP'lerin IDEA gerekliliklerini ve NRC'nin önerilerini karşılamadığı ifade edilmiştir.

Le Salle, Roach and McGrath, (2010) yaptıkları çalışmada BEP kalitesini ve bunun yetersizliği olan öğrencilerin akademik kazanımlarına, genel eğitim sınıflarına kaynaştırılmalarına, müfredata erişimlerine olan etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya 130 öğretmen katılmıştır. Her öğretmen vasıtasıyla bir öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Veri toplamak için Karnoven, Wakeman, Flowers and Browder'in (2006'den aktaran Le Salle, Roach and McGrath, 2010) geliştirdiği Müfredat Göstergeleri Değerlendirmesi (Curriculum Indicators Survey-[CIS]) ve araştırmacıların kendi geliştirdikleri BEP Analizi Aracı (IEP Analysis Tool) kullanıldığı ifade edilmiştir. CIS'in öğretmenlerin; öğrencilerin performanslarına dair beklentilerini, öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyinde eğitimlerinin kapsamına ve öğrencinin beceri düzeyine ilişkin algılarını öğrenmek amacıyla kullanıldığı ayrıca öğretmen ve sınıf ile ilişkili (Örn. Öğretmenin geçmişi, eğitimi, profesyonel gelişimi, sınıf özellikleri, eğitsel kaynaklar değerlendirme kullanımı ve öğretimsel etkiler.) bilgi sağlandığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda ilkokul düzeyindeki BEP amaçlarının ortaokul kademesine göre daha akademik odaklı olduğu ancak kalite düzeyinde farklılaşmadığı, programı izleme göstergesi açısından ise ortaokul düzeyindeki BEP'lerin lehine anlamlı düzeyde farklılık bulunduğu, var olan performans düzeyi ve eğitsel ihtiyaçlarla ilgili göstergelerin ortalama puanlarının oldukça düşük olduğu (2 üzerinden 0,6) ifade edilmiştir. BEP amaçlarının kalitesi ve eyalet düzeyinde yapılan test puanları arasında çok sınırlı ilişki bulunduğu, müfredat erişimi ve kaynaştırmayla BEP kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirtilmiştir.

Sanches-Ferreira vd. (2013) yaptığı çalışmada ek destek hizmetlere ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik yazılan amaçların kalitesini, öğrencilerin sınıf düzeylerine ve yetersizliklerinin şiddetine olan uygunluğunun incelenmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Araştırmaya yüz otuz beş öğretmen katılmıştır ve bu öğretmenlerden elde edilen yüz otuz beş BEP dahil edilmiştir. Araştırmada her BEP'ten en fazla yirmi tane

olacak şekilde amaç alındığı ve BEP kalitesinin değerlendirilmesinde Revize Edilmiş BEP/BAHP Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlarını Puanlama Aracı (Revised IEP/IFSP Goals and Objectives Rating Instrument [R-GORI]) kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre amaçların R-GORI ortalamasının dokuz puan üzerinden 4.31 olduğu ifade edilmiş, kalite genel olarak düşük bulunmuştur. Öğrencilerin genel amaç kalitelerinin eğitim düzeyleri arttıkça düştüğü, genel eğitim müfredatı ve yüksek düzeyde bireyselleştirilmiş müfredat arasında BEP kalitesi açısından anlamlı fark olmadığı belirtilen sonuçlar arasında yer almaktadır.

Boavida, Aguiar and McWilliam'ın (2014) gerçekleştirdiği çalışmada erken çocukluk müdahalecilerinin özellikle BEP amaçlarının kalitesini artırmaya odaklı olarak bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik geliştirilen eğitim programı geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Eğitime katılan, öncesinde ve sonrasında amaç sağlayan seksen katılımcıdan elde edilen verilerin kullanıldığı ve BEP/BAHP amaçlarının kalitelerinin değerlendirilmesi için GFS III'ün kullanıldığı ifade edilmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda eğitim sorasında BEP/BAHP başına düşen amaçların sayısının 23.86'dan 5.22'te düştüğü ve BEP'lerin/BAHP'ların ortalama GFS III puanlarının 8.84'ten 19.77 çıktığı ifade edilmiştir.

Rakap tarafından (2015) yılında Türkiye'de yürütülen araştırmada, yetersizliği bulunan okul öncesi öğrencilerine yönelik geliştirilen BEP amaçlarının kalitelerinin incelenmesinin amaçlandığı ifade edilmiştir. Yetersizliği bulunan yüz çocuğun BEP'inin çalışmaya dahil edildiği, zihin yetersizliği, gecikmiş dil ve konuşma, Down sendromu, görme ve işitme yetersizliği gibi farklı tanılara sahip oldukları ifade edilmiştir. Araştırmada tüm BEP'lerin önce GFS III sonra GORI ile değerlendirildiği belirtilmiştir. Bu araştırma Türkiye'de yürütülmüştür ancak araçların Türkçe'ye uyarlanmasına ilişkin herhangi ifade bulunmamaktadır dolayısıyla araçların bu uyarlama gerçekleştirilmeksizin kullanıldıkları düşünülmektedir. Araştırmada BEP başına düşen amaç ranjının 8-38 arası olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre GFS III değerlendirmesi sonucu elde edilen verilerde gerekli ya da işlevsel beceri seçimi, zaman kriteri ve anlamlı edinim ölçütünün değerlendirilen hiçbir BEP'te karşılanmadığı ifade edilmiştir. Sonuç olarak okul öncesinde dönemde yetersizliği bulunan çocuklara yönelik hazırlanan BEP amaçlarının kalitelerinin genel olarak düşük olduğu, BEP amaçlarının kalitesinin; yaşa, yetersizlik grubuna, gelişimsel alana göre farklılaşmadığı ifade edilmiştir (Rakap, 2015).

Rowland, Quinn and Steiner (2015) çalışmalarında; karmaşık iletişim gereksinimleri olan çocuklar için BEP amaçları hazırlarken karşılaşılan sorunları incelemeyi, BEP geliştirme konusunda yardımcı olabilecek kaynakların betimlenmesi ve bu çocuklar için yüksek kaliteli BEP geliştirilmesi amacıyla geliştirdikleri aracın açıklamayı amaçladıklarını bildirmişlerdir. Araştırmada önce hiçbir erken olmadan hazırlanan BEP'lerin ve sonra İletişim Matrisi (Communatication Matrix) ve Çocuklar ve Gençler için İletişim Destekleri Envanteri (Communucation Supports Inventory-Children ve Youth - CSI-CY) araçlarının kullanımının öğrenilmesi sonrasında hazırlanan BEP'lerin sadece iletişimle ilişkili amaçlarının incelendiği ancak bu amaçların sayılarının, çeşitlerinin ve kalitelerinin çok farklı oldukları, ayrıca bu çeşitliliğin BEP'in bütününde de bulunmakta olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak araştırmacılar amaçları karmaşık iletişimsel gereksinimli çocukların BEP'lerindeki iletişimsel amaçları değerlendirmek üzere bir amaç tasarlama yoluna çıksalar da sonuçta ortaya çıkan aracın tüm öğrenme alanları için kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu aracın yasal gereklilikleri karşılama ve yüksek kaliteli amaçlar oluşturma arasında köprü görevi kurabilecek, uzmanların ve ailelerin anlayabileceği, ilişkisiz, uygun olmayan eğitim planları içinde hiçbir çocuğun geride bırakılmasına izin vermeyen bir araç olarak hizmet verebileceği ifade edilmiştir.

Lowman'ın (2016) çalışmasında üç farklı eğitim yönteminin -Sadece web tabanlı eğitim, sadece atölye çalışması ve atölye çalışması + akran koçluğu.-, okul temelli dil ve konuşma patolojistleri tarafından geliştirilen BEP amaçlarının kalitesinde farklılık gösteren bir etki üretip üretmeyeceğinin incelendiği belirtilmiştir. Çalışmaya alanda yüksek lisans derecesi bulunan ve en az bir yıldır okul ortamında çalışan kırk dokuz dil ve konuşma patolojistinin ifade edilmiştir. Araştırmacının amaçların değerlendirilmesinde araştırmacının BEP kalitesinin değerlendirmeye yönelik olarak kendi geliştirdiği BEP Kontrol Listesi'ni (IEP Checklist) kullandığı bildirilmiştir. Araştırma sonuçlarında BEP'e ilişkin bilgi sorularının yer aldığı çoktan seçmeli test sonuçlarında anlamlı farklılık bulunamadığı ancak eğitimlerin öncesinde ve sonrasında yazılan amaçlarda anlamlı derecede kalite farkı bulunduğu, tüm eğitim türlerinin kaliteyi geliştirdiği, amaçların toplam kaliteleri karşılaştırıldığında atölye grubu ve akran koçluğu grubu arasında anlamlı derecede fark bulunamadığı ancak atölye grubu ve akran koçluğu grubunun yazdığı amaçların web tabanlı eğitim grubuna göre anlamlı derecede daha yüksek kaliteli bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca atölye çalışması ve akran koçluğu

eğitiminin birlikte verildiği grupta atölye çalışması sonrası yazılan amaçlar ve akran koçluğu eğitimi sonrası yazılan amaçlar arasında anlamlı bir kalite farkı bulunmadığı, ifade edilmiştir.

Sonuç olarak alanyazında BEP kalitesine ilişkin yürütülen 14 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan üçünde eğitim öncesi ve sonrası BEP amaçlarının kalitesi karşılaştırılmıştır (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000; Boavida vd., 2014; Lowman vd., 2016). Bir çalışmada geliştirilen araç açıklanmıştır (Rowland, Quinn and Steiner, 2015). Diğer çalışmalarda ise BEP niteliklerinin ve/veya BEP niteliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Araştırmalardan yalnızca birinde BEP'in tamamının değerlendirildiği (Smith and Simpson, 1989), diğer çalışmalarda BEP amaçlarının değerlendirildiği görülmüştür. Bu çalışmalardan ikisinde araç kullanılmamıştır, altısında daha önce geliştirilmiş araçlar kullanılmıştır, bir çalışmada önceden geliştirilmiş bir araç uyarlanarak kullanılmıştır, dört çalışmada araştırmacıların çalışma içinde geliştirdikleri kendi araçları kullanılmıştır, bir çalışmada geliştirilen araç tanıtılmıştır. Araştırmalarda genel olarak BEP kalite bileşenlerinin benzer olduğu, BEP kalitesinin ve BEP kalite göstergelerinin elde ettiği puanların düşük olduğu görülmektedir. BEP'in diğer değişkenlerle olan ilişkilerine bakıldığında çalışmalardan birinde tanı gruplarına göre BEP kalitelerinin değiştiği (Boavida vd., 2010), diğerinde ise değişmediği (Rakap, 2015) sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bir araştırmada okul kademelerine BEP kalitesi puanlarının değişmediği (Le Salle vd., 2010), diğer çalışmalarda okul düzeyleri arttıkça BEP kalitesinin düştüğü ifade edilmiştir (Catone and Brady, 2005; Sanches-Ferreira, 2013).

İzleyen bölümde araştırmalarda söz edilen araçlara ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

1.6.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini değerlendirmeye yönelik araçlar ve araçlarda yer verilen kalite bileşenleri

Alanyazın incelendiğinde BEP kalitesinin değerlendirilmesine yönelik kullanılan araçlar ve geliştiren araştırmacılar aşağıdaki gibi karşımıza çıkmaktadır. Bu araçlardan Rowland vd. (2015) geliştirdiği BEP Geliştirme Rehberi (IEP Development Guide) kaliteli BEP'ler geliştirilmesi için bir rehber olarak geliştirilmiştir kalite değerlendirme aracı değildir ancak hem kaliteli BEP'ler için belirli bileşenleri ele alması dolayısıyla hem de alanyazında bahsedilen çalışmada kullanılması sebebiyle bu araç da incelemeye dahil edilmiştir.

1.6.2.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme aracı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme formu*

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını İnceleme Aracı (IEP Analysis Instrument) aracın orjinalidir. BEP İnceleme Formu (IEP Analysis Form) ise aracın uyarlanmasıyla elde edilmiştir. İzleyen başlıklarda bu araçlara ilişkin bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

1.6.2.1.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme aracı*

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini değerlendirmek için Hunt, Goetz and Anderson (1986) tarafından geliştirilen BEP İnceleme Aracı (IEP Analysis Instrument) üç kategori altına dağılmış yedi maddeden oluşmaktadır. Hunt ve diğerleri bu aracı araştırmalarında kaynaştırılmış ve ayrıştırılmış okullarda eğitimlerine devam eden ağır ve çoklu yetersizliği bulunan öğrencilerin BEP'lerini değerlendirmede kullanmışlardır. Araçtaki maddeler literatürde "indicators of best practices" olarak yani en "iyi uygulamaların göstergeleri" adı altında önerilmektedir (Brown vd., 1979; Falvey, 1986). Hunt, Goetz and Anderson (1986) çalışmasında yer alan kategoriler, maddeler ve ilgili açıklamalar aşağıdaki gibidir:

- Yaş uygunluğu

  1. Materyal: Aynı yaştaki normal gelişim gösteren bir akran için kullanımı uygun olacaktır.

  2. Görev: Aynı yaştaki normal gelişim gösteren bir akranın sergilemesi için uygun olacaktır.

- İşlevsellik

  3. Temel beceriler: Beceri belirlenen beş alana dayalıdır; iletişim, sosyal, davranışsal, motor ve ön akademik/akademik.

  4. Kritik etkinlikler: Eğer görev öğrenci tarafından bağımsız olarak sergilenemezse, öğrenci için gerçekleştirilmelidir.

  5. Etkileşim etkinlikleri: Etkinlik yetersizliği olmayan ve ağır yetersizliği olan bireylerin ortak katılımını gerektirir.

- Farklı çevrelere genelleme

  6. Farklı ortamlarda ve farklı araçlarla öğretme: Beceri, öğrencinin farklı çevrelerde işlevde bulunma yeterliliğine katkıda bulunur; özellikle temel bir beceri ve kritik etkinlikler içinde ya da farklı ortamlarda ve çevrelerde çalışılan kritik etkinliklerde.

7. Doğal ortamlarda öğretme: Beceri doğal ortamlarda kullanılabilmesini sağlayan bir tutumu yansıtır yolla öğretilir (Hunt, Goetz and Anderson, 1986).

Üç kategori altında yedi madde olarak verilen bileşenlerin puanlaması 0 ya da 1 şeklindedir. Değerlendirilen bir BEP amacı en fazla 7 puan alabilir. Her bir amacın yüzdesi alınabilmekte ve genel BEP kalitesi hesaplanabilmektedir (Hunt, Goetz and Anderson, 1986).

Bu araç maddelerine baktığımızda BEP bileşenlerinin temelde verilen üç kategori üzerinden ele alındığı görülmektedir. Yaşa uygunluk için seçilen amaç ve araçların yaşa uygunluğunu ele almıştır ve açıklamada normal yaştaki akranların amacı gerçekleştirebiliyor oluşu ya da materyali kullanabiliyor oluşu ele alınmıştır. Bununla birlikte öğrencinin var olan performans düzeyine yönelik bir ifadenin yer almadığı görülmüştür. İşlevsellik için temel beceri alanlarından seçilmiş beceri oluşu ve yetersizliği olan ve olmayan bireylerin katılımını sağlaması ele alındığı ve işlevsellik altındaki dördüncü maddede öğrenci bağımsız olarak gerçekleştiremezse onun için gerçekleştirilmesinden bahsedildiği ancak çocuğun ihtiyaç duyduğu ya da duyabileceği ipuçlarına ve düzeylerine ilişkin bir ifadeye yer verilmediği görülmüştür. Genellemede de farklı ortam, farklı araç ve doğal bağlamlar ele alındığı fakat kişiler arası genellemeden bahsedilmemiştir. Bu araç için geçerliğin uzman görüş yoluyla sağlandığı ifade edilmiştir (Hunt, Goetz and Anderson, 1986).

1.6.2.1.2. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı inceleme formu*

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İnceleme Formu (IEP Analysis Form) Lynch and Beare (1990) tarafından, Hunt, Goetz and Anderson (1986) geliştirdiği BEP İnceleme Aracı'nın uyarlanmasıyla geliştirilmiştir. Aracın ilk versiyonuna yaş uygunluğu, işlevsellik, farklı çevrelere genelleme kategorilerine "diğer kalite göstergeleri" adında yeni bir kategori eklenmiştir. Bu kategori altına özgünleştirme ve aile katılımı eklenmiştir (Lynch and Beare, 1990). Uyarlanmış BEP İnceleme Formu aşağıdaki gibidir:

- Yaş uygunluğu:
  1. Materyal: Bir sınıf düzeyine uygun olma.
  2. Genel eğitim müfredatının talepleriyle bağlantılı olma: Amaçların genel eğitim kurallarını ya da içeriğini temel alması.
- İşlevsellik:

3. Geçiş: Bir sonraki en az kısıtlayıcı ortama dair ifadeler.

4. Uyumluluk: Amaçların kaynağının belirlenen ihtiyaçlara dayalı olması.

-Kaynağının belli olmaması.

5. Etkileşim: Yetersizliği olmayan bireyleri de dahil eder. –Yalnızca yetişkinleri dahil etmesi.

- Genelleme :

  6. Farklı ortamlarda ve farklı araçlarla öğretme: Birden fazla ortam ve/veya uyaranın kullanılması.

  7. Doğal ortamlarda öğretme: Yaşa uygun ve doğal farklı çevrelerde kullanılabilir olması.

  8. Diğer ortamlara genelleme: Diğer doğal ve yaşa uygun ortamlarda kullanılabilir olma.

- Diğer kalite göstergeleri:

  9. Bireyselleştirme: Amacın sergilenmesine yönelik davranış ve ölçüt öğelerinin yer alması. –Ya da genel ifadelerin kullanılması.

  10. Aile katılımı: Eve yönelik amaçların ya da ortak olarak izlemenin sağlanmasına ya da kolaylaştırılmasına yönelik ifadeler –Ya da sadece imza atmış olmaları (Lynch and Beare, 1990).

Bu araçta ele alınan BEP kalite bileşenleri dört kategori ve 10 madde altında ele alınmıştır. Maddelerin uygun olan ve olmayan versiyonları da ifade edilmiştir. Her madde 1-0 olarak puanlanmaktadır. Dolayısıyla puanlanan bir amaç en fazla 10 puan alabilmektedir (Lynch and Beare, 1990) .

Bu araçta belirtilen bileşenlerle ilgili ilk araca göre farklılaşan ifadelere bakacak olursak yaş uygunluğu kategorisindeki ikinci maddenin önceden yalnızca akranlarla ifade edilirken bu araçta açıklamada müfredatla ilişkili olarak ifade edildiği görülmektedir.

İşlevsellik başlığı altında aracın orijinalindeki temel beceriler gruplaması ve kritik etkinlikler maddesi yerine amaç seçiminde öğrencinin ihtiyaçlarının temel alınması ve öğrencinin gelecekte bulunacağı en az kısıtlayıcı ortama dair ifadelerin bulunmasına ilişkin maddelerin ele alındığı görülmektedir.

Genelleme kategorisi altında da kalite bileşenlerine diğer ortamlara genellemeye ilişkin bir madde eklendiği görülmektedir.

Yeni bir kategori olan diğer kalite göstergeleri altında amaçlarda davranışın ve ölçütün bulunmasına ve aile katılımına yönelik maddelerin yer aldığı görülmüştür.

Daha öz bir ifadeyle bu araçta BEP kalitesi bileşenlerinin; müfredata ve çocuğun ihtiyaçlarına uygun, davranışı tanımlı ve ölçütü olan amaçları, ailenin katılımı, doğal ve genellemeye hizmet eden bağlamları, etkileşime imkan veren düzenlemeleri, yaşa uygun materyallerin kullanımını ve genellemeye ilişkin öğeleri vurguladığı görülmektedir. Uyarlanan aracın geçerliğine ilişkin olarak BEP'lerin araç ile ve araç olmaksızın (ancak yine aynı başlıklar doğrultusunda) puanlanmasıyla elde edilen puanların korelasyonlarının incelenmesi yoluyla geçerliği sağlandığı ifade edilmiştir (Lynch and Beare, 1990).

1.6.2.2. *İçerik ve izlek etkililiğine yönelik program değerlendirilmesi*

İçerik ve İzlek Etkililiğine Yönelik Program Değerlendirilmesi (The Program Evaluation for Procedural and Substantive Efficacy [PEPSE]) 1987 yılında Smith tarafından geliştirilmiştir (Smith and Simpson, 1989). Smith PEPSE'yi duygusal davranışsal bozuklukları bulunan öğrencilerin BEP'lerinin kalitesini:

- izlek uygunluğu,
- gerçek uygunluk ve
- değerlendirilen ihtiyaçlar ve amaçlar arasındaki uyum

açısından değerlendirmek amacıyla geliştirildiği belirtilmiştir (Smith and Simpson, 1989). Araç 1975 yılında ABD'de çıkarılan PL.94-142 Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nın ifadelerine ve düzeltmelerine uygun olarak hazırlanmıştır (Smith and Simpson, 1989). Araçta izlek etmenleri bir başka ifadeyle PL-94-142 yasasının zorunlu kıldığı BEP bileşenleri var-yok şeklinde değerlendirilmektedir, bu bileşenler aşağıdaki gibidir:

- Var olan performans,
- İlişkili hizmetleri de içeren eğitsel hizmetler,
- Hizmetlerin başlama tarihi ve ilerleyişi,
- Eğitime düzenli katılım derecesi
- BEP'i uygulamadan sorumlu bireyler
- Yıllık amaçlar
- Ölçütle birlikte kısa dönemli amaçlar,
- Aile katılımı,
- BEP görüşmesi katılımcıları (Smith and Simpson, 1989).

Temel içeriğinin değerlendirilmesi bu öğrencilerin çoklu ihtiyaçları olduğu ve bunun çoklu amaçlarla giderilebileceği düşüncesi ve kaliteli bir programın bir göstergesinin de BEP'in kısa dönemli amaçlarının da başarılı biçimde kazanılması düşüncesi temel oluşturmuştur (Smith and Simpson, 1989). Temel içeriğin analizinde; kazanılan yıllık amaçların ve kısa dönemli amaçların sayısına odaklanılır. Yıllık amaçlar ve kısa dönemli amaçlar davranışsal, sosyal-duygusal, akademik ve diğer şeklinde kategorize edilir (Smith and Simpson, 1989).

Performans düzeyi ve belirlenen yıllık amaçlar arasındaki uyum, performansta belirtilip amaçlarda olmayan ihtiyaçlar ya da amaçlarda olan ancak performansta belirtilmeyen ihtiyaçlar incelenmiştir (Smith and Simpson, 1994).

Bu araca bakıldığında BEP kalite bileşenlerinin; yasada belirtilen BEP içeriği, amaç ve performans ilişkisi ve kazanılan uzun ve kısa dönemli amaçların sayısı olarak ele alındığı görülmektedir. Aracın geçerliliğine ilişkin olarak maddelerin Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'na dayanması, amaçların içerikleri karşılama düzeyleri ve amaçların sıklığı incelendiği için aracın geçerli olduğunun varsayıldığı ifade edilmiştir (Smith and Simpson, 1989)

1.6.2.3. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı/bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçlarını puanlama aracı ve revize edilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı/bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçları puanlama aracı*

Alanyazında BEP/BAHP Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlarını Puanlama Aracı (IEP/IFSP Goals And Objective Rating Instrument – [GORI]) Prettie-Frontzcak and Bricker (2000) tarafından, Revize Edilmiş BAHP/BEP Uzun ve Kısa Dönemli Amaçları Puanlama Aracı ise Sanches-Ferreira vd. (2013) ve Rakap'ın (2015) çalışmalarında kullanılmıştır. İzleyen başlıklarda iki araç tanıltılmıştır.

1.6.2.3.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı/bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçlarını puanlama aracı*

GORI, 1995 yılında Notari-Syverson and Shuster tarafından erken çocukluktaki eğitsel amaçların gelişimini ve değerlendirilmesini desteklemek amacıyla geliştirilmiştir (Sanches-Ferreira vd., 2013). Araç Prettie-Frontzcak and Bricker (2000) tarafından araştırmalarının bir parçası olarak BEP amaçlarının kalitesinin değerlendirilmesinde

kullanılmıştır ve araca ilişkin açıklamalar bu çalışmadan elde edilmiştir. GORI'de BEP kalitesi bileşenleri işlevsellik, genelleme, eğitsel içerik, ölçülebilirlik, hiyerarşik ilişkiler adı altında beş boyutta ele alınmaktadır. İlk dört boyut altında 10 gösterge ele alınmıştır. Bu göstergelerin her biri var olmasına ya da olmamasına bağlı olarak 1 ya da 0 puan almaktadır. Ek olarak, hiyerarşik ilişkilerle ilgili göstergede kısa ve uzun dönemli amaçların birbiriyle ilişkisi puanlanmaktadır. Uzun dönemli amacın kazanılmasına yönelik yüksek kaliteli bir amaç olarak kabul edilir ve 2 puan verilir. Ancak amaç uzun dönemli amacın tekrarlayan bir ifadesi ise 1 puan verilir. Eğer kısa dönemli amaç uzun dönemli amaçtan tamamen ilişkisizse 0 puan verilir (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000). 5 boyut ve alt göstergeleri aşağıdaki gibidir;

- İşlevsellik
  - (1) Beceri çocuğun günlük çevresiyle başarılı etkileşimlerini artırır.
  - (2) Eğer çocuk gerçekleştiremezse beceri yetişkin tarafından yapılmalıdır.
- Genelleme
  - (3) Beceri genel kavramları ya da tepki sınıflarını temsil eder.
  - (4) Hedeflenen beceri yetersizliğin türüne göre uyarlanabilirdir.
  - (5) Beceri farklı ortamlara/materyallere/kişilere genellenebilir.
- Eğitsel İçerik
  - (6) Beceri çocuğun günlük yaşamda kullanacağı yolu yansıtacak şekilde öğretilebilmelidir.
  - (7) Beceri öğretmen ya da aile tarafından günlük sınıf ya da etkinliklerine dahil edilebilmelidir.
- Ölçülebilirlik
  - (8) Beceri görülebilmeli veya işitilebilmelidir.
  - (9) Beceri doğrudan sayılabilmelidir (Sıklık, süre, ölçüm aralığı vb.).
  - (10) Beceri performans ölçütünü (Bağımsız, yardımla vb.) içermelidir ya da anlaşılmasına elverişli olmalıdır.
- Hiyerarşik ilişkiler
  - (11) (2) Amaç uzun dönemli bir amacın kazanılmasında önemli bir yan amaç ya da basamaktır.
  - (1) Amaç, uzun dönemli amacın farklı bir ifadesidir.

(0) Amaç uzun dönemli amaçla ilişkisizdir (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000).

Araçtan değerlendirilen bir amacın alabileceği en yüksek puan 12'dir. GORI'nin odaklandığı BEP bileşenlerine bakıldığında en öz ifadeyle kategori olarak adlandırılan beş bölümün kalite bileşenleri olarak ele alındığı görülmektedir. Amaçların gözlenebilir ve ölçülebilir olma özellikleri, genellenebilir uyarlanabilir ve ana amaca hizmet eder nitelikte olmaları, işlevsellikleri ve içeriklerinin kazandırılma yolları gibi özellikler BEP kalite bileşenleri olarak göze çarpmaktadır. Bu aracın kapsam geçerliliğinin bulunduğu ifade edilmiştir (Notari and Bricker, 1990).

1.6.2.3.2. *Revize edilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programı/bireyselleştirilmiş aile hizmet planı uzun ve kısa dönemli amaçlarını puanlama aracı*

Sanches-Ferreira vd. (2013) ve Rakap'ın (2015) çalışmalarında Revize Edilmiş BEP/BAHP Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlarını Puanlama Aracı'nı (Revised IFSP/IEP Goals And Objectives Rating Instrument [R-GORI]) kullanmışlardır. Ancak R-GORI'nin kimler tarafında revize edildiği bilgisine ulaşılamamıştır. Bu araçta BEP amaçlarının kalitesi işlevsellik/katılım, genelleme, ölçülebilirlik ve eğitsel içerik olmak üzere 4 boyutta ele almıştır. Her boyut kendi altında kalite göstergeleri içerir ve her amaç için toplamda dokuz kalite göstergesinin varlığı ve yokluğu 1 ve 0 şeklinde puanlanır (Sanches-Ferreira vd., 2013). Boyutlar ve kalite göstergeleri:

- İşlevsellik

  (1) Çocuk günlük etkinliklerin çoğuna ya da tamamına katılmada hedef davranışa ihtiyaç duyar.

  (2) Çocuk günlük etkinliklerin çoğunu ya da hepsini tamamlamak için hedef davranışa ihtiyaç duyar.

- Genelleme

  (3) Beceri genel kavramlar ya da tepki sınıflarını temsil eder.

  (4) Beceri farklı ortamlara/materyallere/kişilere genellenebilir.

- Ölçülebilirlik

  (5) Hedef davranışın başlangıcı ve bitişi vardır, bu görülebilir ya da işitilebilir.

  (6) Performans sayılabilir ya da ölçülebilir.

  (7) Beceriye performans ölçütü dahil edilmiştir.

- Eğitsel İçerik

    (8) Beceri günlük etkinlikler sırasında öğretilebilir.

    (9) Hedef davranış çeşitli ekip üyeleri tarafından öğretilebilir.

Boyutlar açısından R-GORI'ye bakıldığında GORI'den farklı olarak hiyerarşik ilişkilerle ilgili boyutun bulunmadığı, işlevsellik, genelleme, ölçülebilirlik ve eğitsel içerik olmak üzere diğer boyutların yer aldığı görülmektedir.

Bu aracın geçerliğine ilişkin olarak alanyazında ve araştırmalarda ulaşılabilen tek bilgi GFS III ile birlikte kullanımıyla uyuşum geçerliğine bakılmış olmasıdır (Boavida vd., 2010; Rakap vd., 2015). Ancak GFS III içinde bu bilgi haricinde geçerliğe ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

1.6.2.4. *Amaç işlevselliği ölçeği I-II-III*

Amaç İşlevselliği Ölçeği (Goal Functionality Scale, [GFS]) ve bu ölçeğin revize edilen versiyonları hakkında bilgiler sırasıyla sunulmaya çalışılmıştır.

1.6.2.4.1. *Amaç işlevselliği ölçeği*

Bu araç 2005 yılında McWilliam tarafından geliştirilmiştir. Araç 20 maddeden oluşmaktadır. Aracın ilk üç maddesi becerinin işe yararlığını üç aşamada ele almış ve en yüksek yararlık için 5 puan, orta düzeyde yararlılık için 4 puan ve hiç yararlı olmama için 3 puan karşılık olarak verilmiştir. Araçta dört ve on bir arasında yer alan maddelerden uygun olan her bir madde için +1 puan alınmaktadır. On iki ve yirmi arasında yer alan maddelerden uygun olan her bir madde için -1 puan alınmaktadır. Araçta verilen maddelerden dört ve on bir arasındakiler olumlu özelliklere dair maddelerdir, nesnelerle veya insanlarla etkileşme süresini belirtme, gelişimsel açıdan ve içerik açısından uygunluk, sebat, pragmatik iletişim, doğal sosyal etkileşim, arkadaşlık, rutinler içinde gelişimsel açıdan uygun bağımsızlık ve gelişimsel olarak uygun etkinliklere katılım gibi öğelere yer verilmiştir. Ancak bu öğelerden arkadaşlık ya da sebat gibi tek kelimelik maddelerin anlaşılmasının güç olduğu düşünülmektedir. On iki ve yirmi arasındaki maddeler olumsuz özellikte olup mesleki dil, belirsizlik, yetersiz ölçüt mantıklı olmayan öğeler, standartlaştırılan bağlamların işe yarar olduğunun söylenememesi, amacın gerekli ya da yararlı olmaması, artma/azalma gibi öğeler yer almaktadır. Buradaki belirtilen öğelerin de anlaşılırlığı konusunda eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Artma/azalma ya da belirsizlik olarak ifade edilen öğelerin yoruma açık olabileceği düşünülmektedir.

Becerinin yararlılığı ilk üç maddede ele alındığı gibi olumsuz maddelerde de "gereksiz beceri" ve benzer şekilde "amaç gerekli ya da işe yarar değil" şeklinde tekrar ele alınmıştır. Araştırmalarda ve alanyazında bu aracın geçerliğine ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

1.6.2.4.2. *Amaç işlevselliği ölçeği II*

Alanyazında Amaç İşlevselliği Ölçeği'nin II. sürümüne (Goal Functionality Scale II [GFS II]) ilişkin olarak herhangi bir bilgi elde edilememiştir, GFS II'nin mevcut olup olmadığına ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

1.6.2.4.3. *Amaç işlevselliği ölçeği III*

Amaç İşlevselliği Ölçeği III (Goal Functionality Scale [GFS III]) 2009 yılında Mcwilliam tarafından geliştirilmiştir. GFS III BEP amaçlarının kalitesini 7 göstergeyi temel alarak değerlendirmektedir. Göstergeler 1 hiç değil, 4 oldukça fazla olmak üzere 1-4 puan arasında puanlanmaktadır. Değerlendirilen amaç en fazla 28, en az 7 puan alabilmektedir (Mcwilliam, 2009).

Araçta yer alan kalite göstergeleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrencinin eğitsel ve gelişimsel hizmet aldığı sınıfındaki etkinliklere ve rutinlere katılımını belirtme.
- Çocuğun ne yapacağının ölçülebilir ve gözlenebilir olarak ifade edilmesi.
- Yazılan amacın ev, okul, toplum aktivitelerine katılmada gerekli ya da yararlı bir beceriyi işaret etmesi.
- Amacın bir edinim ölçütü belirtmesi.
- Amacın anlamlı bir edinim ölçütü içermesi.
- Amacın genelleme ölçütü içermesi.
- Amacı bir zaman dilimi ölçütü içermesi (Mcwilliam, 2009).

GFS III'ün kalite göstergelerinin amaçların işlevselliğini ve davranışsal (Ölçülebilir, gözlenebilir.) ifadesine değindiği ancak var olan performans düzeyine değinmediği görülmektedir. Ayrıca amaçların öğrencinin rutin ve etkinliklere katılımını belirtmesine ve edinim ölçütünü belirtmesine ek olarak anlamlı bir edinim ölçütü, genelleme ve zaman dilimi ölçütü bildirmesinin kalite göstergesi olarak yer aldığı görülmektedir.

Bu aracın geçerliğine ilişkin olarak alanyazında ve araştırmalarda ulaşılabilen tek bilgi R-GORI ile birlikte kullanımıyla uyuşum geçerliğine bakılmış olmasıdır. Ancak GFS III içinde de R-GORI için de bu bilgi haricinde geçerliğe ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır (Boavida vd., 2010; Rakap vd., 2015).

1.6.2.5. *Bireyselleştirişmiş eğitim programı inceleme aracı*

Le Salle, Roach and McGrath (2010) araştırmalarında BEP İnceleme Aracı'nı (IEP Analysis Tool), Ulusal Özel Eğitim Eyalet Yöneticileri Topluluğu'nun (National Association of State Directors of Special Education [NADSE], 2007 BEP için geliştirdiği standartları temel alarak oluşturulduklarını ifade etmişlerdir (Le Salle, Roach and McGrath, 2010). NADSE'nin (2007) geliştirdiği bu standartların eyalet standartlarıyla uyumlu olarak geliştirilmiş, standartları temel alan bir BEP geliştirme için yedi basamaklı süreç sunan bir dokümandır (http-1). Bu yedi basamağın içinde; öğrencinin yaş temelli olarak dahil olduğu ya da olacağı sınıfın içerik standartlarının dikkate alınması ve öğrencinin burada bulunduğu yeri belirlemek için öğrenci ve sınıf bilgilerinin incelenmesi, öğrencinin akademik ve işlevsel performansının ifade edilmesi ve geliştirilmesi, sınıf düzeyine uygun olarak ölçülebilir yıllık amaçların belirlenmesi, yıl boyunca öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesi ve raporlanması, genel eğitim müfredatına ulaşma ve ilerleme için ihtiyaç duyulan özel tasarlanmış eğitim, uyarlamalar ve eklemelerin belirlenmesi, en uygun değerlendirme seçeneğinin belirlenmesi bulunmaktadır. Bu sürecin her basamağı altındaki maddelerle detaylandırılmıştır. Bunların temel alınmasıyla geliştirilen BEP İnceleme Aracı dört kalite bileşeni içermektedir:

1. Eyalet standartlarına göre sıralama/düzenlenme.
2. Şu anki performans düzeyine dair bilgi sağlanması.
3. Öğrencinin tanımlanmış eğitsel ihtiyaçları.
4. Öğrenci gelişimini belgelemek için yöntemlerin açıklanması.

Her amaç için belirtilen bileşenler 0-1-2 olmak üzere üçlü puanlama sistemiyle değerlendirilmektedir; 2 Tamamen içeriyor, 1 biraz içeriyor, 0 hiç içermiyor. Bu dört maddenin puanlamasına ilişkin olarak her madde için 2, 1 ve 0 puanın karşılığına dair açıklama bulunmaktadır. Ayrıca amacın akademik odaklı olup olmadığı anlamak amacıyla puanlanmaksızın bir evet-hayır sorusu sorulmuştur.

Araca bakıldığında eyalet standartlarına göre düzenleme bileşenine açıklama olarak BEP amacının belirlenmiş içerik standartlarını açık bir şekilde belirtmesi ve belirtilen standartlarla eşleşen ya da uyumlu olan beceri ya da kavramları karşılaması şeklinde açıklama getirilmiştir. Bu bilgiler eşliğinde BEP kalite bileşenlerine bakıldığında bu araçta kalite bileşeni olarak öğrencinin performans düzeyi ve eğitsel ihtiyaçlarının, içeriğin ve değerlendirmenin ele alındığı görülmektedir. Le Salle, Roach and McGrath (2010) çalışmalarında aracın geçerliğine ilişkin bilgi sunmamışlardır.

1.6.2.6. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı değerlendirme aracı*

Otizm spektrum bozukluğu bulunan öğrencilere yönelik olarak geliştirilen BEP Değerlendirme Aracı'nın (IEP Evaluation Tool) IDEA'nın BEP için gereklilikleri ve NRC'nin otizmli çocuklara yönelik eğitim önerileri temel alınarak geliştirildiği ifade edilmiştir (Ruble vd. 2010).

IDEA İlişkili Göstergeler: IDEA temelli sekiz kalite göstergesi araca dahil edilmiştir, bu göstergeler sadece otizmli çocuklar için değil tüm engelli çocuklar için geçerlidir. İlk madde öğrencinin şu anki performansının betimlenmesidir: Öğrencinin performansının iyi yazılmış amaçlar oluşturabilecek kadar açık bir şekilde genel ya da gelişimsel bir müfredatla ilişkili olarak betimlenmiş olması. Bu madde dikotomik olarak cevaplanır ve puanlaması 0 hayır 2 evet şeklindedir. Diğer yedi madde ayrı bir set gibi düşünülmüştür ve 3'lü bir puan sistemiyle puanlanmıştır, 0-Hayır/Hiç uygun değil, 1 kısmen/biraz, 2 evet/kesinlikle. Bu yedi maddenin:

- Belirli bir amaç için öğrencinin şu anki performans durumu,
- BEP amacı ve genel ya da gelişimsel müfredat arasındaki ilişkinin açıklanması,
- Amacın ölçülebilir ve davranışsal tanımlanması,
- Hangi koşullar altında gerçekleşeceği,
- Her bir amaç için amacın kazanılmasına ilişkin özel bir ölçütün ve zaman çizelgesinin dahil edilmesi,
- Amaçların ölçülme yolu,
- Bireyselleştirilmiş amaç için özel olarak tasarlanmış öğretimin açıklanması

olarak sıralandığı görülmektedir.

NRC Kalite Göstergeleri: Dokuz gösterge vardır, bunlara iki ek gösterge eklenmiştir. Eklenen göstergelerden biri uzatılmış okul yılıdır diğer gösterge de

belirlenen amaçların eyalet akademik içerik standartlarına uygun olarak bireyselleştirilmiş olup olmamalarının tespit edilmesidir **(**Ruble vd. 2010). NRC'nin kalite göstergelerinin düzenlenmesiyle elde edilen kalite göstergeleri sıralaması:

- Ailelerin endişeleri,
- Günlük aktivitelere katılmayı artıracak sosyal beceriler,
- İfade edici ve alıcı sözsüz iletişim becerileri,
- Eğer uygunsa işlevsel sembolik iletişim sistemi,
- Gelişimsel olarak uygun ve uygun motivasyonel sistem içeren görev ve oyunlara katılım,
- İnce ve kaba motor becerilerin yaşa uygun aktivitelere katılımı,
- Basit bilişsel ve akademik düşünme becerileri,
- Problem davranışların yerine uygun davranışların koyulması,
- Genel eğitim sınıfında başarılı olmak için gereken organizasyon becerileri ve diğer beceriler,
- Tüm yıl eğitim

olarak ifade edilmiştir.

Bu maddeler de IDEA'nın kalite göstergeleri gibi 3'lü bir puan sistemiyle (0-Hayır/Hiç uygun değil, 1 kısmen/biraz, 2 evet/kesinlikle) puanlanmıştır. Bu araçta ele alınan BEP kalitesi bileşenlerine bakıldığında yasalarda belirtilen bileşenlere ek olarak NRC'nin kalite göstergelerinin ele alındığı görülmektedir. Aracın otizm spektrum bozukluğu (OSB) bulunan öğrencilerin BEP kalitelerinin değerlendirilmesine yönelik geliştirilmiş olması belirli bir yetersizlik grubuna yönelik olması nedeniyle bir ilk olduğu ifade edilebilir. Aracın otizm spektrum bozukluğuna yönelik olmasında fark sağlayan özelliğinin NRC'nin bu çocuklara yönelik eğitim önerilerinin BEP kalite göstergesi olarak dahil edilmesi olduğu görülmektedir. Aracın doğrudan yasayı ve NRC önerilerini temel aldığı için dolaylı olarak kapsam geçerliğini sağladığı ifade edilmiştir. İlk bulguların aracın güvenilir bir araç olduğuna işaret ettiği belirtilmiştir (Ruble vd., 2010).

1.6.2.7. *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının amaçlarını puanlama formu*

Lucas vd. (2014) kaliteli BEP amaçları geliştirmek için bazı ölçütleri bir araya getirerek BEP Amaçlarını Puanlama Formu'nu **(**Rating Sheet for IEP Goals) oluşturmuşlar. Kaliteli BEP amaçları için altı ölçüt belirlemişlerdir, bu ölçütler:

1. Amaç sade bir dille ifade edilmiştir ve mesleki dil yoktur.
2. Amaç olumlu özellikleri vurgulamaktadır.
3. Amaç akademik ve işlevsel alanlarda çocuğun yaşa uygun etkinliklere katılımını betimler.
4. Amaç gözlenebilir ve ölçülebilirdir.
5. Amaç çocuğun bildiği şeyi ya da yapabildiği şeyi nasıl sergileyeceğini betimler.
6. Amaç ifadesinde, amacın hangi durumda gerçekleştirileceği betimlenir ve amaç tek bir çevreyle sınırlı tutulmaz (Lucas vd., 2014).

Bu araçta belirtilen kalite bileşenlerinden ilki herkesin anlayabileceği bir dil kullanmadır, bu diğer araçlarda verilen bileşenlere bakıldığında az rastlanan bir bileşendir. İkinci kalite bileşeninde amacın olumlu özellikleri vurgulaması belirtilmiştir, bu maddede olumlu ifadeler kullanılmasının yanı sıra öğrencinin yapmaması gerekenlere değil yapması gerekenlere odaklanılması da vurgulanmaktadır. Amacın akademik ve işlevsel alanlarda çocuğun yaşa uygun etkinliklere katılımı maddesini kısaca amacın işlevsel olması şeklinde yorumlanabilir. Ölçülebilirlik ve gözlenebilirlik açık bir şekilde ifade edilmiş bileşenler olup bir sonraki maddede belirtilen çocuğun bildiği şeyi ya da yapabildiği şeyi nasıl sergileyeceğini betimlemesine ilişkin maddede uyarlamalar ya da stratejilerin belirtilmesi kastedilmektedir. Amacın hangi durumda gerçekleşeceğinin betimlenmesi ve amacın tek bir çevreyle sınırlı tutulmaması amacın tek bir bağlamla sınırlı tutulmamasını sağlar. Lucas vd. geliştirdiği araçla amaçlar, maddelerin "evet" ya da "hayır" şeklinde değerlendirilmesiyle sağlanmaktadır. Aracın geçerliğine ilişkin ifadeye rastlanılamamıştır.

1.6.2.8. *Erken çocukluk vakip [var olan akademik kazanımlar ve işlevsel performans] ve ölçülebilir yıllık amaçlar kalite değerlendirme formu*

Erken Çocukluk VAKİP [Var Olan Akademik Kazanımlar ve İşlevsel Performans] ve Ölçülebilir Yıllık Amaçlar Kalite Değerlendirme Formu (Early childhood PLAAFP [Present Level Of Academic Achievement And Functional Performance] Statements and Measurable Annual Goals Quality Rating Form) Kansas Üniversitesi Gelişimsel Yetersizlik Merkezi, Kansas Hizmet İçi Eğitim Sistemi tarafından geliştirilmiştir (Rowland, 2015) ancak aracın geliştirildiği yıla ilişkin bilgi ifadesine rastlanılamamıştır. Aracın BEP'lerin var olan işlevsel ve akademik performans, yıllık

amaçlar ve en iyi uygulama bileşenleriyle ilişkili olarak erken çocukluk çıktı ifadelerinin BEP sürecine entegre edilmesinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Araçta on dört madde bulunmaktadır, bu maddeler evet ya da hayır cevapları verilerek değerlendirilir. Maddeler şunlardır:

(1) VAKİP, öğrencinin güçlü yanları ve ihtiyaçları hakkında bilgi içerir.
(2) VAKİP, öğrencinin yetersizliğinin genel eğitim müfredatına katılımını nasıl etkilediğine dair bilgi içerir.
(3) BEP ebeveynlerin endişelerine dair bilgileri içerir.
(4) VAKİP ifadesi, sosyal ilişkiler de dahil olmak üzere çocuğun sosyal-duygusal becerileriyle ilişkili güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını içerir.
(5) VAKİP ifadesi, bilgi ve becerileri nasıl kazanacağı ve kullanacağıyla ilgili olarak çocuğun güçlü yanlarını ve ihtiyaçlarını içerir.
(6) VAKİP ifadesi, ihtiyaçlarını karşılamak için nasıl uygun harekete geçeceğine ilişkin çocuğun güçlü yanlarına ve ihtiyaçlarına dair bilgi içerir.
(7) BEP raporlarının temel aldığı bilgi belirli, nesnel, ölçülebilir ve sıklıkla toplanabilen bilgidir.
(8) Amaçlar VAKİP içinde tanımlanan ihtiyaçlarla doğrudan ilişkilidir.
(9) Her amaç davranış, koşul, ölçüt ve zaman dilimi içerir.
(10) Her amaç bir yabancı için anlaşılabilir olacak şekilde yazılmış olmalıdır.
(11) Her amaç işlevsel bir beceriye odaklanmalıdır (örn. çocuğun bağımsızlığını artırma, sosyal etkileşimini geliştirme) ve/veya önemli bir becerinin önkoşulu olan bir beceri olmalıdır.
(12) Her amaç farklı çevreler, materyaller ve/veya kişiler arasında genellenebilir becerilere odaklanmalıdır.
(13) Her kısa dönemli amaç davranış, koşul, ölçüt ve zaman dilimi içerir.
(14) Her amaç davranış, koşul, ölçüt ve zaman dilimi içerir (http 2).

Bu araçta yer alan maddelere bakarak en çok vurgulanan kalite göstergelerinden birinin var olan performans düzeyi olduğunu söyleyebiliriz. Vurgulanan bir diğer kalite göstergesi de amaçların açık, genellenebilir olması ve davranış, ölçüt, koşul, zaman dilimi öğelerini içermesidir. Erken Çocukluk Vakip ve Ölçülebilir Yıllık Amaçlar Kalite Değerlendirme Formu'nun geçerliğine ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

1.6.2.9. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme rehberi*

Rowland vd. (2015) tarafından SMART kriterlerini temel alarak BEP Geliştirme Rehberi (IEP Development Guide) geliştirilmiştir. Rowland vd. (2015) karmaşık iletişim gereksinimleri olan çocuklara yönelik BEP amaçlarını hazırlarken karşılaşılan sorunların incelenmesi ve bu çocuklara yönelik BEP geliştirmede yardımcı olabilecek ulaşılabilir kaynakların ifade edilmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada, var olan kaynakların kendi ihtiyaçlarını karşılamaması ve ortak bir kaynağa yönelik fikir birliğine varamamaları sonucunda bu araç geliştirilmiştir. Araştırmacılar karmaşık iletişimsel gereksinimli çocukların BEP'lerindeki iletişimsel amaçları değerlendirmek üzere bir araç tasarlama amacıyla yola çıktıklarını ancak göstergelerin genel ifadelerle ortaya koyulduğunu, dolayısıyla sonuçta ortaya çıkan aracın tüm disiplinlerdeki uzmanlar tarafından kullanılabileceğini ifade etmişlerdir (Rowland vd., 2015).

Çalışma için Wright and Wright'ın (2006) oluşturduğu SMART kriterleri temel alınmıştır (Rowland vd., 2015). Wright and Wright (2006) "SMART IEP" (Akıllı BEP) ifadesine yer vermişlerdir. SMART kriterleri İngilizce şu beş kelimenin baş harflerinden oluşmaktadır: specific, measurable, action words, realistic and relevant, time-limited. "Specific" kelimesi özel, belirli gibi anlamlara gelmektedir, amacın öğrenciye yönelik özelleştirilmesi olarak düşünülebilir, bu ifade ile her amacın öğretilecek beceriyi ya da davranışı gözlenebilir ve ölçülebilir olarak tanımlaması şeklinde ele alınmıştır. "Measurable" ölçülebilir anlamına gelmektedir, bu ifade amaçların ölçülebilir olması ve çocuğun programını değerlendirmeye imkân tanımasıyla açıklanmıştır. "Action Words" karşılığı olarak eylem bildiren sözcüklerin kullanımı belirtilmiştir. "Realistic and relevant" ifadesi ile BEP amaçlarının bölge müfredatına, eyalet ya da bölge sınavlarına ya da diğer dış standartları değil, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan kendine özgü ihtiyaçları temel alması gerektiği şeklinde açıklanmıştır. "Time-limited" ile açıklanan ise amaç ifadesinde amacın gerçekleşme zamanına ilişkin bilginin yer almasıdır (Wright ve Wright, 2006). Araçta yedi bölüm ve 28 madde bulunmaktadır. İlk altı bölüm amaçların kalitesiyle ilişkiliyken son bölüm BEP dokümanının bir bütün olarak kalitesiyle ilişkilidir. Aracın bölümleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir.

- Amaçlar odaklanmış ve kesin mi? (4 alt maddesi bulunmaktadır.)
- Amaçlar uygun şekilde ölçülecek mi? (4 alt maddesi bulunmaktadır.)
- Amaçlar aktif katılımı hedefliyor mu? (3 alt maddesi bulunmaktadır.)
- Amaçlar öğrenci merkezli mi? (4 alt maddesi bulunmaktadır.)

- Amaçlar işlevsel mi? (3 alt maddesi bulunmaktadır.)
- Amaçlar eğitsel olarak uygun mu? (3 alt maddesi bulunmaktadır.)
- BEP'in tamamı yüksek kaliteli mi? (7 alt maddesi bulunmaktadır.)

(Rowland vd., 2015)

Aracın ilk bölümünde SMART kriterlerinden öğrenciye yönelik olarak özelleştirme temel alınmıştır. İkinci bölümde ölçülebilirlik ve zaman sınırı temel alınmıştır. Üçüncü bölümde eylem bildiren sözcükler kullanma, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerde ise gerçekçi/ilişkili olma kriterleri temel alınmıştır (Rowland vd., 2015). Son bölümde tüm BEP'in kalitesi sıralanan öğelerin bir araya getirilmesiyle ele alınmıştır; ailenin ve öğrencinin isteklerinin ve kültürlerinin dikkate alınması, var olan performans ifadesi, uyarlama ve eklemeler, bir önceki yıl kazanılamayan amacın bu sene nasıl ele alındığı, amaçların öğrencinin hayatında oluşturacağı (Rowland vd., 2015). Aracın kaliteli BEP hazırlama için ayrıntılı bir rehber olduğu ifade edilebilir. Aracın geçerliğine ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

1.6.2.10. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kontrol listesi*

Lowman (2016) farklı BEP geliştirmeye konusunda BEP hazırlayanlara yönelik farklı eğitim yöntemlerinin kullanılmasıyla BEP kalitesindeki değişim olup olmadığını incelediği araştırmasında BEP kalitesinin değerlendirmeye yönelik olarak kendi geliştirdiği BEP Kontrol Listesini (IEP Checklist) kullanmıştır. Hazırlanan BEP Konrol Listesi'nde bulunan BEP kalitesi bileşenleri Notari-Syverson and Shuster (1995) ve IDEA'da (2004) belirtilen bileşenlerden uyarlanmıştır (Lowman, 2016). Lowman'ın çalışmasında akran koçluğu hizmeti sunulan grubun BEP'lerini değerlendirmek üzere kullanılan kontrol listesinin maddeleri şu şekildedir:

1. Şimdiki performans düzeyi genel eğitim müfredatı içinde öğrencinin güçlü yanlarını belirtir.
2. Şimdiki performans düzeyi yetersizliğin akademik kazanımlar üzerindeki etkisini belirtir.
3. Şimdiki performans düzeyi genel eğitim müfredatı içinde öğrencinin öncelikli eğitsel gereksinimlerini belirtir.
4. Amaçlar belirtilen öncelikli eğitsel ihtiyaçlara hitap eder.
5. Amaçlar davranış içerir.
6. Amaçlar koşul içerir**.**

7. Amaçlar ölçüt içerir.
8. Belirtilen öncelikli eğitsel ihtiyaca hitap eden amaç müfredata dayanır.
9. Amacın içindeki davranış çocuğun iletişimini geliştirecektir.
10. Tüm davranışlar için yazılan amaçlar, uzun dönemli amacı karşılamak için gereklidir.

Araçtaki maddeler 0-1-2 puan arasında puanlanmaktadır. 0 en düşük puandır, 2 en yüksek puandır, bir amaç en düşük 0, en yüksek 20 puan alabilir. Araçta amacın belirttiği davranışı çocuğun iletişimini geliştirmesine yönelik öğe haricinde farklı alanlar yer almamaktadır, bunun sebebi araştırmanın amacı olduğu düşünülmektedir. Lowman dil ve konuşma patalojistlerinin geliştirdiği BEP amaçlarının kalitesine yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir, bu durumun sadece iletişim öğesinin ele alınmasını açıklayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu maddenin daha genel anlamıyla işlevselliğe hizmet ettiğinin söylenmesi de yanlış olmayacaktır. Bu araçta öğrencinin var olan performans düzeyine ilişkin var olan öğelerin vurgulandığı görülmektedir. Son maddede belirtilen yazılan amaçların kazanımı karşılamak için yeterliliği ifadesinde kısa dönemli ve uzun dönemli amaçların birbiriyle olan ilişkisine yer verilerek aradaki bağlantının da önemli görüldüğü şeklinde yorumlanabilir. Aracın geçerliğine ilişkin bilgiye rastlanılamamıştır.

Yasaların ve alanyazının yanı sıra BEP kalitesini değerlendirmede kullanılan araçlar da göz önünde bulundurulduğunda BEP'in kalitesiyle ilişkili bileşenlerin daha berrak olarak görülebileceği düşünülmektedir. İzleyen bölümde bu bilgiler bir araya getirilerek bir sentez oluşturulmuştur. Bu sentez doğrultusunda BEP kalitesinin tanımına ve bileşenlerine ilişkin ifadeler izleyen bölümde sunulmuştur.

1.6.3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalitesine ve bileşenlerine ilişkin sentez

Alanyazındaki ifadeler ve kullanılan değerlendirme araçları incelendiğinde BEP kalitesi kavramının birden fazla boyutu barındırdığı görülmektedir. BEP kalitesini ise değerlendirmenin BEP'e ilişkin boyutları temsil eden çeşitli özelliklerin değerlendirilmesiyle gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu bilgiler göz önüne alındığında BEP kalitesinin tıpkı BEP'in kendisi gibi çok bileşenli bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. BEP kalitesi; BEP'in bulunması gereken öğeleri içermesine ve bu öğelerin doğru olarak ifade edilmesine bağlı olarak değişen bir kavramdır. Bulundurması gereken öğeleri tam olarak skapsayan ve bu öğelerin öğrenci özellikleri temel alınarak doğru ve açık olarak ifade edilen BEP'ler kaliteli BEP'lerdir. Yapılan araştırmalarda kullanılan

araçlara bakıldığında BEP kalitesini etkileyen bileşenleri ve BEP'in bulunması gereken bileşenlerinin birbirleriyle örtüştükleri görülmektedir. Bu bilgiler temel alınarak BEP kalite bileşenlerinin;

- Öğrencinin genel bilgilerini,
- Öğrencinin var olan performans düzeyi ve buna bağlı olarak gereksinimlerinin ifadesini,
- Öğrencinin var olan performans düzeyini ve ihtiyaçlarını temel alan uzun dönemli amaçları,
- Uzun dönemli amaçlarla ilişkili kısa dönemli amaçları,
- Amaçlarda; birey, koşul, ölçüt ve davranışın, becerinin ya da kavramın ölçülebilir ya da gözlenebilir ifadelerle bildirilmesini.
- Amaçların gerçekleştirilmesine ilişkin zaman ifadesine yer verilmesini,
- Öğretim ve değerlendirmede kullanılması planlanan yöntem-teknik, araç-gereç ve materyallerin ifadesini,
- Eğitim ortamına ilişkin ihtiyaç duyulan ve yapılması planlanan düzenlemelerin ifadesini,
- Öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda destek hizmet alıp almama durumunun, eğer destek hizmet alacaksa; destek hizmetin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağının ifadesini,
- Davranış değiştirmeye yönelik uygulanması planlanan yöntem ve tekniklerin ifadesini,

kapsadığı görülmektedir.

1.7. Araştırmanın Gereksinimi

Bireyselleştirilmiş eğitim programının özel eğitimin temel gerekliliklerinden biri olduğu bilinmektedir. PL.94-142'nin temel amaç olarak tüm engelli çocuklara kaliteli eğitim sağlamada başarılarının ve başarısızlıklarının altında BEP'in işlevselliğinin yattığı ifade edilmektedir (Kaye and Aserling, 1979). Hazırlanan BEP'ler doğrultusunda öğrencilerin performanslarıyla ilgili değerlendirmeler gerçekleştirilmekte ve yeni BEP'ler hazırlanmaktadır. Böyle bir değerlendirmeyi yapmak BEP'in kaliteli olduğunu varsayarak ilerleme anlamına gelmektedir ancak bu sonuçlar BEP'in gerçekten kaliteli olup olmadığını göstermemektedir. Alanyazın doğrultusunda işlevsel diğer bir ifadeyle

amacına hizmet eden bir BEP'in bulundurması gereken öğeleri tam ve olması gerektiği haliyle karşılaması gerektiği ve bunun da BEP kalitesiyle ilişkili olduğu görülmektedir. BEP kalitesinin değerlendirilmesiyle BEP'lerin varolan durumlarının ortaya koyulabileceği düşünülmektedir. Bu aynı zamanda BEP'in kalitesinin belirlenmesinin BEP'in sağlaması hedeflenen hizmetleri ve eğitim/öğretim, iletişim, yönetme, sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi amaçları (Bateman and Cline, 2016) ne derece sağladığının belirlenmesine hizmet ettiği söylenebilir. Belirli özellikleri taşıyan amaçların program bileşenleri ve bireyselleştirilmiş içeriğin arasındaki bağı güçlendirdiği, bunun da olumlu öğrenci kazanımlarının oluşumuna hizmet ettiği belirtilmiştir (Bricker vd., 1998'den aktaran Pretti-Frontzcak and Bricker, 2000). Bunların yanı sıra BEP'lerin yasal olarak ifade edilen bazı özellikleri de karşılaması gerekmektedir. Ancak BEP'lerin yasal gereklilikleri karşılamalarına rağmen eğitsel olarak anlamlı ve yararlı kazanımlarla sonuçlanmayabildiği (Christle and Yell, 2010) ve kalitelerinin farklı düzeylerde olduğu belirtilmektedir (Rowland vd., 2015). Bu sebepler doğrultusunda öncelikli olarak BEP'lerin kalitelerinin ortaya koyulmasının gereksinim arz ettiği düşünülmektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları bireyselleştirilmiş hizmetlere erişim için temel araç olmakla birlikte (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000), eğitim/öğretim, iletişim, yönetme, sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araçtır (Bateman and Cline, 2016). Bu sebeple BEP'in etki odağında özel gereksinimli öğrenci, ailesi, öğretmenleri ve diğer uzmanların bulunduğu ifade edilebilir. BEP'lerin kalitesinin belirlenmesi aynı zamanda güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya koyulmasına olanak sağlar, bu da daha iyi BEP'ler hazırlamak için gerekli önlemlerin alınması hususunda yol gösterici bir özellik taşıyabilir. BEP için yasalarda ve alanyazında belirlenen içerik göz önüne alındığında daha iyi BEP'in bir başka ifadeyle işlevsel, amaca yönelik, hizmelere ulaşımı sağlayan, paydaşlar için anlamlı bir BEP'in hedeflenen eğitsel ve destekleyici hizmetlere ulaşılabilmesi için gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda BEP'in kalitesinin ortaya koyulmasına daha iyi BEP'lerin hazılanması noktasında bir yol haritası oluşturmak amacıyla gereksinim duyulduğu ve özel gereksinimli öğrenci, ailesi, öğretmenleri ve diğer uzmanların daha yüksek düzeyde yararlanabilmesi için daha iyi BEP'lerin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. BEP'lerin kalitesini yükseltmek amacıyla verilen eğitimlerin de etkili oldukları bilinmektedir (Pretti-Frontzcak and Bricker, 2000; Boavida vd., 2010; Lowman, 2016).

Alanyazın incelendiğin öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlükler çektikleri (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Kuyumcu, 2011; Can, 2015; Kamen-Akkoyun, 2017) ve BEP'in içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmektedir (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk, 2009; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Can, 2015; Zeybek, 2015). Çuhadar'ın (2006) yaptığı çalışmada yöneticilerin ve genel eğitim sınıfı öğretmenlerinin BEP'le ilgili yeterli bilgileri olmadığı ve bazı okullarda BEP hazırlanmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Pektaş'ın (2008) yaptığı çalışmada da hem özel eğitim öğretmenlerinin hem diğer öğretmenlerin çoğunluğunun BEP hazırlamadığı sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir. Aynı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin bilgiye sahip oldukları ancak işlevini ve önemini kavrayamamış olabilecekleri şeklinde yorumda bulunulurken diğer öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriyle mezun olmamış olabilecekleri yorumunda bulunulmuştur (Pektaş, 2008). Akdemir-Okta'nın 2008 yılında kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda bulunan, eğitim fakültesinin yanı sıra çeşitli fakültelerden ve enstitülerden mezun olan ya da öğretmenlik sertifikası bulunmayan sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada çoğunlukla BEP'lerin hazırlanmadığı ve hazırlanan BEP'lerde öğrencilere ilişkin bilgi eksikliklerinin bulunduğu ifade edilmiştir. Nizamoğlu'nun (2006) yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıfların sınıf öğretmenlerinin öğrencinin gereksinimlerini ve performanslarını belirlemeye ilişkin sınırlı düzeyde çalışmalar yaptıkları, amaçları belirme konusunda düzenli bir çalışma yürütmedikleri ve belirlenen amaçların yazılı olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bilgiler BEP hazırlamaya ilişkin basamaklarda öğretmenlerin ve ilişkili personelin güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. BEP kalitesinin ve BEP'lerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinin öğretmenlerin gereksinim duydukları desteklerin belirlenmesi amacıyla da gerekli olduğu düşünülmektedir.

Özetlenecek olursa; BEP'lerin uygulanmasıyla oluşan ya da oluşması beklenen değişimleri/ilerlemeleri değerlendirmek BEP'in sonuçlarını değerlendirmektir. Bu durumda BEP'in kaliteli olduğu varsayılarak doğrudan sonuçlarının değerlendirildiği görülmektedir. Bu sebeple öncelikle BEP'lerin kalitesinin değerlendirilmesine gereksinim olduğu düşünülmektedir. BEP kalitesinin değerlendirilmesiyle BEP'lerin varolan durumlarının ortaya koyulabilecektir. BEP'in sağladığı hizmetlere ve eğitim/öğretim, iletişim, yönetme, sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi amaçlara ne derece hizmet ettiği anlaşılabilmesi için BEP kalitesinin belirlenmesine gereksinim

olduğu düşünelmektedir. BEP'lerin varolan durumlarının ortaya koyulması, güçlü ve zayıf yanlarının da ortaya koyulması anlamına gelmektedir. Daha kaliteli bir başka ifadeyle daha işlevsel, amaçlarına yönelik ve hizmetlere erişimi sağlayan BEP'lerin hazırlanabilmesi için BEP'in varolan durumuyla birlikte güçlü ve zayıf yanlarının bilinmesinin yapılması gerekenlerin belirlenmesini sağlayacağı düşünülmektedir. BEP hazırlamakta güçlük çeken öğretmenler için sunulacak hizmetler noktasında da BEP'lerin güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesine gereksinim vardır. Özel gereksinimli öğrenci olmak üzere, öğrencinin ailesi, öğretmenleri ve diğer uzmanların BEP'ten yüksek düzeyde yararlanabilmeleri için de öncelikle ise hazırlanan BEP'lerin daha iyi BEP olmasına dolayısıyla varolan durum betimlemesiyle birlikte güçlü ve zayıf yönlerin bilinmesine gereksinim vardır.

İfade edilen bu gereksinimler kendi içinde bir başka gereksinimi ortaya çıkarmaktadır. BEP kalitesini ortaya koymak, BEP'in işlevselliği ve yasal olarak karşılaması gereken özellikleri dahil olmak üzere bulunması gereken öğelerin nesnel olarak değerlendirilmesiyle ilişkilidir. BEP'in yasal özellikleriyle birlikte BEP öğelerinin kalitesini ölçmek üzere geçerli ve güvenilir araçların bulunmasının önemli olduğu ifade edilmektedir (Christle and Yell, 2010). Bu sebeple araştırmanın ana gereksinimlerinden doğan ikincil bir gereksinim de BEP kalitesinin nesnel olarak değerlendirebilecek özellikte bir araç geliştirilmesidir. Türkiye'de BEP'in kalitesini ölçmeye yönelik bir araç bulunmamaktadır. Araştırmanın temel gereksinimi olan BEP kalitelerinin belirlenerek güçlü ve zayıf yanlarının ortaya koyulmasının sağlanmasına hizmet edeceği için geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmesine gereksinim vardır. Bunun yanı sıra alayazında BEP hazırlamada karşılan güçlükler ve eksiklikler doğrultusunda bunlara yönelik müdahaleler/iyileştirmeler hazırlanması konusunda yol gösterici niteliği taşıyabilecek olması da BEP kalitesine değerlendirecek bir aracın geliştirilmesine yönelik bir gereksinim oluşturmaktadır. BEP'in kalitesini değerlendirmek amacıyla tüm kalite bileşenlerinin ele alınacağı aracın, BEP hazırlamada güçlük çeken ekip üyeleri için bulunması gereken öğeleri ve nasıl olması gerektiklerini gösteren bir rehber olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın amaçları tüm bu gereksinimlerden yola çıkılarak belirlenmiş ve izleyen başlıkta sunulmuştur.

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki bölümden oluşması planlanmıştır. İlk bölümde BEP kalitesini ölçmek amacıyla bir aracın geliştirilmiştir ve geliştirilen aracın psikometrik niteliklerinin sınanmıştır, ikinci bölümde geliştirilen BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin (BEPKDÖ) kullanılmasıyla özel eğitim okullarında hazırlanan BEP'lerin kaliteleri değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın birinci bölümünde yanıt aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır;

1. BEPKDÖ'nün geçerliliği nasıldır?
   1.1. BEPKDÖ'nün kapsam geçerliliği nasıldır?
   1.2. BEPKDÖ'nün yapı geçerliliği nasıldır?
2. BEPKDÖ'nün güvenirliği nasıldır?
   2.1. BEPKDÖ'nün iç tutarlılığı nasıldır?
   2.2. BEPKDÖ'nün madde-toplam korelasyonu nasıldır?
   2.3. BEPKDÖ'nün alt ölçekler arası korelasyonu nasıldır?
   2.4. BEPKDÖ'nün alt üst 27 güvenirliği nasıldır?
   2.5. BEPKDÖ'nün kullanılmasıyla elde edilen puanların puanlayıcılar arası güvenirliği nasıldır?

Araştırmanın ikinci bölümünde yanıt aranan sorular şu şekilde sıralanmıştır;

1. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri nasıldır?
2. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin amaç sayıları nasıldır?
3. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri öğrencilerin tanı gruplarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri okul kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri öğretmenleri özel eğitim deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri öğretmenlerin öğrencilerle olan deneyimlerine (öğrencilerle ilk yılı olma ya da daha önceden de aynı öğrencilerle çalışmış olma) göre farklılaşmakta mıdır?

1.9. Araştırmanın Önemi

Bireyselleştirilmiş eğitim programları bireyselleştirilmiş hizmetlerin sunumu için temel bir araçtır (Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000), eğitim/öğretim, iletişim, yönetme,

sorumluluk, izleme ve değerlendirme gibi pek çok amaca hizmet etmektedir (Bateman and Cline, 2016). BEP'in etkisinin hizmet ettiği amaçlar doğrultusunda özel gereksinimli öğrenciyi, ailesini, öğretmenlerini ve diğer uzmanları kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla BEP'in kalitesinin, BEP'in bu amaçlara ne düzeyde hizmet ettiğiyle ilişkili olduğu ve bu durumun pek çok kişiyi etkilediği söylenebilir. BEP'lerin kalitelerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinin söz konusu amaçlara daha iyi hizmet etmeleri ve başta öğrenci olmak üzere tüm paydaşlara olumlu katkılara sağlamaları bağlamında önemli oldukları ifade edilebilir.

BEP özellikle çocuklara yönelik amaçların yapılandırılması yoluyla, ortaya çıktığı zamandan bu yana hizmetleri bireyselleştirme girişiminin merkezinde yer almaktır (Bagnato, Neisworth and Munson, 1997; Bailey and Wolery, 1992; Espin, Deno, and Albayrak-Kaymak, 1998). Öğrencinin; akranlarına sunulan eğitim imkânlarından faydalanmasını engelleyen bir özel gereksiniminin oluşu, eğitsel performansını olumsuz etkilemesi ya da gereksinimlerinin karşılanması için destek eğitime ihtiyaç duyması, bize BEP'in gerekli olduğunu gösterir (Milli Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2004). BEP öğrencinin amaçlarını, amaçlarla ilişkili yöntemleri, kullanılacak araçları, zamanlamayı, verilecek destek hizmetleri, bu hizmetleri; kimin, ne kadar süreyle, nerede ve ne şekilde vereceğini, değerlendirmenin ne zaman ve nasıl olacağına ilişkin bilgiyi barındırır (Christle and Yell, 2010; ÖEHY, 2018). Yetersizliği bulunan tüm öğrenciler için etkili öğretimin, öğrenmenin ve yüksek çıktıların oluşmasının sağlanmasında BEP sürecinin en önemli araçlardan biri olduğu (Office of Special Education and Rehabilitative Services, 2000), BEP'te planlanan amaçlara ulaşılması için BEP'lerin etkili, kapsamlı ve yanlışsız olması gerektiği ifade edilmektedir (Smith and Simpson, 1989). Yüksek kaliteli BEP amaçlarının kapsamlı değerlendirme süreciyle geliştirildikleri, doğrudan müdahale ve değerlendirmeyle ilişkili oldukları ifade edilmiş ve öğrenciler için hizmetlerin bireyselleştirilmesine ve öğrencilerin çıktılarının geliştirilmesine katkı sağlamalarının olası olduğu belirtilmiştir (Prettie-Fronzcak and Bricker, 2000). BEP'in öğrencinin müfredata erişimini sağlaması ve öğrencilerin akademik çıktılarının artırılması için BEP kalitesinin yükseltilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Roach vd., 2009'den aktaran, Le Salle vd., 2010). Dolayısıyla öğrencinin eğitsel gereksinimlerinin karşılanması ve buna yönelik alacağı tüm hizmelerin kalitesinin ve bunların sonucunda öğrencinin sağlayacağı ilerlemelerin doğrudan hazırlanan BEP'in kalitesiyle ilişkili oldukları ifade edilebilir.

BEP kalitesinin hizmetler için eşit hak elde etme ve eşit erişim açısından da olumlu bir anlam barındırdığı belirtilmiştir (Ruble vd, 2010). Farklı kalitelere sahip BEP'lerin sonucunda her bir öğrencinin hakkı olan hizmetlerden yararlanma düzeyini sorgulatabileceği düşünülmektedir. BEP kalitesinin belirlenmesiyle; özel gereksinimli öğrencilerin belirtilen performansları ve ihtiyaçları, bu doğrultuda belirlenen uzun ve kısa dönemli amaçları, alacağı destek hizmetler başta olmak üzere BEP'in öğeleri incelenmiş olacaktır. Daha açık ifade etmek gerekirse BEP kalitesinin belirlenmesinin BEP'lerin doğrudan öğrencilerle ilişkili alanlarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya koyulmasına hizmet etmektedir. Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilerin BEP'lerinin kaliteli olması onların eğitsel gereksinimleri doğrultusunda hakları olan eğitime ulaşabilmeleri ve gereksinim duydukları aynı zamanda hakları olan destek hizmetlere olan erişimlerini etkileyen bir durumdur. Bir başka ifadeyle BEP'lerin kalite düzeyi özel gereksinimli öğrencinin ve ailesinin hayatlarını etkileyen önemli bir durumdur.

BEP'in hem eğitimciler, hem aileler hem de öğrenciler için büyük önem taşıdığı bilinmektedir (Christle and Yell, 2010). BEP, ailelere ve öğretmenlere öncelikle çocuğun ihtiyaçlarına ve amaçlarına gerçekçi yaklaşma fırsatı sağlar ve bu sorumluluğu verir, aynı zamanda bu ihtiyaçları ve amaçları karşılamak için ise yaratıcı olma fırsatını sunar ve sorumluluğunu verir (Heward vd., 2017). BEP öğrencinin bireysel öğrenme çıktılarını ve belgelenen eğitsel performansına dayalı hizmetleri betimleyen temel bir belgedir (Giangreco vd., 1986) ve yazılıdır (Kargın, 2015), aynı zamanda planlamanın güvencesidir (Fiscus and Mandell, 2002). Bu kayıtlı belge öğrencinin, ailenin ve öğretmenlerin ortak kararıyla belirlenen hizmetlere ulaşma düzeyini saptamada kullanılabilir (Fiscus and Mandell, 2002). Kapsamlı bir araç olan BEP okulların; öğrencilerin özel gereksinimlerine cevap veren, bireyselleştirilmiş uzun ve kısa dönemli amaçları kaydetmesini ve izlemesini mümkün kılar (Ruble vd., 2010). Aynı zamanda BEP öğretmenler için takip edilmesi gereken bir yol haritasıdır (Hunt, Goetz and Anderson, 1986; Yıkmış, 2013), öğretmenlerin öğrencinin gelişimini izlemelerine yardımcı olur ve aileye ya da öğrenciye durum hakkında bilgi sağlayacak bir bağlam oluşturur (Yıkmış, 2013). BEP; uzmanların, ailelerin ve öğrencilerin gelişimleri izlemelerine, etkileri değerlendirmelerine, eğitsel ve işlevsel çıktıları geliştirmek için yeniden planlamalarına izin verir (Ruble vd., 2010). BEP uyumun sağlanmasına, iletişim kurulmasına ve problemlere çözüm oluşturulmasına yönelik bir araç olarak da hizmet sağlamaktadır (Avcıoğlu, 2015), öğretmenlere ve ailelere öğrencinin gereksinimleri ve

bu gereksinimleri karşılama yolları geliştirme konusunda uygulanabilir ve gerçekçi iletişim kurma fırsatı oluşturur (NCSE, 2006), Aile ve okul arasında ortaya çıkabilecek uzlaşmazlıkların yoluna koyulmasında önemli bir yer tutar (Fiscus and Mandell, 2002). Ancak hazırlanan BEP'lerin bahsedilen özellikleri sunmasının bulundurmaları gereken öğeleri sağlama düzeyiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Örnek vermek gerekirse; kısa dönemli amaçların bulunmadığı bir BEP'in okul, öğretmen ya da aile için yol haritası niteliği taşıması, izleme, kaydetme ve takip etme imkanı sunması beklenemez. BEP'in bahsedilen bu özellikleri ve işlevleri yerine getirmesinin, BEP'in öğeleriyle dolayısıyla BEP'in kalitesiyle ilişkilidir. BEP'in kalitesi BEP'in sağlaması beklenen tüm amaçlarla ve işlevlerle ilişkili olduğu gibi özel gereksinimli öğrencinin, ailesinin, öğretmenlerinin ve diğer uzmanların BEP'ten faydalanması noktasında da önem taşımaktadır. BEP kalitesi ilgili tüm kişiler için BEP'in rolünü ve işlevlerini ne derece sağladığının göstergesi olarak düşünülebilir. BEP kalitesi yalnızca özel gereksinimli öğrenci ve ailesiyle ilişkili olarak değil aynı zamanda öğretmenler ve diğer uzmanlar ile de ilişkili olarak önem taşıdığı ifade edilebilir. BEP kalitesinin BEP'te belirlenen amaçların ve hizmetlerin planlandığı gibi izlendiğine ve uygulandığına emin olunması için takip edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Roach vd., 2009).

BEP kalitesini ortaya koymak amacıyla geliştirilecek aracın, hem BEP'in var olan kalitesini ölçülmesine ve izlenmesine hizmet ederek, hem de hazırlanacak BEP'in geliştirilmesinde daha kaliteli BEP'ler geliştirmeye katkı sağlaması için dikkat etmeleri gereken öğeleri ortaya koymaya hizmet ederek tüm uzmanlar ve aileler için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uzmanlar ve aileler için BEP'lerin zayıf yönlerinin ve dikkat etmeleri gereken öğelerin ortaya koyulmasının, daha kaliteli BEP'ler geliştirilmesiyle birlikte daha kaliteli BEP'lerden –dolayısıyla sunulması daha iyi planlanan hizmetlerden- yararlanmaları açısından da olumlu katkıları olacağı düşünülmektedir. BEP kalitesini değerlendirme amacıyla geliştirilmiş aracın geliştirilmesi gereken öğenin nasıl olması gerektiğine dair bir referans oluşturaracağı düşünülmektedir. Alanyazında, geliştirilen araçların yüksek kaliteli programların geliştirilmesinde ve uygulanmasında faydalı kaynaklar olabileceğini ifade edilmektedir (Ruble vd., 2010). Bu amaçla geliştirilecek aracın BEP kalitesini, kalite bileşenlerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymasının yanı sıra bu bağlamda da alanyazına katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de BEP kalitesinin ölçmek amacıyla herhangi bir araç bulunmamaktadır. Geliştirilecek aracın ve aracın

kullanılmasıyla elde edilecek BEP kalitesine ilişkin bulguların alanyazına bu bağlamda önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

1.10. Araştırmanın Sınırlıkları

1. Bu araştırmada değerlendirme aracının puanlayıcılar tarafından kullanılması gerekliliği aracın doğasından kaynaklı bir sınırlılık olarak görülebilir.

2. Araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlanmış Türkçe başka bir aracın olmaması dolayısıyla ölçüt bağımlı geçerlik incelenememiştir.

3. Bu araştırmada BEP kalitelerinin belirlenmesi aracın ölçümleme gücü ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu araştırma iki ardışık bağımsız araştırmadan oluşmaktadır. Birinci araştırma BEP kalitesini ölçmek amacıyla geçerlik ve güvenirliği sağlanmış bir değerlendirme aracı geliştirilmiştir. İkinci araştırmada ise geliştirilen araç kullanılarak BEP'lerin kaliteleri ortaya koyulmuştur. Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcıları, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma bir araç geliştirme çalışması olmasının yanı sıra geliştirilen aracın kullanılmasıyla var olan BEP'lerin kalitesini betimlemeyi amaçladığı için nicel ve betimsel bir çalışma özelliği göstermektedir. Bu özellikleri dikkate alındığında araştırma modelinin nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli başlığı altında bulunan kesitsel tarama modelidir.

Tarama araştırmaları kişilerin/belirli bir topluluğun bir ya da birden fazla konu üzerine üzerine görüşleri, tutumları, bilgileri, kaygıları gibi çeşitli durumları ya da daha genel ve kapsayıcı bir ifade ile özelliklerini veya niteliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalar oldukları ifade edilmektedir (Gay, Mills and Airasian, 2012; Cresswell, 2012; Büyüköztürk, 2014). Büyüköztürk vd. (2014) tarama çalışmalarının "ne, hangi düzeyde, nasıl, ne zaman" vb. soruların cevaplarını aradığını ifade etmektedir. Tarama çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi amacıyla genellikle uygun bir araç geliştirilmesi gerekebildiği vurgulanmaktadır. Tarama çalışmalarının kesitsel ve boylamsal olarak sınıflandırılmaktadırler (Gay, Mills and Airasian, 2012). Seçilen örneklemden verinin belirlenen bir zaman aralığında tek bir defa toplandığı çalışmalar kesitsel tarama çalışmalarıdır (Gay, Mills and Airasian, 2012; Cresswell, 2012). Kesitsel tarama çalışmalarında var olan duruma ilişkin bir enstantane elde edildiği belirtilmektedir (Gay, Mills and Airasian, 2012) Bu araştırmada da hazırlanan BEP'lerin kalitesinin hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla bir araç geliştirilmiştir. Geliştirilen araçla 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisindeki BEP'lerin kalitesi ortaya koyulmaya çalışılmıştır, bu yönüyle kesitsel tarama araştırması olma özelliği göstermektedir.

2.2. Katılımcılar

Birinci çalışma için 180 BEP, ikinci çalışma için 211 BEP olmak üzere bu araştırmada toplam 391 BEP kullanılmıştır. BEP'ler ulaşılması için amaçlı örnekleme

yolu izlenmiştir.

Araştırmanın birinci çalışmasında BEPKDÖ geliştirilmiş, BEPKDÖ ile 180 BEP değerlendirilerek elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada 180 BEP'e ulaşılmıştır, ulaşılan BEP'lerin 129'unu özel eğitim okullarından elde edilen BEP'ler oluşturmaktadır. Ulaşılan BEP'lerin 51'ini, BEP geliştirilmesine yönelik olan lisans dersi kapsamında, dersi yürüten akademisyenlerin gözetiminde, öğrencilerin geliştirdikleri BEP'ler oluşturmaktadır. BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'nin (BEPKDÖ) uygulanması sürecinde BEP'lerin belirli standartlara sahip oluş düzeyleri incelendiği için ideal olan ya da ideal olana yakın olan BEP'lerin çalışmaya katılması amacıyla öğrencilerin geliştirdikleri BEP'ler çalışmaya dahil edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması amacıyla ulaşılan 180 BEP'e ulaşılmıştır. Bu aşamada puanlayıcılar arası güvenirliği sağlamak adına araştırmacı ile birlikte doktora yeterlik sürecinin tamamlamış iki özel eğitim uzmanı çalışmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında puanlayıcılar haricinde katılımcı bulunmamaktadır.

Araştırmanın ikinci çalışmasında BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin kullanılmasıyla özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerin kaliteleri incelenmiştir. Bu aşamada 211 BEP değerlendirilmiştir. Puanlayıcılar arası güvenirliği sağlamak amacıyla araştırmacı ile birlikte doktora yeterlik sürecinin tamamlamış bir özel eğitim uzmanı çalışmıştır. Araştırmanın bu aşamasında BEP kalitesiyle ilişkili olabilecek değişkenleri belirlemek amacıyla öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin bazı veriler çalışmaya dahil edilmiştir. BEP'leri değerlendirilen öğrencilerin cinsiyetleri, tanıları ve sınıf düzeylerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Ancak öğrencilerle doğrudan bir uygulama ya da görüşme gerçekleştirilmemiştir, bilgilere belge üzerinden ulaşılmıştır. Bu sebeple öğrenciler bu çalışmanın katılımcıları arasında yer almamaktadır. BEP ile ilişkili olabilecek değişkenleri belirleyebilmek adına BEP'leri hazırlayan sınıf öğretmenlerinden bilgi formu aracılığıyla veri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmanın ikinci çalışmasına, elde edilen 211 BEP'in hazırlama sürecinde yer alan 75 öğretmenin katılımları sağlanmıştır. Katılım sağlayan 75 öğretmenden 65'ini kadın öğretmenler, 10'ununu erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları 23 ve 54 arasında değişmektedir, yaş ortalamaları 35'tir. Kadın öğretmenlerin yaşları 23 ve 54 arasında değişirken erkek öğretmenlerin yaşları 26 ve 50 arasında değişmektedir. Kadın öğretmenlerin yaş ortalaması 35, erkek

öğretmenlerin yaş ortalaması 39'dur. Öğretmenlere ilişkin yaş ve cinsiyet dağılımı bulguları tablo 2.1.'de sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Öğretmenlerin yaş ve cinsiyet dağılımları*

	N	Yaş Ortalaması	Maks.	Min.
Kadın öğretmenler	65	35	54	23
Erkek öğretmenler	10	39	50	26
Tüm öğretmenler	75	35	54	23

Öğretmenlerin özel eğitime ilişkin mesleki deneyim sürelerinin 1 yıl ve 29 yıl arasında değiştiği ortalamanın ise 10 yıl olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin özel eğitimdeki mesleki deneyiminin 1 yıl ve 28 yıl arasında değiştiği ortalamasının 11 yıl olduğu ve erkek öğretmenlerin özel eğitimdeki mesleki deneyimlerinin 4 yıl ve 29 yıl arasında değiştiği ortalamasının ise 16 yıl olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin özel eğitim mesleki deneyimlerine ilişkin bulgular tablo 2.2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.2. *Öğretmenlerin özel eğitim mesleki deneyim ve cinsiyet dağılımları*

	N	Özel Eğitim Mesleki Deneyim Yıl Ortalaması	Maks.	Min.
Kadın öğretmenler	65	11	28	1
Erkek öğretmenler	10	16	29	4
Tüm öğretmenler	75	10	29	1

Bu çalışmada incelenen bireyselleştirilmiş eğitim programlarınınn 71'i kız öğrencilere, 130'u erkek öğrencilere aittir. Ancak 10 BEP için cinsiyet verisi elde edilememiştir. Ulaşılan tüm BEP'lerin kişisel bilgileri araştırmacı tarafından gizlenerek kodlar verilmiştir ancak cinsiyet verisine ulaşılamayan 10 BEP araştırmacıya öğrencilerin kişisel bilgileri gizlenmiş bir şekilde ulaştırılmıştır. Bahsedilen BEP'lerde kişisel bilgilerle birlikte cinsiyet verilerinin de gizlenerek verilmesi nedeniyle 10 öğrenciye dair cinsiyet bulguları raporlanamamıştır. İncelenen BEP'lerin 11'i okul öncesi döneme aittir, 66'sı birinci kademeye bir başka ifadeyle 1., 2., 3. ve 4. sınıfları kapsayan ilkokul dönemine devam eden öğrencilere aittir, 59'unun 5., 6., 7. ve 8. sınıfları kapsayan ortaokul dönemine bir başka ifadeyle ikinci kademeye devam eden öğrencilere aittir. İncelenen BEP'lerin 75'i eğitimin üçüncü kademesinde yer alan 9., 10., 11., ve 12.

sınıflara devam eden öğrencilere aittir. Öğrencilere yönelik geliştirilen BEP'lerin okul dönemlerine ve sınıflara ilişkin dağılımları tablo 2.3.'te sunulmuştur.

Tablo 2.3. *Öğrencilerin okul dönemlerine ve sınıflara göre dağılımları*

Sınıf	N	%	Okul Dönemi	%
Anasınıfı	11	5.2	Okul Öncesi	5,2
1. Sınıf	13	6,2		
2. Sınıf	22	10,4		
3. Sınıf	19	9	Birinci Kademe	31,3
4. Sınıf	13	6,2		
5. Sınıf	19	9		
6. Sınıf	12	5,7		
7. Sınıf	9	4,3	İkinci Kademe	28
8. Sınıf	18	8,5		
9. Sınıf	23	10,9		
10. Sınıf	26	12,3		
11. Sınıf	7	3,3	Üçüncü Kademe	35,5
12. Sınıf	19	9		
Tüm sınıflar	211	100	Tüm Dönemler	100

Araştırmanın ikinci çalışmasında değerlendirilen BEP'lerin 93'ünün hafif düzeyde zihin yetersizliğine (HZY) sahip öğrencilere, 45'inin orta düzeyde zihin yetersizliğine (OZY) sahip öğrencilere 10'unun ağır zihin yetersizliğine (AZY) sahip öğrencilere, 62'sinin otizm spektrum bozukluğu (OSB) bulunan öğrencilere ve 1'inin işitme engelli öğrencilere yönelik olarak hazırlanmıştır. BEP'lerin öğrencilerin tanılarına göre dağılımı tablo 2.4.'te sunulmuştur.

Tablo 2.4. *BEP'lerin öğrencilerin tanılarına göre dağılımı*

Tanı	*N*	%
HZY	93	44,1
OZY	45	21,3
AZY	10	4,7
OSB	62	29,4
İşitme Yetersizliği	1	0,5
Toplam	211	100

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın ilk çalışmasında BEP kalitesini değerlendirmek amacıyla geçerli ve güvenilir bir araç geliştirilmiştir ve araştırmanın ikinci çalışmasında veri toplama aracı

olarak geliştirilen BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. BEPKDÖ'nün yanı sıra araştırmanın ikinci çalışmasında BEP kalitesiyle ilişkili olabilecek verileri elde edebilmek amacıyla bilgi formu kullanılmıştır. İzleyen bölümde bu iki araca ilişkin detaylı bilgiler sunulmuştur.

2.3.1. Bilgi formu

Araştırmanın ikinci çalışmasında BEP kalitesi ile ilişkili olabilecek değişkenleri belirlemek amacıyla öğretmenlerden veri toplamak amacıyla bilgi formu geliştirilerek kullanılmıştır. Bu doğrultuda bilgi formunda katılımcının cinsiyeti, yaşı, özel eğitimdeki mesleki deneyimi ve sınıfında bulunan öğrencilerle olan deneyimine yönelik veri toplanmıştır.

2.3.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği

Bu araştırmanın ilk açalışmasında bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitelerinin değerlendirilmesi amacıyla bir rubrik geliştirilmiş ve geliştirilen rubriğin geçerliği ve güvenirliği sınanmıştır. Geliştirilen rubriğin ilk hali 19 maddeye sahiptir ancak yapı geçerliği için yürütülen analizler sonucunda ortaya 16 maddeye sahip geçerliliği ve güvenirliği sağlanmış bir rubrik çıkmıştır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ), BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği olmak üzere iki alt ölçeğe sahiptir. Her iki alt ölçekte 8'er madde yer almaktadır, maddelerin puanlamaları 0, 1 ve 2 olarak derecelendirilmiştir. Her bir madde için bu puana karşılık gelen durum açıklanmış olarak araçta yer almaktadır. Araçtan en az 0 ve en fazla 32 puan alınabilir.

Araştırmanın ikinci çalışmasında BEP'lerin kaliteleri geçerliği ve güvenirliği sınanarak rubrik olarak geliştirilen BEPKDÖ ile değerlendirilmiştir. Uluslararası alanyazında "Rubric" olarak adlandırılan aracın Türkiye'de "Puanlama Yönergesi", "Dereceli Puanlama Anahtarı", "Değerlendirmeye Esas Ölçütler", "Değerlendirme Ölçeği", "Değerlendirme Formu" ya da "Derecelendirme Ölçeği" gibi çeşitli şekillerde adlandırıldığı ifade edilmektedir (Sezer, 2005). Bu araştırmada anlam karmaşasına yol açmamak adına "rubrik" ifadesi kullanılmıştır. BEPKDÖ bir rubrik olup, analitik ve genel bir rubrik olma özelliği göstermektedir. Geliştirilen aracı daha anlaşılır kılmak adına rubriklere ilişkin gereksinim duyulabilecek bilgiler ilerleyen bölümlerde sunulmuştur.

2.3.2.1. *Rubrik*

Rubriğin detaylarının anlaşılabilmesi için gereksinim duyulabilecek bilgiler rubriğin ne olduğundan başlayarak, türlerinin anlatılmasıyla ilerleyen kısımlarda sırasıyla verilmeye çalışılmıştır. Öncelikle alanyazında rubriğin ne olduğuna yapılan tanımlara bakılabilir. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Goodrich-Andrade (2000) rubriği belirli bir iş/görev için değerlendirme ölçütlerini listeleyen ve mükemmelden zayıfa kadar değişen kalite seviyelerini betimleyen bir belge olarak ifade etmiştir.
- Martin-Kneip (2000) rubriği performans seviyelerini tanımlayan ve farklılaşan yönleri belirleyen bir derecelendirme ölçeği olarak ifade etmiştir.
- Arter and McTighe (2001) rubrikleri: Ölçütler ve karmaşık performansları ve ürünleri oluşturan en önemli bileşenlerin tanımlanmasına ve açıklanmasına imkan veren performans derecelendirmeleri içeren puanlama araçları olarak tanımlamışlardır.
- Stevens and Levi (2004) rubriği bir işe/göreve özel olarak beklenenlerin sıralandığı puanlama aracı olarak ifade etmişlerdir.
- Kan (2007) rubriği:

  > "Rubrik; yapılandırılmış performans görevleri üzerinde değişik düzeylerde performansa ait karakteristik özellikleri ve kriterleri tanımlayan ve bu özellik ve kriterler doğrultusunda performansa ya da ürüne ilişkin yargıya varmada kullanılan puanlama rehberi" olarak tanımlamıştır.

- Brookhart (2013) rubriğin, işler/görevler için tutarlı bir ölçüt seti olduğunu ve bu ölçütler üzerinden performans kalitesinin düzeylerinin betimlemesini içerdiği ifade etmiştir.

Tanımlardan yola çıkarak rubriklerin ölçülmek istenen özelliğe ilişkin değerlendirme kriterlerinin ve kalite düzeylerine yönelik derecelendirmelerin açık olarak ifade edildiği ölçme araçları olduğu söylenebilir. Rubriklerin pek çok farklı durum ve konu için oluşturulabildikleri ya da uyarlanabildikleri için oldukça yaygın oldukları ve ölçütlere ilişkin nitel açıklamalar sundukları belirtilmektedir (Tierney and Simon, 2004). Rubriklerin araştırma dosyaları, kitap eleştirileri, tartışma katılımları, laboratuvar raporları, portfolyolar, sözel sunumlar, grup çalışmaları ve daha fazlası olmak üzere çok çeşitli işlerin puanlanmasında kullanılabildikleri söylenmektedir. Rubriklerin değerlendirilen işi/görevi, onu oluşturan bileşenlere böldüğü ve her bir bileşene ilişkin

kabul edilebilir ve kabul edilmez olarak ele alınacak seviyelerin ne olduğuna ilişkin detaylı bir betimleme sunduğu belirtilmiştir (Stevens and Levi, 2005). Bununla birlikte rubrik kullanımıyla puanlamanın ve değerlendirmenin tutarlılığının arttığı ve değerlendirilen her öğede aynı standartların uygulandığı ifade edilmiştir (Nitko, 2004).

Rubriklere ilişkin olarak alanyazında bazı kaynaklarda gruplamalara gidilebildiği görülmüştür. Sonraki bölümde rubrik türlerine değinilmiştir.

2.3.2.2. *Rubrik türleri*

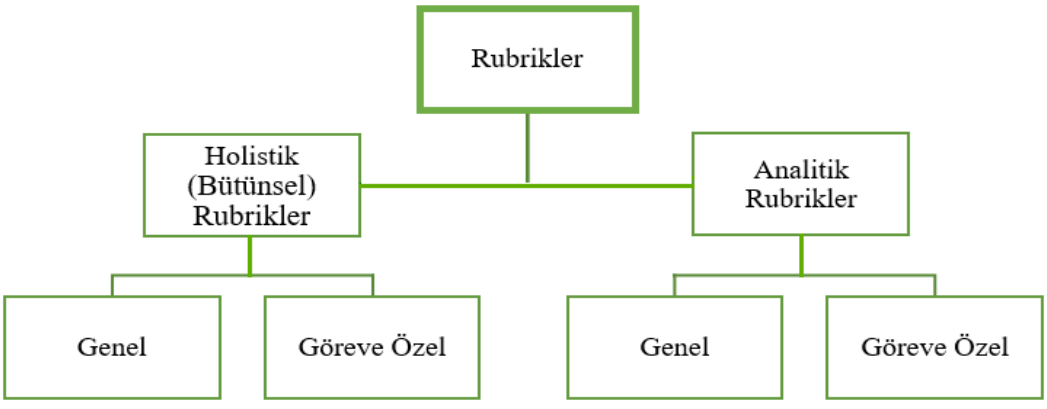
Alanyazında rubriklerin ikili olarak sınıflandıkları, bu sınıflamaların da kendi içlerinde ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Bunlardan ilki şu şekilde ifade edilmektedir:

- Holistik (Bütünsel) rubrik,
- Analitik rubrik (Popham, 1997; Moskal, 2000; Martin-Kniep, 2000; Mertler, 2001; Popham, 2006; Gündüz Sefer, 2006; Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013, Kutlu vd., 2014).

Diğer ikili ayrım ise şu şekilde sunulmuştur:

- Genel rubrik
- Göreve özel rubrik (Moskal, 2000; Nitko, 2004; Popham, 2006; Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013; Kutlu vd., 2014).

Bu ayrımların görsel olarak ifadesi şekil 2.1.'de verilmiştir.



Şekil 2.1. *Rubrik türleri (Mertler, 2001; Kutlu vd., 2014)*

2.3.2.2.1. *Holistik rubrikler*

Holistik rubriklerin ürünün, işin ya da görevin parçalarını ya da bileşenlerini ayrı ayrı değil bir bütün olarak ele aldığı (Haladyna and Rodrigez, 2013) ve ürünün, sürecin

ya da performansın tamamına tek bir puan verildiği belirtilmektedir (Martin-Kneip, 2000). Holistik bir rubriğin, tüm performansın/ürünün genel bir betimlemesini içerdiği ve bu genel ifadede performansa/ürüne ilişkin özelliklerin bütün halinde bulunarak performansa/ürüne dair tam bir resmi temsil ettiği ifade edilmektedir (Haladyna and Rodrigez, 2013). Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse holistik rubrik işle ya da görevle ilgili tüm ölçütleri bütün olarak uygulayarak işin ya da görevin kalitesi hakkında genel bir değerlendirme yargısının oluşturulmasını sağlamaktadır (Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013). Holistik rubriklerin işlem veya ürünün kalitesine ilişkin daha genel değerlendirmeleri desteklediği (Moskal, 2000), ideal ürün ya da görev pek çok özelliğin bileşimi olsa da bu bileşimin, özelliklerin her birine ait kaliteden daha önemli olduğu, holistik bir rubriğin bakış açısından ürünün ya da görevin, parçalarının toplamından daha fazlası olduğu söylenmektedir (Haladyna and Rodrigez, 2013). Dolayısıyla holistik rubriklerin ürün ya da görevdeki küçük yanlışların ya da kusurların yadsınabileceği ve ürünün ya da görevin bütününün temel alınacağı durumlarda kullanıldığı belirtilmektedir. Holistik rubriklerle değerlendirme yapan kişinin ürün ya da görevi bütün olarak değerlendirerek belirlenen hangi düzeye girdiğini belirlemesi gerektiği ifade edilmektedir (Kutlu vd., 2014).

Alanyazında holistik rubriklere ilişkin bazı avantaj ve dezavantajlardan bahsedilmektedir. Holistik rubriklerin avantajları alanyazında aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Analitik rubriklere göre daha hızlı değerlendirmeye imkan tanır (Martin-Kniep, 2000; Arter and Mctighe, 2001; Mertler, 2001; Nitko, 2004; Popham, 2006; Brookhart, 2013; Kutlu vd., 2014).
- Çalışmayı/ürünü bir bütün olarak görülmesi anlamında faydalıdırlar (Nitko, 2004, Brookhart, 2013). Holistik rubriğin bütünsel yaklaşımı ürün ya da süreç hakkında geniş bir resim elde etme imkanı sağlar (Fraiser vd., 2005).
- Analitik rubriğe göre daha verimli (Popham, 2006; Haladyna and Rodrigez, 2013, Brookhart, 2013) ve pratiktirler (Weigle, 2002).
- Analitik rubriğe göre anlaşılması daha kolaydır (Kan, 2007; Haladyna and Rodrigez, 2013).

Holistik rubriklere ilişkin verilen avantajlara bakıldığında rubriğin ürüne, çalışmaya ya da performansa tek bir puan vermesinin; bunların tamamını incelemeyi sağlamasıyla hem anlaşılmasında kolaylık hem de bütünsel bir bakış açısı sağlaması açısından, tek bir

puan vermenin hızlı değerlendirmeyi sağlaması ve bunun da verimliliğe/pratikliğe katkıda bulunması yönünden avantajlar sağladığı söylenebilir.

Holistik rubriklerin dezavantajlarına bakıldığında alanyazında şu şekilde yer aldıkları görülmektedir:

- Holistik rubrikleri oluşturmak zordur (Martin-Kniep, 2000; Beyreli ve Arı, 2009) çünkü tüm özellikler ya da nitelikler bir araya getirildiğinde bir seviyeyi açık bir şekilde diğer seviyeden ayırmak güçtür (Martin-Kniep, 2000).
- Daha az ayrıntılıdır (Bekiroğlu, 2004). Alt boyutlar oluşturulamadığı için performans ya da ürün bütün olarak değerlendirilir ancak bu durumda ayrıntılı bilgi elde edilemez ve eksiklikleri (Bargainnier, 2003; Parlak, 2010; Brookhart, 2013) ya da güçlü yönleri hakkında açık bilgi elde edilemez (Nitko, 2004; Haladyna and Rodrigez, 2013).

Rubrik geliştirilirken değerlendirilecek öğenin özelliklerinin yanı sıra rubrik türlerinin avantaj ve dezavantajlarının da dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Analitik rubriklere ilişkin detaylı bilgiler bir sonraki başlıkta ele alınmıştır.

2.3.2.2.2. *Analitik rubrikler*

Düzeyleri ayrıştırmada en uygun yöntemin analitik rubrikler olduğu belirtilmektedir. Analitik olarak puanlamanın, ele alınan ürünün ya da performansın bileşenlerinin ya da özelliklerinin puanlanması anlamına geldiği (Popham, 2006), bu bileşenlerin ve özelliklerin belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Babin and Harrison, 1999). Dolayısıyla bu rubriklerde bir ürün, işlem ya da performans, kritik özelliklerine ya da boyutlarına göre parçalarına ayrılır, özellikler ya da boyutlar ayrı ayrı açıklanır ve her birine ilişkin belirleyici ifadeler yer alır (Martin-Kniep, 2000). Oluşturulan bu parçalar ayrı ayrı değerlendirilir (Klein vd., 1998; Babin and Harrison, 1999). Buna bağlı olarak analitik rubriklerde başlangıçta her boyutlu seviyenin değerlendirilmesiyle birden fazla puan oluşur, bu çok boyutlu seviyeleri temsil eden puanlar kullanılarak toplam puan elde edilir (Mertler, 2001). Daha açık bir ifade kullanılması gerekirse; önce değerlendirilmesi amaçlanan ürünün ya da performansın parçalara ayrıldığı, her bir parça ayrı ayrı puanlandığı bu puanlama işleminde de her puan düzeyinin bir karşılığının tanımlandığı ifade edilebilir. Tüm parçaların puanlanmasıyla da toplam puana ulaşılabilir. Çok boyutlu performans ya da ürünlerin bulunması halinde bu boyutlar ayrıştırılabiliyorsa ve detaylı puanlamak yapılmak isteniyorsa analitik rubriklerin kullanılması önerilmektedir

(Haladyna, 1997; Sezer, 2005). Bunun yanı sıra bilim insanları arasında analitik rubriklerin daha geniş, kapsamlı ve kullanışlı olduğuna dair fikir birliği bulunduğu ifade edilmektedir (Babin and Harrison, 1999). Alanyazında analitik rubriklerin bazı avantajları ve dezavantajları ele alındığı görülmüştür, avantajlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Tanılayıcı bilgi sunar (Popham, 2006; Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013), değerlendirilen öğenin güçlü ve zayıf yanlarının belirlenmesini ve iyileştirmek için gerekenin ne olduğunun belirlenmesini kolaylaştırır (Martin-Kniep, 2000; Mertler, 2001; Bargainnier; Popham, 2006; Downing and Haladyna, 2006; Haladyna and Rodrigez, 2013).
- Beklenen performans ya da ürüne dair kriterlerin ya da sağlaması gereken özelliklerinin açıkça belirlenmiş olması önemli olan noktaların açığa çıkmasına hizmet eder (Bargainnier, 2003)
- Daha kapsamlı, geniş ve kullanışlıdır (Babin and Harrison, 1999).

Alanyazında yer alanlara bakıldığında analitik rubriklerin değerlendirilen ürünü daha detaylı olarak ele alışının olumlu yansımalarının değerlendirme sonuçlarının daha açık, net ve detaylı olması olarak ortaya çıktığı ifade edilebilir. Alanyazında analitik rubriklerin dezavantajlarına bakıldığında şu ifadeler görülmektedir:

- Holistik rubriklere göre daha fazla zaman almaktadırlar (Martin-Kniep, 2000; Bargainnier, 2003; Popham, 2006; Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013).
- Değerlendirilen öğeyi parçalarına doğru bir şekilde ayırmanın ve cevaplar için düzeyleri doğru şekilde belirlemenin güç olabilmektedir (Martin-Kniep, 2000; Bargainnier, 2003; Popham, 2006; Brookhart, 2013; Haladyna and Rodrigez, 2013).

Bu doğrultuda analitik rubrikler geliştirilirken tüm parçaları belirleme ve derecelendirme işlemlerinin gerekmesi hem daha fazla zaman aldığı hem de holistik rubriklere göre daha zor bir süreç olduğu ifade edilebilir. Analitik ve holistik rubrik sınıflamalarının yanı sıra rubriklere ilişkin diğer sınıflama genel ve göreve özel rubrikler olarak ifade edilmektedir. Analitik rubrikler ya da holistik rubrikler genel ya da göreve özel olarak geliştirilebilirler. Genel ve göreve özel rubriklerin tercih edilmesi değerlendirilmesi amaçlanan özellik doğrultusunda farklılaşabilmektedir. İzleyen

bölümde genel rubriklere ve göreve özel rubriklere ilişkin bilgiler aktarılmaya çalışılmıştır.

2.3.2.2.3. *Genel rubrikler ve göreve özel rubrikler*

Rubrikler belirli bir görev ya da çalışma için göreve özel ya da daha geniş bir görev ya da çalışma kategorisi için genel olarak geliştirilebilirler (Moskal, 2000). Genel bir rubrik kullanımı değerlendirilmesi planlanan tüm öğelerin aynı rubrik kullanılarak değerlendirilmesi anlamına gelir. Tüm görevler aynı rubrikle değerlendirilebiliyorsa bu rubrik genel bir rubriktir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014; Moskal, 2000; Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa bu tür rubriklerdeki görev tanımları bütün bir görev grubu için geçerli özellikleri ifade eder (Brookhart, 2013). Örneğin sözel anlatım becerilerinin geliştirilmesi üzerine öğrencilere eğitim verilip sonrasında genel bir rubrik geliştirilerek tüm öğrencilerin sözel sunum becerilerindeki gelişmeler bu araçla değerlendirilebilir. Bu tür bir rubrikle öğrenciler son sunumlarında değerlendirilip aldıkları geri bildirimler doğrultusunda bir sonraki sunumlarını gerçekleştirdiklerinde tekrar aynı rubrikle değerlendirilerek performans farkları kendi içlerinde belirlenebilir. (Moskal, 2000). Genel rubrikler, değerlendirilen görevi anlamanın ötesinde iyi görevin nasıl olduğunu anlamaya yardımcı olurlar.

Göreve özel rubriklerin yalnızca belirli bir konuda tanımlanan görev, özellik ya da performans için kullanıldığı belirtilmektedir (Bargainnier, 2003; Popham, 2006; Brookhart, 2013). Bu rubrikler her değerlendirme için ayrı olarak tasarlanırlar (Brookhart, 2013). Bir başka ifadeyle göreve özel rubriklerin tek bir değerlendirme durumu için geliştirildikleri belirtilmektedir (Moskall, 2000). Bir örnek verilecek olursa; öğretmen öğrencilerin Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul'u Fethiyle ilgili olarak yazılı olarak teslim ettikleri değerlendirmek amacıyla göreve özel rubrik kullanabilir. Burada fetih sırasında gemilerin karadan yürütülmesi ya da özel döktürülen topların kullanılması gibi yanızca bu konuya ilişkin özellikler değerlendirme kriterlerini oluşturabilir, bu da göreve özel bir rubriğin gerektirir.

Bu çalışmada sözel anlatım becerisini geliştirmek amacıyla geliştirilen ve tüm sınıftaki öğrenciler için kullanılan rubrik gibi BEP kalitesini değerlendirilmesi için geliştirilen rubriğin tüm BEP'ler için kullanılması planlanmıştır. Bu bilgiler ışığında geliştirilen rubrik genel rubrik kategorisine girmektedir.

2.4. Uygulama Süreci

Bu başlık altında ilk olarak verilerin nasıl toplandığına ilişkin bilgiler aktarılmıştır. Bunun ardından araştırmanın birinci aşaması olan ölçme aracını geliştirme ve psikometrik özelliklerini değerlendirme çalışması işlem süreci başlığı altında açıklanmıştır. aşaması olan ölçme aracını geliştirme ve psikometrik özelliklerini değerlendirme kısmı ele alınmıştır. BEPKDÖ'nün kullanılmasıyla değerlendirmelerin gerçekleştirildiği ikinci aşamaya ilişkin bilgilere BEPKDÖ'nün uygulanması başlığı altında yer verilmiştir.

2.4.1. Verilerin toplanması

Araştırmada gereksinim duyulan verilerin toplanılabilmesi amacıyla ilk olarak gerekli izinler alınmıştır. Bu amaçla öncelikle Anadolu Üniversitesi bünyesinde bulunan Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Araştırmanın uygun görülmesinin ardından İl Milli Eğitim Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunularak gerekli izin alınmıştır. Araştırma için kullanılması planlanan BEP'lere ulaşılması amacıyla okullara gidildiğinde öncelikle hazırlanan izin ve katılım formları dağıtılarak çalışma açıklanmıştır. Sonrasında bu formları onaylanmasıyla çalışma için veri sağlama onayının sağlandığı BEP'lerin çalışma için birer kopyası alınarak bu BEP'ler çalışmaya dahil edilmiştir. BEP'lere ulaşılan bu aşamada aynı zamanda öğretmenlere bilgi formları iletilmiştir. Gönüllü katılım sağlayan tüm öğretmenler bilgi formlarını doldurmuşlardır, araştırmacı da öğretmenlerden teslim almıştır. Ulaşılan BEP'lerin kişisel verileri barındıran kısımları gizlenmiştir.

Okullardan gelen BEP'ler incelendiğinde çalışmanın her iki aşamasında da her okulda öğrenci sayısına göre eksiklikler bulunduğu görülmüştür. Bu eksikliklerin bir kısmı katılım sağlamak istenmemesinden kaynaklı bir kısmı ise okullarda BEP'lerin geliştirilmemiş olmasından kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır. Ulaşılan okullardan birinde izin ve katılım onayları sağlanmasına rağmen hiç BEP elde edilememiştir. Ulaşılan okullardan bir diğerinde ise ikinci dönemin sonunda olunmasına rağmen o dönemin BEP'leri henüz hazırlanmamış olduğu iletilmiştir. Bu okul bir hafta sonra tekrar randevu vererek o hafta içinde hazırlanan BEP'ler araştırmaya dahil edilmiştir. Ulaşılan BEP'lerin kişisel verileri barındıran kısımları gizlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşaması için BEP'ler toplanırken BEP'lerin kaliteleri ve ilişkili olabilecek değişkenlerin incelenebilmesi amacıyla BEP'leri hazırlayan öğretmenlerden bilgi formu yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmanın barındırdığı ilk ve ikinci çalışmaya ilişkin detaylı bilgiler izleyen

bölümlerde ilk çalışma için işlem süreci başlığı altında, ikinci çalışma için Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Aracı'nın uygulanması başlığı altında sunulmuştur.

2.4.2. İşlem süreci

Araştırmanın ilk aşamasında rubriğin oluşturulması ve oluşturulan rubriğin geçerlik ve güvenirliğinin sınanması gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamada neler yapıldığı ilerleyen bölümlerde açıklanmıştır.

2.4.2.1. *Ölçme aracının geliştirilmesi*

Rubrik geliştirme sürecine ilişkin bilgiler ve bu doğrultuda BEPKDÖ'yü geliştirmek için izlenen basamaklar sunulmuştur. Alanyazında rubrik geliştirilmesine ilişkin izlenebilecek basamaklar çeşitli şekillerde verilmiştir. Haladyna (1997'den aktaran Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014) rubrik gelişmeye ilişkin basamakları şu şekilde sıralamıştır:

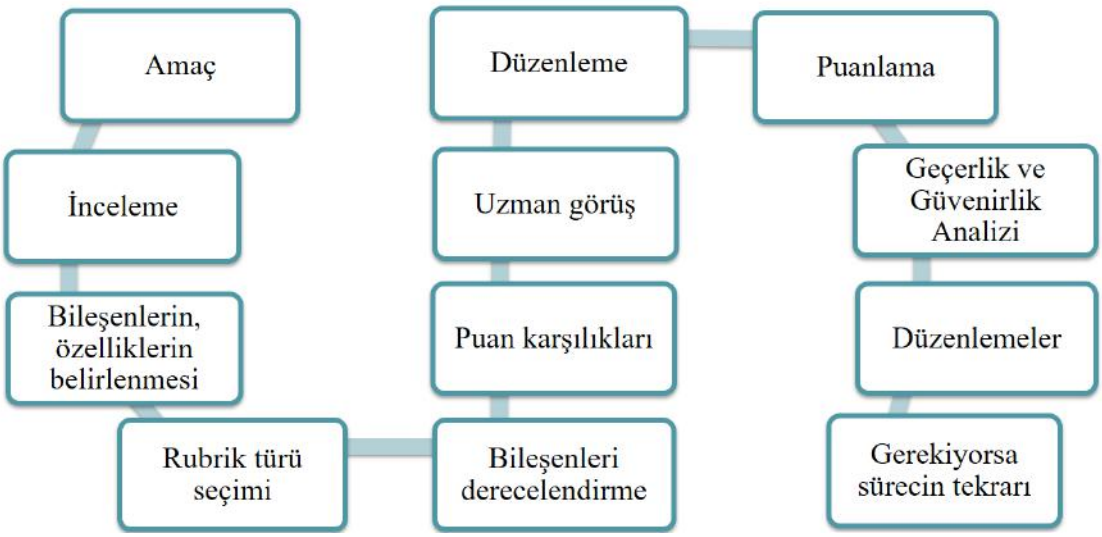
1. Rubriğin hangi amaçla kullanılacağının kararlaştırılması.
2. Puanlanacak ölçütlerin ya da özelliklerin açıkça bir şekilde ifade edilmesi.
3. Ne tür bir rubrik olacağına (analitik ya da bütünsel) karar verilmesi.
4. Rubriğin bir taslağının hazırlanması.
5. Gerekli düzeltmeleri gerçekleştirilmesi.
6. Deneme amacıyla kullanılması.
7. Rubriğin kullanılmasıyla ürüne ya da performansa ilişkin sonuçların değerlendirilmesi.
8. Puanlamanın tutarlılığının ve güvenilirliğinin belirlenmesi.
9. Sonraki kullanımlar için gerekli düzeltmelerin yapılması.

Benzer şekilde Mertler ise (2001) şu şekilde ifade etmiştir:

1. Değerlendirilmesi planlanan ürün ya da performansın bir kez daha incelenmesi.
2. Değerlendirilecek ürün ya da performansta bulunmasın gerekli görülen ya da bulunmaması gereken gözlenebilir belirli niteliklerin belirlenmesi.
3. Her niteliği tanımlayan özellikleri düşünülmesi.
4. a. Holistik rubrikler için tüm nitelikleri kapsayacak şekilde, ürün ya da performans için en iyi ve zayıf olanı açıklayan anlatımlar yazılması.

4. b. Analitik rubrikler için performansın ya da ürünün belirlenen her bir basamağı/özelliği/bileşeni için en iyi ve en zayıf versiyonunu açıklayan anlatımlar yazılması.
5. a. Holistik rubrikler için tüm nitelikleri kapsayacak şekilde, ürün ya da performans için en iyi ve zayıf olan versiyonu arasındaki basamakları açıklayan anlatımların yazılarak rubriğin oluşturulması.
6. Analitik rubrikler için performansın ya da ürünün belirlenen her bir basamağı/özelliği/bileşeni için en iyi ve en zayıf olan versiyonu arasındaki basamakları açıklayan anlatımların yazılarak rubriğin oluşturulması.
7. Her seviyeyi temsil eden örneklerin toplanması ya da oluşturulması.
8. Gerekiyorsa rubriğin düzenlenmesi.

İfade edilen basamaklardan yola çıkılarak rubrik geliştirilme sürecinde izlenmesi planlanan basamaklar belirlenmiştir. Bu basamakların gerçekleştirilme süreci şekil 2.2.'de sunulmuştur, şeklin devamında basamaklar sıralanarak açıklanmıştır.



Şekil 2.2. *Rubrik geliştirme süreci basamakları.*

Rubrik geliştirme sürecinin birinci basamağı aracı geliştirme amacının belirlenmesidir. Bu araştırmada rubrik BEP'in tamamının kalitesini BEP'in kalitesinin değerlendirilebilmesi amacıyla geliştirilmiştir.

Sürecin ikinci basamağı değerlendirilmesi amaçlanan öğeye ilişkin bilgilerin incelenmesidir. Bu doğrultuda BEP'e ve BEP kalitesine ilişkin alanyazında yer alan

açıklamalar, araştırmalar, araştırmalarda kullanılan kalite değerlendirme araçları ve BEP'in yasalarda nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Sürecin üçüncü basamağında değerlendirilmesi amaçlanan öğenin bileşenlerinin ve/veya özelliklerinin belirlenmesi yer almaktadır. Bu basamakta bir önceki basamakta yapılan incelemeyle elde edilen bilgiler doğrultusunda BEP kalitesini ve bununla ilişkili olarak BEP'te bulunması gereklilik niteliği taşıyan bileşenler, bu bileşenlere ait özellikler açık bir şekilde ortaya koyulmuştur. Bu doğrultuda 19 bileşen belirlenmiştir.

Rubrik geliştirme sürecinin dördüncü basamağında ne tür bir rubrik geliştirileceğinin belirlenmesi gerekmektedir. BEP kalitesi için kriterlerin açıkça belli olmasının önemli olan noktaları açık olarak gösterilmesini sağlayacağı (Bargainnier, 2003), kaliteyi yükselten/düşüren özelliklerin ve bu özellikleri daha iyi hale getirmek için yapılabileceklerin açık olarak belirlenmesini sağlayabileceği (Martin-Kniep, 2000; Mertler, 2001; Bargainnier, 2003; Popham, 2006; Downing and Haladyna, 2006; Haladyna and Rodrigez, 2013) düşünülerek rubriğin analitik olarak geliştirilmesi kararı alınmıştır.

Rubrik geliştirme sürecinin beşinci basamağında belirlenen rubrik türü doğrultusunda derecelendirmelerin yapılması gerekmektedir. Puanlama kriterlerinin başka bir ifadeyle maddelerin, göstergelerinin/derecelendirmelerinin 3 ya da daha fazla olabileceği ifade edilmektedir (Stevens and Levi, 2005). Ayrıca rubrik hazırlanırken puanlama kriterlerinin açık olması ve çok genel olmaması gerektiği vurgulanmaktadır (Popham, 1997). Bir başka ifade ile oluşturulan kriterlerin ve bu kriterlerin göstergelerinin gözlenebilir olarak ifade edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mertler, 2001). Bu doğrultuda analitik bir rubrik geliştirilmesi amaçlandığı için üçüncü basamakta belirlenen 19 bileşen madde haline getirilerek, her bir madde için derecelendirmeler en iyiden en zayıfa doğru üç bölüm olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir başka ifade ile her bir madde için puan karşığı olabilecek üç versiyon oluşturulmuştur. Her madde için belirlenen üçlü derecelendirmelerin her üçü için gerekli açıklamalar açık ve gözlenebilir ifadelerle oluşturulmuştur.

Sürecin altıncı basamağında maddeler için yapılan derecelendirmelerin puan karşılıklarının oluşturulması gerekmektedir. Ayrıca kriterlerin puanlanmasında sayısal karşılıklar kullanılmasının puanların karşılıklarının kolay bir şekilde belirlenebileceği ifade edilmektedir (Popham, 2006). Bu doğrultuda belirlenen 19 maddeye yönelik gerçekleştirilen üçlü derecelendirmenin puan karşılıkları oluşturulmuştur. Her bir bileşen

için en zayıf olan derecenin 0 puan, en zayıf ve en güçlü arasında kalan derecenin 1 puan ve en güçlü derecenin 2 puan alması kararı alınmıştır.

Rubrik geliştirme sürecinin yedinci basamağını kapsam geçerliğinin sağlanması için uzman görüş alınması, sekinci basamağını uzman görüş doğrultusunda düzenlemelerin yapılması, dokuzuncu basamağını uzman görüş sonrası son hali verilen araçla belirlenen sayıda BEP'in puanlanması, onuncu basamağını elde edilen puanlar doğrultusunda yapı geçerliği ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi, on birinci aşamasında ise yapılan analizler sonrası aracın düzenlemelerinin gerçekleştirilmesi yer almaktadır. Bu basamakların detaylı anlatımları aracın geçerliğinin ve güvenirliğinin sınanması başlığı altında sunulmuştur.

2.4.2.2. *Aracın geçerlik ve güvenirliğinin sınanması*

Moskal and Leydens (2000) rubriklerin geçerliliğinin "içerik, yapı ve ölçüt" yönünden değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada geliştirilen araç kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yönünden incelenmiştir. Türkçe geçerliği ve güvenirliği sağlanmış bir araç olmadığı için ölçüt bağımlı geçerlik incelenememiştir.

Aracın kapsam geçerliği için uzman görüş alınmıştır. Uzman görüş doğrultusunda son hali verilen araç ile geçerlilik ve güvenilirlikle ilişkili olarak diğer analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için ulaşılan 180 BEP araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen puanlamalar yapı geçerliği ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı 23'e (Statistical Package for the Social Sciences 23 [SPSS 23]) girilmiştir. İleri analizlere geçilmeden önce verilerin normallik değerleri incelenmiştir. Sonuç doğrultusunda BEP kalite değerlendirme puanları üzerinden aracın yapı geçerliği incelenmiştir. Aracın güvenirliği iç tutarlık katsayısının, madde toplam korelasyonunun, alt ölçekler arası korelasyonların, alt-üst 27 güvenirliğinin ve puanlayıcı içi-puanlayıcılar arası güvenirliğin incelenmesiyle sınanmıştır.

Puanlayıcı içi güvenirliğin incelenmesi için araştırmacı kendi puanladığı 180 BEP'in %30'una karşılık gelen random seçilmiş 60 BEP'i tekrar değerlendirilmiştir. Bu 60 BEP'e ilişkin araştırmacı tarafından yapılan ilk değerlendirme verileri ve ikinci değerlendirme verileri SPSS 23'e girilerek puanlayıcı içi güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve bulgular raporlanmıştır.

Puanlayıcılar arası güvenirliğin incelenebilmesi için araştırmacı tarafından puanlanan 180 BEP'in %30'una karşılık gelen random seçilmiş 60 tanesi ise doktora yeterliği sürecini tamamlamış iki puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Alanyazında rubriklerin puanlamalarının doğru olarak gerçekleştirilebilmesi için puanlayıcılara eğitim verilmesi önerilmektedir (Diller and Phelps, 2008). İki puanlayıcı puanlamaya başlamadan önce alanyazında belirtildiği üzere araştırmacı tarafından puanlayıcılara eğitim verilmiştir. Bu eğitim üç aşamada tamamlanmıştır. Aşamalar için farklı günlerde puanlayıcılar ile bir araya gelerek çalışılmıştır. İlk olarak aracın geliştirilme amacı ve rubriklerin doğası hakkında puanlayıcılar bilgiler sunulmuştur. İkinci aşamada araçta bulunan maddeler ve her bir madde için oluşturulan derece karşılıkları açıklanmıştır. Bu aşamada açıklamaların ardından araştırmacının kendi oluşturduğu mini BEP'ler kullanılmıştır. Mini BEP denme sebebi araştırmacının yazdığı performansa dayalı olarak amaç sayıları düşük tutularak hazırlanmış hipotetik BEP'ler olmasıdır. İki BEP puanlayıcılar ve araştırmacı tarafından ortak olarak puanlanarak araç hakkında uygulamalı bilgi sunulmuştur. Üç BEP ise araştırmacı ve puanlayıcılar tarafından ayrı olarak puanlanmış ve eğitimin üçüncü aşamasında bir araya gelinerek puanlamalar üzerinden araç tekrar açıklanarak maddelerin ve derecelendirmelerin tüm puanlayıcılar için anlaşıldığı teyit edilmiştir. Bu eğitimlerden sonra 180 BEP'in %30'una karşılık gelen 60 BEP puanlayıcılar tarafından BEPKDÖ kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde veriler doğrultusunda puanlayıcılar arası güvenirlik verileri SPSS 23'e girilerek analizleri gerçekleştirilmiş ve bulgular raporlanmıştır.

2.4.3. BEP kalite verilerinin ve ilişkili değişkenlerin incelenmesi

Bu araştırmanın ikinci çalışmasında ulaşılan 211 BEP kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik analizleri ardından son hali verilen BEPKDÖ kullanılarak 211 BEP araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirilen BEP'lere ilişkin puanlar ve değerlendirilen BEP'leri geliştiren öğretmenlerden bilgi formu aracılığıyla toplanan veriler SPSS 23'e girilmiştir.

Öncelikle betimsel istatistikler gerçekleştirilerek BEP kalite puanlarına, öğrencilerin cinsiyetlerine, tanılarına, okul kademelerine ve sınıflarına ilişkin, öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, özel eğitime ilişkin mesleki deneyimlerine ve sınıflarında bulunan öğrencilerle olan deneyimlerine dair betimsel bulgular incelenmiştir.

İleri analizlere geçilmeden önce normal dağılım incelemesi gerçekleştirilmiştir. Bunun ardından BEP'lerin amaç sayıları, BEP kalitesi ve BEP'lerin amaç sayıları arasındaki ilişki, BEP kalitesi ve öğrencilerin tanıları arasındaki ilişki, BEP kalitesi ve öğrencilerin okul kademeleri arasındaki ilişki, BEP kalitesi ve öğretmenlerin özel eğitim deneyimleri arasındaki ilişki ve BEP kalitesi ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerle deneyimleri arasındaki ilişki SPSS 23 programı kullanılarak incelenmiştir.

Çalışmanın bu aşamasında puanlayıcı içi güvenirlik verilerinin incelenebilmesi amacıyla araştırmacı kendi puanladığı 211 BEP'in %30'una karşılık gelen random seçilmiş 70 BEP'i tekrar değerlendirilmiştir. Bu 70 BEP'e ilişkin araştırmacı tarafından yapılan ilk değerlendirme verileri ve ikinci değerlendirme verileri SPSS 23'e girilerek puanlayıcı içi güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve bulgular raporlanmıştır.

Çalışmanın bu aşamasında puanlayıcılar arası güvenirliğin incelenebilmesi için araştırmacı tarafından puanlanan 211 BEP'in %30'una karşılık gelen random seçilmiş 70 tanesi ise doktora yeterliği sürecini tamamlamış bir puanlayıcı tarafından puanlanmıştır. Bu puanlama öncesinde kısa bir eğitim verilere aracın çıkarılan maddeleri hakkında bilgi sunularak araç hakkında bilgiler tazelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS 23'e girilerek puanlayıcı içi güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiş ve bulgular raporlanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Bu başlık altında öncelikle araştırmanın ilk aşaması olan BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin geliştirilme sürecinde geçerlik ve güvenirlikle ilgili gerçekleştirilen veri analizi süreci sunulmuştur. Bunun devamında araştırmada BEP kalitelerinin ve ilişkili değişkenlerin incelendiği ikinci çalışmanın veri analizi süreci süreci aktarılmıştır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin ilk olarak kapsam geçerliği incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulabileceği belirtilmektedir (Şencan, 2005; Gay, Mills and Airasian, 2009; Huck, 2012; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk vd., 2014). Sönmez ve Alacapınar (2016) kapsam geçerliliği için en az 3 en fazla 7 uzmandan görüş alınabileceğini belirtmişlerdir. Üçlü puanlama derecelendirmesine sahip 19 madde ilk oluşturulan rubrik için kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alanda 6 uzmana görüşü için başvurulmuş ve 5 uzman geri dönüş sağlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada 5 uzmandan gelen görüşler Davis'in (1992) geliştirdiği kapsam geçerliliği indeksinin kullanılmasıyla analiz edilmesi sonucunda araçta bulunan 19 madde korunmuştur.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin yapı geçerliğinin ve güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için ulaşılan 180 BEP araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen BEP kalite puanları SPSS 23 programına girilmiş ve analizler bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlk olarak normallik analizleri gerçekleştirilmiş ve verilerin normalliğinin uygun olduğunun görüldükten sonra diğer analizler gerçekleştirilmiştir. Normal dağılım değerlerinin ardından yapılan ilk inceleme aracın yapı geçerliğine yöneliktir. BEPKDÖ'nün yapı geçerliği faktör analizi yoluyla incelenmiştir. Elde edilen bulgular raporlanmıştır.

Aracın güvenirliğinin sınanması amacıyla iç tutarlık katsayısı, madde toplam korelasyonu, alt ölçekler arası korelasyonlar, alt-üst 27 güvenirliği analizleri gerçekleştirilmiştir ve bulgular raporlanmıştır.

Puanlayıcı içi ve puanlayıcılar arası güvenirliğin incelenebilmesi amacıyla Kendall W uyuşum kat sayısı ve sınıf içi korelasyon kat sayısı analiz edilmiştir ve bulguları sunulmuştur.

Tüm bu analizler sonucunda ilk hali 19 madde olan BEPKDÖ, 16 maddeden ve iki alt ölçeğe sahip bir araç olarak son halini almıştır.

Çalışmanın ikinci aşamasında geçerliliği ve güvenirliği sağlanarak son halini alan BEPKDÖ'nün kullanılmasıyla 211 BEP araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirilen BEP'lerden elde edilen kalite puanı verileri, amaç sayılarına ilişkin veriler, öğrenci okul kademesi ve tanı verileri, 75 öğretmenden bilgi formu yoluyla elde edilen yaş, cinsiyet, özel eğitime ilişkin mesleki deneyim ve sınıflarında bulunan öğrencilerle olan deneyim veriler SPSS 23 programına girilmiş ve analizler bu program aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Girilen bu verilere ilişkin betimsel analizlerin gerçekleştirilmesiyle betimsel bulgular elde edilmiştir.

İleri analizlere geçilmeden önce verilerin normallik analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla merkezi eğilim ölçülerine, normal Q-Q plot grafiğine ve detrended Q-Q plot grafiğine yönelik analizler gerçekleştirilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Verilerin normal dağıldığına kanaat getirilmesiyle BEP kalitesi ve ilişkili değişkenler incelenmiştir. BEP kalitesi ve öğrencilerin tanıları arasındaki ilişki, BEP kalitesi ve öğrencilerin okul düzeyleri arasındaki ilişki, BEP kalitesi ve öğretmenlerin özel eğitim deneyimleri arasındaki ilişki tek yönlü varyans analizi gerçekleştirilmesiyle incelenmiştir ve bulgular raporlanmıştır. BEP kalitesi ve öğretmenlerin sınıflarındaki

öğrencilerine ilişkin deneyimleri arasındaki ilişki bağımsız ölçümlerde t testi gerçekleştirilmesiyle analiz edilmiştir ve bulguları sunulmuştur.

Puanlayıcı içi puanlayıcılar arası güvenirliğin incelenebilmesi amacıyla Kendall W uyuşum kat sayısı ve sınıf içi korelasyon kat sayısı analiz edilmiştir ve bulguları sunulmuştur.

2.6. Çalışmanın Birinci ve İkinci Aşaması İçin Normal Dağılıma İlişkin Bulgular

İstatistikte daha ileri düzeyde analizlerin yapılabilmesi için normallik varsayımı bir önkoşul olma özelliği sergilemektedir (Pallant, 2003; Mertler and Vannatta, 2005; Johnson and Bhattacharyya, 2010). Normal dağılım özelliği gösteren verilerle daha güçlü tahminler ve bu tahminlere dayanan, geçerliliği ve güvenilirliği daha yüksek kararlara ulaşılabileceği ifade edilmektedir (Özdamar, 2017). Bu araştırmanın normal dağılımının kontrolü mod, medyan, aritmetik ortalamalarının, Normal Q-Q Grafiği (Normal Q-Q Plot) ve Eğilimden Arındırılmış Q-Q Grafiği (Detrended Normal Q-Q Plot) incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Normallik varsayımını karşılayan dağılımın ortalamaya göre simetriktik olduğu dolayısıyla merkezi eğilim ölçüleri olan mod, medyan ve aritmetik ortalamalar birbiriyle kesişmektedir (Ergün, 1995; Can, 2013). Bu üç merkezi eğilim ölçüsünün birbirine olan yakınlığı yüksek olması dağılımın normalliğinin de yüksek oranda sağlandığı anlamına gelmektedir (Can, 2013). Bu araştırmanın birinci kısmı için hem ikinci kısmı için bu merkezi eğilim ölçülerinin birbirleriyle kesişim sağladıkları görülmüştür.

Normal Q-Q grafiği veya detrended normal Q-Q grafiği sıklıkla normallik incelemelerinde sıklıkla kullanılmaktadır (Thode, 2002; Green and Salkind, 2005; Lind, vd. 2006; McKillup, 2012; Mertler and Vanatta-Reinhart, 2017). Normal Q-Q plot grafiğinde, veriler artan büyüklük düzeninde düzenlenir ve beklenen normal dağılım değerlerine karşı çizilir (Mertler and Vanatta-Reinhart, 2017). Bir başka ifadeyle açıklamak gerekirse, normal Q-Q plot grafiği ve detrended Q-Q plot grafiği beklenen normallik (*expected normal*) değerleri ile var olan değerler (*observed value*) arasındaki ilişkiyi sunmaktadır (Can, 2013; Pallant, 2003). Gözlenen değerlerin ve beklenen değerlerin örtüşmesiyle 45 derecelik açı yapan bir doğru çıkması durumunda verilerin normal dağıldığı kabul edilebilmektedir (Can, 2013; Pallant, 2003). Detrended Q-Q plot grafiğinde de beklenen normal dağılım verileri ve var olan değerler arasındaki farklar, yatay bir sıfır çizgisi etrafındaki dağılımlar ile ortaya koyulur. Belirli bir şekle

sahip olmayan gelişigüzel bir dağılımın görülmesi durumunda verilerin normalliği sağladığı kabul edilmektedir (Can, 2013; Pallant, 2003). Yapılan bu incelemeler doğrultusunda BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği ile araştırmanın ilk kısmı ve ikinci kısmı için toplanan verilerin normal dağıldığı görülmüştür.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın birinci kısmıyla ilişkili veriler sunulmuştur. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalitesini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenilirliğine belirlemek amacıyla puanlanan BEP'lerden elde edilen geçerlilik ve güvenirlik bulguları sunulmuştur. Devamında ise aracın kullanılmasıyla BEP'lerden elde edilen BEP kalitesinin incelenmesine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1. Birinci Çalışmanın Bulguları

Bu bölümde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalitesi Değerlendirme Ölçeği'nin psikometrik bulguları incelenmiştir. Önce geçerliğe ilişkin bulgular ardından güvenirliğe ilişkin bulgular sunulmuştur. Geçerliği ilişkin bulgularda kapsam geçerliği ve yapı geçerliği bulguları yer almaktadır. Güvenirliğe ilişkin bulgularda iç tutarlık katsayısı, madde toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon, alt üst 27 ve puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları sunulmuştur.

3.1.1. Geçerliliğe ilişkin bulgular

Bu çalışmada aracın geçerlilik verilerini elde etmek amacıyla kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliği için analizler gerçekleştirilmiştir. İzleyen bölümde kapsam geçerliği ve yapı geçerliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1.1.1. *Kapsam geçerliliği*

Sönmez ve Alacapınar (2016) kapsam geçerliliği için en az 3 en fazla 7 uzmandan görüş alınabileceğini belirtmişlerdir, bu doğrultuda 6 uzmana görüşü için başvurulmuş ve 5 uzmandan geri dönüş alınmıştır. Bunun sonucunda araştırmada 5 uzmandan gelen görüşler Davis'in (1992) geliştirdiği kapsam geçerliliği indeksinin kullanılmasıyla analiz edilmiştir. Davis'in (1992) geliştirdiği kapsam geçerliliği indeksine göre bir madde için dört puan aralığı vardır, bunlar "uygun", "madde hafifçe gözden geçirilmeli", "madde ciddi olarak gözden geçirilmeli", "madde uygun değil" olarak belirtilmiştir. a ve b seçeneklerini işaretleyen uzman sayısının tüm uzmanların sayısına bölünmesiyle elde edilen oran doğrultusunda toplam 19 madde bulunduran Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nde 18 madde 1 puan almış, 1 madde ise .80 puan almıştır. Sonuç doğrultusunda 19 madde korunması kararı alınarak uzmanların görüşleri

ve önerileri dikkate alınara maddelerin ifadelerinde düzenlemelere gidilerek kapsam geçerliği sonrası düzenlemeler tamamlanmıştır.

3.1.1.2. *Yapı geçerliliği*

Bu çalışmada geliştirilen araç olan BEPKDÖ'nün yapı geçerliği SPSS 23 aracılığıyla gerçekleştirilen faktör analizi yoluyla incelenmiştir. Faktör analizi için uygunluk değerlendirilmesinde yararlanılabilecek Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin yanı sıra faktör analizi için önemli olduğu ifade edilen maddeler arası korelasyon değerleri, anti-imaj korelasyonu ve maddelerin açıklanan ortak varyans değerleri de incelenmiştir. Yapı geçerliliğine ilişkin hesaplamaların tamamı madde 9 olmaksızın gerçekleştirilmiştir. Madde 9 varyansı sıfır olduğu için analiz dışı kalmış ve elenmiştir.

Maddeler arası korelasyon değerlerinin faktör analizi için önemli olduğu ifade edilmektedir. Bir faktörün oluşturulma sürecinde benzer nitelikleri ölçen maddelerin bir grup haline getirilerek faktör oluşturulmaya çalışılır, bu gruplama için bir faktörde yük değeri yüksek ve aynı zamanda diğer faktörde yük değeri daha düşük olacak şekilde maddelerin bütün oluşturulması için çalışılır (Can, 2013). Bunun için faktör yük değerlerinin çoğunun .30'un üstünde olmasının uygun olacağı ifade edilmektedir (Can, 2013). BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği için maddeler arası korelasyonlar incelendiğinde .90 üstü maddenin bulunmadığı, çoğunluğunun .10'un ve .30'un üstünde olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi yapılabilmesiyle ilgili olarak alanyazında determinant değerinin de önem teşkil ettiği belirtilmektedir (Field, 2009, Huck, 2012; Can, 2013). Bu araştırmada korelasyon matrisinin determinantı .001 olarak bulunmuştur.

Faktör analizi için uygunluk değerlendirmesinde yararlanılabilecek iki önemli ölçüm daha olduğu ifade edilmektedir, bunlar KMO ve Bartlett testleridir (Pallant, 2011; Huck, 2012; Büyüköztürk, 2014; Şencan, 2005). Yapılan analizler sonucu KMO katsayısı .78 bulunmuştur. Bartlett testi sonucunda ise anlamlılık değeri $p < .001$ bulunmuştur.

Faktör analizi için bakılan bir başka değer de anti-imaj korelasyonu olarak belirtilmektedir (Field, 2009; Can, 2013). Anti-imaj korelasyonu incelemesinde ilk analiz sonucunda madde 10 ve madde 17'nin .50 altında değer aldığı görülmüştür. Bu maddelerin çıkarılmasıyla gerçekleştirilen analiz sonucunda anti-imaj korelasyonu değerlerine bakıldığında değelerin .614 ve .846 arasında yer aldığı görülmüştür.

Dikkate alınması önerilen bir diğer analiz ise ortak varyans analizi olarak ifade edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Maddelerin açıklanan ortak varyans değerlerinin .14 ve .70 arasında değiştiği görülmüştür. Tablo 3.1'de Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalitesini Değerlendirme Aracı maddelerinin ortak varyans değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.1. *BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği maddelerinin ortak varyans değerleri*

Madde	Başlangıç Değeri (Initial)	Çıkarım (Extraction)	Madde	Başlangıç Değeri (Initial)	Çıkarım (Extraction)
Madde 1	1.000	.49	Madde 11	1.000	.52
Madde 2	1.000	.18	Madde 12	1.000	.14
Madde 3	1.000	.50	Madde 13	1.000	.40
Madde 4	1.000	.67	Madde 14	1.000	.51
Madde 5	1.000	.66	Madde 15	1.000	.70
Madde 6	1.000	.38	Madde 16	1.000	.28
Madde 7	1.000	.68	Madde 18	1.000	.35
Madde 8	1.000	.49	Madde 19	1.000	.40

Faktörlerin ideal olarak yalınlaştırılması amacıyla eksen döndürme işlemlerinin gerçekleştirildiği ve faktör analizinin uygunluğunun sağlanabilmesi amacıyla döndürme işlemlerinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Kline, 1994). Eksen döndürmenin temel etkisinin daha basit ve daha anlamlı bir faktör yapısı elde etmek olduğu vurgulanmaktadır (Ho, 2006). Pek çok eksen döndürme türü olduğu ancak en sık kullanılanın varimax eksen döndürmesi olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2007). Varimax eksen döndürmesinin amacının her bir faktör için yüksek olan yükleri daha yüksek ve düşük olan yükleri daha düşük hale getirerek varyansını en yüksek düzeye çıkarmak olduğu ifade edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2007). Bu araştırmada varimax döndürme tekniği kullanılarak faktör analizine gidilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Faktör analizi sonucunda oluşan uygun faktörleri belirlemek amacıyla öz değer sayısından ve eğim grafiğinden yararlanılabileceğini ifade edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2007; Pallant, 2011; Huck, 2012; Büyüköztürk, 2014; Özdamar, 2017). Yanı sıra açıklanan yığılımlı varyans oranından yararlanılabileceği de belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014; Özdamar, 2017). Varimax döndürmesi yapılarak başlanan faktör analizi sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde 4 alt faktör oluştuğu görülmüştür. Faktörlerin ortaya çıkarılması sürecinde .10 altı farkın bulunduğu birden fazla faktöre yüklenen

değerler ve faktör yükü .30 altı bulunan maddelerin varlığı incelenmiş ve bunun sonucunda bu özelliklerde maddelerin olmadığı gözlenerek anlamlı bir yapı elde etmek amacıyla analizlere devam edilmiştir. Faktör yük değeri düşük olan ve birden fazla faktöre yüklenen madde varlığı kontrol edilip, olmadığının görülmesiyle tekrar gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda özdeğeri 4.09, açıkladığı varyans oranı % 25.56 olan sekiz maddeli birinci faktör ve özdeğeri 3.23, açıkladığı varyans oranı % 20.19 olan sekiz maddeli ikinci faktörle birlikte toplam % 45.76'lık varyansa sahip on altı maddeli iki faktörlü bir ölçek oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör "BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği" olarak, ikinci faktör ise "BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği" olarak isim verilmiştir. Tablo 3.2.'de döndürülmüş faktör yük değerleri ve açıklanan varyanslar sunulmuştur.

Tablo 3.2. *BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği eksen döndürme sonra faktör yük değerleri ve açıklanan varyans oranları*

Maddeler	Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri		Özdeğer	Açıklanan Toplam Varyans %
	BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği		
Madde 1	.67			
Madde 3	.68			
Madde 4	.81			
Madde 5	.81			
Madde 6	.54			25,569
Madde 7	.82			
Madde 16	.52			
Madde 18	.47		4,091	
Madde 2		.34		
Madde 8		.61		
Madde 11		.71		
Madde 12		.35		
Madde 13		.50		20,193
Madde 14		.71	3,231	
Madde 15		.83		
Madde 19		.60		
Toplam			7,322	45,762

3.1.2. Güvenirliğe ilişkin bulgular

Bu araştırmanın güvenirlik bulguları Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, madde toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon, alt üst 27 testi, sınıf içi korelasyon katsayısı ve Kendall W testi aracılığıyla sunulmuştur. Bulgular izleyen başlıklarda sırasıyla aktarılmıştır.

3.1.2.1. *İç tutarlılık katsayısı*

Aracın faktör analizi öncesi iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa değeri .80 olarak hesaplanmıştır. Faktör analizinin yapılmasıyla son hali verilen 16 maddelik aracın Cronbach Alfa katsayısı da .80 olarak bulunmuştur.

3.1.2.2. *Madde toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon*

Madde toplam korelasyonunda ölçme aracının her bir maddesinden elde edilen puanlar ile ölçme aracındaki tüm maddelerden elde edilen toplam puan arasındaki ilişkinin incelendiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2004; Özdamar, 2017). Bu korelasyon puanlarının yüksek olmasının iç tutarlılığın yüksek olduğunu gösterdiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Tablo 3.3.'te madde toplam korelasyonuna ilişkin bulgular, madde silinmesiyle elde edilebilecek alfa katsayıları, alt ölçeklerin madde toplam korelasyon değerleri ve alt ölçeklere ait iç tutarlık katsayıları sunulmuştur.

Tablo 3.3. *BEPKDÖ madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlık değerleri*

Faktör	Madde No	Madde-toplam korelasyonu (r)	Madde Çıkarıldığında α Değeri	Alt Ölçek Madde-toplam Korelasyonu (r)	Alt Ölçek α Değeri
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	Madde 1	.60	.78	.59	.84
	Madde 3	.58	.78	.58	
	Madde 4	.47	.79	.68	
	Madde 5	.51	.78	.67	
	Madde 6	.52	.78	.48	
	Madde 7	.63	.78	.73	
	Madde 16	.39	.79	.42	
	Madde 18	.45	.79	.43	
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	Madde 2	.34	.80	.37	.64
	Madde 8	.54	.82	.50	
	Madde 11	.39	.80	.43	
	Madde 12	.06	.82	.25	
	Madde 13	.52	.79	.48	
	Madde 14	.27	.80	.42	
	Madde 15	.48	.79	.57	
	Madde 19	.40	.79	.41	

BEPKDÖ madde toplam korelasyon değerleri ve iç tutarlık değerlerine bakıldığında; BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nin iç tutarlık katsayısının .84 olduğu ve alt ölçeği oluşturan sekiz maddenin maddeler arası korelasyonlarının .45 ve .63 arasında değiştiği görülmektedir. BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeğinin iç tutarlık

katsayısının .64 olduğu ve alt ölçeği oluşturan sekiz maddenin maddeler arası korelasyon değerlerinin .06 ve 54 arasında değiştiği görülmektedir.

Aracın alt ölçekleri arası korelasyon değerleri ve alt ölçeklerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği ile arasındaki korelasyon değerleri tablo 3.5.'te sunulmuştur. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği arası korelasyon değeri $p < .01$ düzeyinde anlamlı olup .32 olarak bulunmuştur. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nin ve BEP Tamalayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nin, BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği ile korelasyonları ise .89 ve .71 olarak görülmüştür.

Tablo 3.4. *Alt ölçekler ve aracın bütünü için korelasyon değerleri*

Alt Ölçek	BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	1		
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	.32**	1	
BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği	.89**	.71**	1

**p=.01

3.1.2.3. *Alt üst 27 testi güvenirlik bulguları*

Güvenirlik için kullanılabilecek testlerden bir diğerinin de alt-üst 27 güvenirliği olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Alt-üst 27 testi ile geliştirilen aracın ölçülen özelliğe sahip olanları ve olmayanları ayırt edip etmediğinin sınandığı belirtilmektedir (Can, 2013). Alt üst 27 testinde araçtan elde edilen puanlar yüksekten düşüğe sıralandığında, en yüksek olarak ortaya çıkan %27'nin ve en düşük olarak ortaya çıkan %27'nin puanlarının ortalamaları bağımsız örneklemler t testi yoluyla karşılaştırılması sağlanır (Can, 2013). Bağımsız örneklemler t testi için sağlanması gereken varsayımlar bulunmaktadır (Ho, 2006; Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Bunlar normallik ve varyansların homojenliğidir. Ayrıca iki gruba ilişkin aynı değişkene ait puanlar olmalı, bu puanlar aralık ya da oran ölçeği ile elde edilmiş olmalıdır ve örneklemler ilişkisiz olmalıdır (Ho, 2006; Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Levene testi sonucu $p < .05$ sonucu elde edilmiştir. Belirtilen varsayımlardan varyansların homojenliği haricinin karşılanmasıyla yapılan analizler sonucunda t testi için $p < .001$ bulunmuş, alt grup ortalaması 7.35, üst grup ortalaması ise 21.10 olarak bulunmuştur.

Varyansların homojenliğinin sağlanmaması sonucunda p ve t değerleri için ilgili kısma bakılmış ve bulgular buna göre raporlanmıştır. Alt üst 27 testine ait bulgular tablo 3.5. sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Alt-üst 27 güvenirliği bulguları*

Grup	n	$\bar{X}$	ss	Sd	t	p	η2
Alt %27	49	7,3469	1,21708	56	-21625	.000	.83
Üst %27	49	21,1020	4,28284				

p <.001

3.1.2.4. *Puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları*

Puanlayıcılar arası güvenirliğin "değerlendiriciler arası tutarlık" olarak da adlandırılabildiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Ölçmeden elde edilen puanların güvenirliğini sınamak amacıyla iki veya daha fazla bağımsız puanlayıcının, belirli bir niteliğe sahip oluşlarına göre incelenen durumlara verdikleri puanların güvenirliklerinin incelenmesinin söz konusu olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Puanlama işinde puanlayıcıların kişisel yargılarının değil puanlanan özelliğin/niteliği/durumun yansıtıldığı durumda puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlanabileceği ifade edilmektedir (DeVellis, 2017). Puanlayıcılar arası değerlendirme güvenirliğinin ölçümlerden elde edilen sayıların tutarlılığına bağlı olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005).Rubrikler için toplam puan üzerinden iki ya da daha fazla puanlayıcı arası güvenirlik hesaplanmasında sınıf içi korelasyon katsayısı ve Kendall'ın W'sinin kullanılabileceği belirtilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Bu araştırmada puanlayıcılar arası ve ana puanlayıcının kendi puanlamaları arası güvenirlik analizleri her iki testin de kullanılması aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve sunulmuştur.

Sınıf içi korelasyon katsayısı: Sınıf içi korelasyon katsayısının pek çok farklı analizin yanında puanlayıcılar arası güvenirlik için de kullanılabileceği ifade edilmektedir (Huck, 2012). Puanlayıcılar arası güvenirlik ve tek puanlayıcı güvenirliği hesaplamalarında kullanımının yaygın olduğu belirtilmektedir (Koo and Li, 2016). BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak yapılan 180 puanlamanın rastgele seçilen 60 tanesi (%30'u) üzerinden önce araştırmacının kendi içindeki güvenirliği ardından araştırmacının, puanlayıcı 1'in ve puanlayıcı 2'nin puanlamaları karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda two way mixed sınıf içi korelasyon katsayısı alfası puanlayıcılar arası güvenirlik için hem mutlak anlaşma (absolute agreement) hem de tutarlık (consistency)

açısından hesaplandığında .99 olarak bulunmuştur. Puanlayıcının kendi içinde güvenirliği için two way mixed olarak yapılan analiz sonucunda mutlak anlaşma sınıf içi korelasyon katsayısı alfa .99 olarak bulunmuştur. Her iki analiz için de anlamlılık değeri p <.001 olarak bulunmuştur.

Kendall'ın uyuşum katsayısı W: Puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplamalarında Kendall'ın W'sinin de kullanılabildiği ifade edilmektedir (Peers, 2006; Field, 2009). Kendall uyuşum katsayısının, verilen n sayıda değerlendirmeyi gerçekleştiren iki ya da daha fazla sayıdaki puanlayıcı arasındaki uyum düzeylerinin incelendiği durumlarda kullanıldığı ifade edilmektedir (Legendre, 2005; Can, 2013; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Üç puanlayıcı arasındaki Kendall W uyum katsayısı .99 olarak bulunmuştur ve anlamlılık değeri p <.001 olarak bulunmuştur. Puanlayıcının kendi içinde güvenirliği .99 olarak bulunmuştur ve anlamlılık değeri p <.001 olarak bulunmuştur.

3.2. İkinci Çalışmanın Bulguları

Bu bölümde bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitelerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesini Değerlendirme Aracı ile elde edilen bulgularla ilgili olarak öncelikle betimsel istatistikler ve faktörler arasındaki ilişkiler sunulmuştur. Bunun ardından BEP kalitesi ilişkili olabilecek diğer değişkenlere dair yapılan analizlerin sonuçları eklenmiştir, son olarak da araştırmanın bu bölümüne ilişkin puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları eklenmiştir.

3.2.1. Puanlayıcılar arası güvenirlik bulguları

Puanlayıcılar arası güvenirliğin "değerlendiriciler arası tutarlık" olarak da adlandırılabildiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Ölçmeden elde edilen puanların güvenirliğini sınamak amacıyla iki veya daha fazla bağımsız puanlayıcının, belirli bir niteliğe sahip oluşlarına göre incelenen durumlara verdikleri puanların güvenirliklerinin incelenmesinin söz konusu olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Puanlama işinde puanlayıcıların kişisel yargılarının değil puanlanan özelliğin/niteliği/durumun yansıtıldığı durumda puanlayıcılar arası güvenirliğin sağlanabileceği ifade edilmektedir (DeVellis, 2017). Puanlayıcılar arası değerlendirmenin güvenirliğinin ölçümlerden elde edilen sayıların tutarlılığına bağlı olduğu belirtilmektedir (Şencan, 2005).Rubrikler için toplam puan üzerinden iki ya da daha fazla puanlayıcı arası güvenirlik hesaplanmasında sınıf içi korelasyon katsayısı ve Kendall'ın W'sinin kullanılabileceği belirtilmektedir

(Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Bu araştırmada puanlayıcılar arası ve ana puanlayıcının kendi puanlamaları arası güvenirlik analizleri her iki testin de kullanılması aracılığıyla gerçekleştirilmiş ve sunulmuştur.

Sınıf içi korelasyon katsayısı: Sınıf içi korelasyon katsayısının pek çok farklı analizin yanında puanlayıcılar arası güvenirlik için de kullanılabileceği ifade edilmektedir (Huck, 2012). Puanlayıcılar arası güvenirlik ve tek puanlayıcı güvenirliği hesaplamalarında kullanımının yaygın olduğu belirtilmektedir (Koo and Li, 2016). BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak puanlanan 211 BEP arasından rastgele seçilen 70 tanesi (%30'u) üzerinden önce araştırmacının kendi içindeki güvenirliği (puanlayıcı içi güvenirlik) ardından araştırmacının, diğer puanlayıcı (puanlayıclar arası güvenirlik) ile güvenirlikleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf içi korelasyon katsayısı alfa .77 olarak bulunmuştur. Puanlayıcının kendi içinde güvenirliği için yapılan analiz sonucunda mutlak anlaşma sınıf içi korelasyon katsayısı alfa .99 olarak bulunmuştur. Anlamlılık değeri ise $p < .001$ olarak bulunmuştur.

Kendall'ın uyuşum katsayısı W: Puanlayıcılar arası güvenirlik hesaplamalarında Kendall'ın W'sinin de kullanılabildiği ifade edilmektedir (Peers, 2006; Field, 2009). Kendall uyuşum katsayısının, verilen n sayıda değerlendirmeyi gerçekleştiren iki ya da daha fazla sayıdaki puanlayıcı arasındaki uyum düzeylerinin incelendiği durumlarda kullanıldığı ifade edilmektedir (Legendre, 2005; Can, 2013; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Puanlayıcı içi Kendall W uyum katsayısı .99, puanlayıcılar arasındaki Kendall W uyum katsayısı .88 olarak bulunmuştur ve anlamlılık değeri $p < .001$ olarak bulunmuştur.

3.2.2. Betimsel istatistikler ve faktör korelasyonları

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği 16 maddelik araçtan alınabilecek en yüksek puan 32, alınabilecek en düşük puan ise 0'dır. İki alt ölçeği bulunan araçta alt ölçeklerde alınabilecek en yüksek puan 16 ve alınabilecek en düşük puan 0'dır. 211 BEP'in değerlendirilmesiyle elde edilen bulgulara göre değerlendirmeler sonucunda 16 maddeden oluşan BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı'ndan elde edilen puanların ortalamaları toplam puan için 9.66, BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için 4.98, BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için 4.67 olarak bulunmuştur. BEPKDÖ ve alt ölçekleri bazında BEP kalite puanlarına ilişkin betimsel bulgular tablo 3.6.'de sunulmuştur.

Tablo 3.6. *Aracın tamamı ve alt ölçekler için BEP kalite puanları ortalamaları*

	N	**Ort.**	***SS***	**Min.**	**Maks.**	**Varyans**	**Ranj**
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	211	4,99	2,10	0	12	4,40	12
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	211	4,68	1,99	2	11	3,97	9
BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği	211	9,66	2,62	2	19	6,84	17

Aracın tümü ve alt ölçekleri arasındaki korelasyonlar incelendiğinde $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. İki alt ölçek aracın bütünüyle pozitif korelasyon sergilerken, birbirleriyle negatif korelasyon sergilemektedirler. Buna ilişkin bulgular tablo 3.7.'de verilmiştir.

Tablo 3.7. *Alt ölçekler ve aracın bütünü için korelasyon bulguları*

Alt Ölçek	**BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği**	**BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği**	**BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı**
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	1		
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	-.182**	1	
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	.662**	.616**	1

**p <.01

3.2.3. Amaç sayıları ve kalite puanları arasındaki ilişki

Araştırmada incelenen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının amaç sayıları incelendiğinde uzun dönemli amaç sayısının en düşük 1 en yüksek 227 olduğu, kısa dönemli amaç sayısının en düşük 1 en yüksek 429 olduğu, toplam amaç sayısının en düşük 2 ve en yüksek 595 olduğu görülmüştür. İncelenen BEP'lerin uzun dönemli amaç sayısı ortalamasının 31, kısa dönemli amaç sayısı ortalamasının 145 ve toplam amaç sayısı ortalamasının 177 olduğu görülmüştür. Amaç sayılarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 3.8.'da sunulmuştur.

Bireyselleşitirilmiş eğitim programlarında bulunan amaç sayıları ve BEP kalite puanları arasındaki ilişkiye tek yönlü varyans analizi yoluyla bakılmıştır ancak amaç sayıları ve BEP kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görümüştür (BEPKDÖ

tamamı için $F_{(2,208)}$= .389 ve p > .05, BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için $F_{(2, 208)}$= 2.212 ve p > .05, BEP Temel Bileşenler Alt Ölçeği için $F_{(2, 208)}$= 2.767 ve p > .05).

Tablo 3.8. *BEP'lerde bulunan amaçlara ilişkin betimsel bulgular*

	N	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.	Ranj
Uzun dönemli amaçlar	211	31	25,42	1	227	226
Kısa Dönemli Amaçlar	211	145	92,68	1	429	428
Tüm amaçlar	211	177	113,11	2	595	594

3.2.4. Tanı gruplarına göre kalite puanlarına ilişkin bulgular

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği uygulanması ile elde edilen kalite puanlarının öğrencilerin tanılarına göre değişiminin incelenmesi ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi ile üç ya da daha fazla grubun bir değişkene ilişkin ortalamalarının en az ikisi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenir (Field, 2009; Pallant, 2011; Can, 2013; Büyüköztürk, 2014). Tek yönlü varyans analizi ile anlamlı farkın bulunup bulunmadığı tespit edilebildiği ancak farkın hangi gruplar arasında olduğu tespit edilemediği ifade edilmektedir. Bunun için çoklu karşılaştırma testlerinin gerçekleştirilmesi gerektiği aktarılmaktadır (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Çoklu karşılaştırma için pek çok test olmakla birlikte bu çalışmada Sheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Sheffe çoklu karşılaştırma testinin gruplar arasında örneklem sayılarında fark olduğu taktirde seçilebileceği belirtilmiştir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Ayrıca Scheffe çoklu karşılaştırma testinin daha az hata kabul eden tutucu bir test olduğu vurgulanmaktadır (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla hem tutucu olması hem de örneklem sayılarında farklılıkları olması durumunda uygun olması sebebiyle Sheffe çoklu karşılaştırma testinin kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin tanıları HZY, OZY, AZY, işitme engeli ve OSB olarak beş grup oluşturmaktadır. Ancak AZY tanısına sahip öğrencilerin sayısının çok az olması (10) ve AZY tanısına sahip çocukların OSB tanısına sahip çocuklarla benzerlik açısından en yakın grup özelliği göstermesi nedeniyle iki tanı grubu birleştirilerek analize alınmıştır.

İşitme engeli tanısına ilişkin yalnızca bir BEP olması dolayısıyla bu tanı ve ilişkili BEP analize dahil edilmemiştir.

Analiz sonuçlarına göre BEP kalitesi toplam puanı ortalamları ve tanı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği incelendiğinde BEP kalite puan ortalamalarının tanı grupları açısından anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir, $F_{(2,\ 207)}$= 33.140 ve p < .01. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği puan ortalamaları için hangi grupların arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla Sheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu alt ölçek için HZY tanılı öğrencilerin BEP kalitesi toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}_{HZY}$=6.15) ve OZY tanılı öğrencilerin BEP kalitesi toplam puan ortalamalarından ($\bar{X}_{OZY}$=4.02) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. HZY tanılı öğrencilerin BEP kalitesi toplam puan ortalamalarının ($\bar{X}_{HZY}$=6.15) ve AZY/OSB tanılı öğrencilerin BEP kalitesi toplam puan ortalamalarından da ($\bar{X}_{AZY/OSB}$=4.15) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.24).

Bir diğer alt ölçek olan BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği incelendiğinde yine BEP kalite puanı ortalamalarının tanı açısından anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir, $F_{(2,\ 207)}$= 52.184 ve p < .01. BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Sheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre bu alt ölçek için HZY tanılı öğrencilerin BEP kalite puanı ortalamalarının ($\bar{X}_{HZY}$=3.40) ve OZY tanılı öğrencilerin BEP kalitesi puanı ortalamalarının ($\bar{X}_{OZY}$=5.51) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. HZY tanılı öğrencilerin BEP kalite puanı ortalamalarının ($\bar{X}_{HZY}$=3.40) ve AZY/OSB tanılı öğrencilerin BEP kalite puanı ortalamalarının da ($\bar{X}_{AZY/OSB}$=5.83) anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür. BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.34).

Tablo 3.9.'da tanı gruplarına göre BEP kalite puanı ortalamalarına ilişkin betimsel bulgular sunulmuştur. Tablo 3.10.'da tanı gruplarına göre BEP kalite puanı ortalamalarının göre tek yönlü varyans analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.9. *BEP Kalite puanı ortalamaları ve tanı dağılımları betimsel istatistikleri*

	Tanı	***N***	$\bar{X}$	***SS***
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	HZY	93	6,15	2,60
	OZY	45	4,02	2,37
	AZY/OSB	72	4,15	2,64
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	HZY	93	3,40	1,63
	OZY	45	5,51	1,59
	AZY/OSB	72	5,83	1,65
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	HZY	93	9,56	2,61
	OZY	45	9,53	2,38
	AZY/OSB	72	9,99	2,64

Tablo 3.10. *BEP kalite puanı ortalamaları ve tanı gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonuçları*

	Varyans Kaynağı	**Kareler Toplamı**	**sd**	**Kareler Ortalaması**	**F**	**p**	**η2**	**Anlamlı Fark**
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	217,791	2	108,896	33,140	.000	.24	HZY ve OZY*
	Gruplar İçi	680,190	207	3,286				HZY ve AZY/OSB*
	Toplam	897,981	209					
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	277,163	2	138,582	52,184	.000	.34	HZY ve OZY*
	Gruplar İçi	549,718	207	2,656				HZY ve AZY/OSB*
	Toplam	826,881	209					
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	Gruplar Arası	8,898	2	4,495	.680	.508	-	Yok
	Gruplar İçi	1369,111	207	6,614				
	Toplam	1378, 100	209					

*p<.01

Özetlenecek olursa; HZY tanılı öğrencilerin BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalite puanlarının ortalaması OZY ve AZY/OSB tanılı öğrencilerin BEP kalite puanlarının ortalamasından anlamlı derece yüksek bulunmuştur. HZY tanılı öğrencilerin BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalitesi puanlarının ortalaması ise OZY ve AZY/OSB tanılı öğrencilerin BEP kalite puanlarının ortalamasından anlamlı derece daha düşük bulunmuştur. Ancak BEPKDÖ'den elde edilen toplam BEP kalite puanı ortalaması üzerinden değerlendirildiğinde HZY, OZY ve AZY/OSB olmak üzere tanı grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

3.2.5. Okul kademelerine göre kalite puanlarına ilişkin bulgular

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği uygulanması ile elde edilen kalite puanlarının öğrencilerin halen kayıtlı oldukları okul kademelerine göre incelenmesi ilişkisiz örneklemler tek yönlü varyans analizi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin okul kademeleri okulöncesi dönemi, birinci kademe, ikinci kademe ve üçüncü kademe olarak dağılmaktadır. Ancak okulöncesi döneme ait yalnızca 11 BEP olmasından dolayı bu okul kademesi analizin dışında tutulmuştur.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalite puanlarının ortalamasının birinci kademede, ikinci kademede ve üçüncü kademede olan öğrencilere göre değişimi incelendiğinde toplam puan için anlamlı derecede farklılık bulunduğu görülmüştür, $F_{(2, 197)}$= 93.896 ve $p < .01$. Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre birinci kademe öğrencilerinin BEP kalitesi puanları ortalamasının ($\overline{X}_{\text{Birinci kademe}}$=11,74) ve ikinci kademe öğrencilerinin BEP kalitesi puanları ortalamasından ($\overline{X}_{\text{İkinci kademe}}$=9,44) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Birinci kademe öğrencilerinin BEP kalitesi toplam puan ortalamasının ($\overline{X}_{\text{Birinci kademe}}$=11,74) ve üçüncü kademe öğrencilerinin BEP kalitesi toplam puan ortalamasından ($\overline{X}_{\text{Üçüncü kademe}}$=7,75) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İkinci kademe öğrencilerinin BEP kalitesi toplam puan ortalamasının da ($\overline{X}_{\text{İkinci kademe}}$=9,44) ve üçüncü kademe öğrencilerinin BEP kalitesi toplam puan ortalamasından ($\overline{X}_{\text{Üçüncü kademe}}$=7,75) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalite puanları ortalamaları okul düzeyleri açısından incelendiğinde anlamlı derecede farklılık bulunduğu görülmüştür, $F_{(2, 197)}$= 25,064 ve $p < .01$. Anlamlı farklılıkların hangi okul düzeyleri arasında oluştuğu belirlemek için Scheffe testi sonucunda birinci kademe öğrencilerinin BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği kalite puanı ortalamasının ($\overline{X}_{\text{Birinci kademe}}$=6,33) ikinci kademe öğrencilerinin BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği kalite puanlarının ortalamasından ($\overline{X}_{\text{İkinci kademe}}$=4,59) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Birinci kademe öğrencilerinin BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği kalite puanlarının ortalamasının ($\overline{X}_{\text{Birinci kademe}}$=6,33) üçüncü kademe öğrencilerinin BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği kalite puanlarının ortalamasından da ($\overline{X}_{\text{Üçüncü kademe}}$=4,18) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Okul kademeleri açısından BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalite puanları ortalamalarında da anlamlı derece farklı olduğu görülmüştür, $F_{(2, 197)}$= 22.738 ve $p < .01$. Anlamlı farklılıkların hangi okul düzeyleri arasında oluştuğu

belirlemek için Scheffe testi sonucunda birinci kademe öğrencilerinin BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Birinci kademe}}$=5,41) üçüncü kademe öğrencilerinin BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği kalitesi puanları ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Üçüncü kademe}}$=3,56) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İkinci kademe öğrencilerinin BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği kalitesi puanları ortalamasının da ($\bar{X}_{\text{İkinci kademe}}$=4,85) ve üçüncü kademe öğrencilerinin BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği kalitesi puanları ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Üçüncü kademe}}$=3,56) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Özetlenecek olursa toplam puan için birinci kademenin kalite puanı ortalamalarının, ikinci kademe ve üçüncü kademenin BEP kalite puanı ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu ve ikinci kademenin BEP kalite puanı ortalamalarının da üçüncü kademeden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.49). BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için birinci kademenin kalite puanı ortalamalarının, ikinci kademe ve üçüncü kademenin BEP kalite puanı ortalamalarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.20). BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için ise birinci kademenin BEP kalite puanı ortalamalarının ve ikinci kademeden anlamlı derece yüksek olduğu, ikinci kademenin BEP kalite puanı ortalamalarının da üçüncü kademeden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.19). Tablo 3.11.'de BEP Kalitesi puanlarının okul kademesine göre dağılımı betimsel bulguları verilmiştir. Tablo 3.12.'de BEP kalite puanlarının okul kademelerine göre dağılımına yönelik tek yönlü varyans analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 3.11. *BEP Kalitesi puanlarının okul kademesine göre dağılımı betimsel bulguları*

	Okul Düzeyi	***N***	$\bar{X}$	***SS***
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	Birinci Kademe	66	6,33	1,63
	İkinci Kademe	59	4,59	2,05
	Üçüncü Kademe	75	4,18	1,53
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	Birinci Kademe	66	5,41	2,48
	İkinci Kademe	59	4,85	1,66
	Üçüncü Kademe	75	3,56	1,35
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	Birinci Kademe	66	11,74	2,33
	İkinci Kademe	59	9,44	1,61
	Üçüncü Kademe	75	7,75	.83

Tablo 3.12. *BEP kalite puanlarının okul kademelerine göre dağılımı tek yönlü varyans analizi sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η2	Anlamlı Fark
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	176,664	2	88,332	93,896	.000	.20	Birinci ve ikinci kademe*
	Gruplar İçi	694,291	197	3,524				Birinci ve üçüncü kademe*
	Toplam	870,955	199					
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	127,438	2	63,719	25,064	.000	.19	Birinci ve üçüncü kademe*
	Gruplar İçi	552,062	197	2,802				İkinci ve üçüncü kademe*
	Toplam	679,500	199					
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	Gruplar Arası	561,805	2	280,902	22,738	.000	.49	Tüm Gruplar*
	Gruplar İçi	589,350	197	2,992				
	Toplam	1151,155	199					

*p<.01

3.2.6. Öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerine göre kalite bulguları

BEPKDÖ uygulanması ile BEP'lerden elde edilen kalite puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre farka sahip olup olmadığının incelenmesi için ilişkisiz ölçümler tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim deneyimleri yıl olarak dört grup oluşturulmasıyla incelenmiştir. Gruplar birinci grubta özel eğitimde 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'ler, ikinci grupta özel eğitimde 6-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'ler, üçüncü grupta özel eğitimde 11-15 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'ler ve dördüncü grupta özel eğitimde 16 ve üzeri yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hazırladığı BEP'ler olarak oluşturulmuştur.

Özel eğitim mesleki deneyimine göre BEP kalitesi toplam puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir fark oluştuğu görülmüştür, $F_{(2, 207)}= 8.945$ ve $p < .01$. Anlamlı farklılıkların hangi özel eğitim mesleki deneyim grupları arasında oluştuğu belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda birinci grup öğretmenlerinin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Birinci Grup}}$=11,04) ikinci ($\bar{X}_{\text{İkinci Grup}}$=9,56), üçüncü ($\bar{X}_{\text{Üçüncü Grup}}$=9,49)ve dördüncü grup ($\bar{X}_{\text{Dördüncü Grup}}$=8,26) öğretmenlerinin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =0.12).

BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalite puanları ortalamaları öğretmenlerin özel eğitim deneyimleri açısından incelendiğinde anlamlı derecede farklılık bulunduğu görülmüştür, $F_{(3,\ 207)}= 8{,}826$ ve $p < .01$. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda birinci grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Birinci Grup}}=8{,}26$) dördüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Dördüncü Grup}}=3{,}91$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Üçüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Üçüncü Grup}}= 5{,}76$) ise ikinci grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{İkinci Grup}}=$ 4,40) ve dördüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Dördüncü Grup}}=3{,}91$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur ($\eta^2 =0.11$).

BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen BEP kalite puanları ortalamaları öğretmenlerin özel eğitim deneyimleri açısından incelendiğinde anlamlı derecede farklılık bulunduğu görülmüştür, $F_{(3,\ 207)}= 15{,}224$ ve $p < .01$. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğu belirlemek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda birinci grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{Birinci Grup}}=5{,}86$) üçüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Üçüncü Grup}}= 3{,}73$) ve dördüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite paunlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Dördüncü Grup}} = 4{,}34$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. İkinci grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasının ($\bar{X}_{\text{İkinci Grup}}=5{,}15$) üçüncü grubun hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{Üçüncü}} =3{,}73$) anlamlı derece yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur ($\eta^2 =0.18$).

Araçtan alınan toplam puanların ve alt ölçeklerden alınan puanların ortalamalarının ve mesleki deneyim süresine göre incelenmesiyle elde edilen betimsel bulgular tablo 3.13'te sunulmuştur. Araçtan alınan toplam puanların ve alt ölçeklerden alınan puanların ortalamalarının ve mesleki deneyim süresine göre incelenmesiyle elde edilen tek yönlü varyans analizi bulguları ise 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.13. *Özel eğitim mesleki deneyimleri ve BEP kalite puanları ortalamaları betimsel istatistikleri*

	Özel Eğitim Mesleki Deneyimleri	*N*	$\bar{X}$	*SS*
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	1-5 Yıl Grubu (1.Grup)	49	5,18	1,83
	6-10 Yıl Grubu (2. Grup)	52	4,40	1,87
	11-15 Yıl Grubu (3. Grup)	75	5,76	2,15
	16 ve + Grubu (4. Grup)	35	3,91	2,00
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	1-5 Yıl Grubu (1.Grup)	49	5,86	2,31
	6-10 Yıl Grubu (2. Grup)	52	5,15	1,72
	11-15 Yıl Grubu (3. Grup)	75	3,73	1,45
	16 ve + Grubu (4. Grup)	35	4,34	1,89
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	1-5 Yıl Grubu (1.Grup)	49	11,04	2,61
	6-10 Yıl Grubu (2. Grup)	52	9,56	2,44
	11-15 Yıl Grubu (3. Grup)	75	9,49	2,17
	16 ve + Grubu (4. Grup)	35	8,25	2,94

Tablo 3.14. *Özel eğitim mesleki deneyimleri ve BEP kalitesi ortalamaları tek yönlü varyans analizi sonuçları*

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η2	Anlamlı Fark
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	104,668	3	34,889	8,945	.000	.11	1. ve 4. Grup*
	Gruplar İçi	818,289	207	3,953				2. ve 3. Grup**
	Toplam	922,957	210					3. ve 4. Grup**
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	Gruplar Arası	150,764	3	50,255	8,826	.000	.18	1. ve 3. Grup**
	Gruplar İçi	683,322	207	3,301				1. ve 4. Grup**
	Toplam	834,085	210					2. ve 3. Grup**
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	Gruplar Arası	164,931	3	54,977	15,224	.000	.12	1. ve 2. Grup*
	Gruplar İçi	1272,178	207	6,146				1. ve 3. Grup*
	Toplam	1437,109	210					1. ve 4. Grup**

*p <.05
**p <.01

3.2.7. Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimlerine göre kalite bulguları

BEP kalite puan ortalamalarının öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerle deneyimlerine göre farka sahip olup olmadığının incelenmesi ilişkisiz örneklemler için t testi analiziyle gerçekleştirilmiştir. İlişkisiz örneklemler için t testi bağımsız iki örneklemin ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını sınamak amacıyla kullanılır (Can, 2013; Büyüköztürk, 2014; Ho, 2014). Öğrencilerle bulunduğu sınıfta ilk yılı olan öğretmenlerin hazırladığı

BEP'lerin kalite puanı ortalaması ve öğrencilerle ikinci ya da daha fazla yıldır aynı sınıfta olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanı ortalaması karşılaştırılmıştır.

Yapılan t testi sonuçlarına göre BEPKDÖ için öğretmenlerin öğrencilerle deneyimine göre BEP kalite puanı ortalamaları anlamlı farklılık göstermektedir, $t_{(209)}$ = 3,26 ve p < .001. Öğrencilerle ilk kez sınıf deneyimi yaşayan öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lerin kalite puanları ortalamasının ($\bar{X}_{\text{ilk deneyim}}$=10,26), öğrencilerle ikinci ya da daha fazla yılı olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından ($\bar{X}_{\text{İki + deneyim}}$=9.11) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =.05). BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için öğretmenlerin öğrencilerle deneyimine göre BEP kalite puanı ortalamaları anlamlı farklılık göstermemektedir, $t_{(209)}$ = 1,21 ve p > .05. Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimine göre BEP kalite puanı ortalamaları BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t_{(209)=}$ 2,95 ve p < .001. Farkın etki büyüklüğü eta kare değeri hesaplanması yoluyla sunulmuştur (η^2 =04). Bu alt ölçek için öğrencilerle ilk kez sınıf deneyimi yaşayan öğretmenlerin hazırladıkları BEP'lerin kalite puanları ortalamasının ($\bar{X}_{\text{ilk deneyim}}$=5,09), öğrencilerle ikinci ya da daha fazla yılı olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasına ($\bar{X}_{\text{İki + deneyim}}$=4,29) göre göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimlerine ilişkin BEP kalitesi bulguları tablo 3.15.'te sunulmuştur.

3.15. *Öğretmenlerin öğrencilerle deneyimlerine ilişkin BEP kalite bulguları*

	Gruplar	**N**	$\bar{X}$	**SS**	**Sd**	**t**	**p**	**η2**
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	İlk Yıl	102	5,17	2,18	209	1,21	.23	-
	İki ve + yıl	109	4,82	2,01				
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	İlk Yıl	102	5,09	2,02	209	2,95	.001	.04
	İki ve + yıl	109	4,29	1,90				
BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı	İlk Yıl	102	10,26	2,69	209	3,25	.001	.05
	İki ve + yıl	109	9.11	2,42				

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında önce tartışma bölümü yer almaktadır. Tartışmada önce "Birinci Çalışma için Tartışma" başlığı altında BEPKDÖ'nün psikometrik nitelikleri ele alınmıştır, devamında "İkinci Çalışma için Tartışma" başlığı altında BEPKDÖ kullanılarak elde edilen BEP kalite puanı ortalamaları ve ilişkili değişkenler tartışılmıştır. Tartışmayı izleyen bölümde araştırma sonuçları ve öneriler sunulmuştur.

4.1. Tartışma

Bu bölümde önce BEPKDÖ'nün geçerliği ve güvenirliğine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Devamında ise BEPKDÖ'nün uygulanmasıyla elde edilen kalite puanlarına ilişkin bulgular tartışılmıştır.

4.1.1. Birinci çalışma için tartışma

Bu bölümde BEPKDÖ'nün geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin bulgular sırasıyla tartışılmıştır.

4.1.1.1. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği'nin geçerliği*

BEPKDÖ geçerlik bulguları kapsam geçerliği ve yapı geçerliği ekseninde ele alınmıştır. Geçerliliğin ölçme araçları için kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir. Geçerlik ölme aracının ölçmesi planlanan değişkeni başka değişkenlerle karıştırmadan ne düzeyde ölçebildiği ile ilişkili bir kavramdır (Golafshani, 2003; Şencan, 2005; Gay, Mills and Airasian, 2009; Cohen and Swerdlik, 2009; Huck, 2012; Büyüköztürk vd., 2014; Mills and Gay, 2016). Dolayısıyla geçerlilik ve araştırmacının yaptığı çıkarımların uygunluğu, anlamlılığı, doğruluğu ve kullanışlılığı doğrudan ilişkilidir (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012). Alanyazında geçerlilik türlerinin genellikle üç başlık altında ele alındığı görülmektedir. Bu üç başlık yapı geçerliği, kapsam geçerliği ve ölçüte dayalı geçerlik olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2010; Fraenkel, Wallena and Hyun, 2012; Cohen and Swerdlik, 2010; Huck, 2012; Büyüköztürk vd., 2016; DeVellis, 2017). Bu üçünün yanında görünüş geçerliliğinin de olabildiği ancak bunun kapsam geçerliliği altında incelendiği. ifade edilmektedir (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013). Ölçüt bağımlı geçerlilik için aynı yapıyı ölçen başka bir araçla geliştirilen aracın sunduğu korelasyon incelenmektedir (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013;

Büyüköztürk, 2016). Ancak geçerliği ve güvenirliği ortaya konulmuş, BEP kalitesini ölçen Türkçe başka bir araca ulaşılamadığı için ölçüt bağımlı geçerliğe ilişkin inceleme gerçekleştirilememiştir. Bu nedenle yapı geçerliğine ilişkin bulgu ve tartışma yer almamakla birlikte çalışmada incelenen kapsam ve yapı geçerliği bulguları izleyen bölümde tartışılmıştır.

Kapsam Geçerliği: Kapsam geçerliliğinin ölçme aracı oluşturan maddelerin, ölçülmesi planlanan kapsamı ölçebilme derecesiyle ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gay, Mills and Airasian, 2012; Huck, 2012; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk vd., 2014). Kapsam geçerliliğinin ölçmenin hedefiyle ilişkili olarak madde sayısı ve bu maddelerin niteliğiyle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Kapsam geçerliliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurulabileceği belirtilmektedir (Şencan, 2005; Gay, Mills and Airasian, 2009; Huck, 2012; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk vd., 2014).

Kapsam geçerliliğinde Davis'in geliştirdiği kapsam geçerlik indeksi için maddenin kabul edilebilirliği ile ilgili ölçüt .80 olarak ifade edilmektedir. Bu ölçütün altındaki maddelerin ise uygun olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (Davis, 1992; Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliliği indeksinden elde edilen bulguların incelenmesiyle 1 puan alan 18 madde ve .83 puan 1 madde olmak üzere 19 maddenin de kapsam geçerliliğine ölçütünü karşıladığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında tüm maddelerin kapsam geçerliliği uygunluğunu karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapı Geçerliliği: Bilimin kuramsal temelde olguları kavramsal ya da işlevsel boyutuyla tanımladığı ve olgular arası ilişkileri ölçme yardımıyla açıklamaya çalıştığı ifade edilmektedir. İspatı sağlanamayan ancak ölçme ile ortaya koyulabilen bu hipotetik olgular "yapı" olarak isimlendirildiği belirtilmektedir (Büyüköztürk vd., 2016). Yapı geçerliliğine somut bir ölçüte ya da standarta değil belirli bir yapıya yönelik sonuca ulaşılmak istendiğinde başvurulduğu ifade edilmektedir (Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2002). Yapı ile ilgili geçerlilik kanıtı, ölçme aracı tarafından ölçülen yapının ne derece ölçülebildiği ile ilişkilidir (Mills, Gay and Airasian, 2009; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Mills and Gay, 2016). Yapı geçerliliğinin ölçme aracının gerçekte neyi ölçtüğüyle ilgili olmasından dolayı geçerliliğin en önemli türü olduğu olduğu ifade edilmektedir (Mills, Gay and Airasian, 2009; Mills and Gay, 2016).

Yapı geçerliğinin incelemesine yönelik olarak sık kullanılan yöntemlerden biri faktör analizidir (Kline, 1994; Pallant, 2011; Huck; 2012; Baştürk, Dönmez ve Dicle,

2013; Karakoç ve Dönmez; 2014; Büyüköztürk vd., 2014). Faktör analizi yapıyı ölçmesi amaçlanan maddeleri gruplandırarak ölçmeyi az sayıda faktör yoluyla açıklamayı hedefleyen istatistiksel bir teknik olarak açıklanmaktadır (Pallant, 2011; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Büyüköztürk, 2014). Faktör analiziyle yapıyı ölçmesi planlanan maddeler arasındaki ortak boyutların ortaya çıkarılması sağlanır (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013; Büyüköztürk vd., 2014; Mertler and Vanatta-Reinhart, 2017). Faktör analizi ölçeğin faktör yapısının ortaya konulmasına hizmet eder (Büyüköztürk, 2014). Genellikle ölçme aracının altındaki faktör yapısının keşfedici olarak analiz edilerek ortaya çıkarılmasında faktör analizinin, temel bileşenler analizi yoluyla gerçekleştirildiği ifade edilmektedir (Mertler and Vanatta-Reinhart, 2017). Ho (2006) ise orijinal verileri temsil etmek adına verileri ayırarak daha az sayıda faktöre ulaşmak amaçlanıyorsa temel bileşenler analizinin seçilebileceğini ifade etmiştir. Büyüköztürk (2014) de değişkenlerin azaltılarak anlamlı yapılara ulaşılmasının hedeflendiği durumlarda temel bileşenler analizinin hem yaygınlıkla hem de sıklıkla kullanıldığını ve nispi olarak daha rahat yorum getirilebildiğini ifade etmiştir. Şencan ise ölçme aracı geliştirmenin hedeflendiği durumlarda temel bileşenler analizinden yararlanıldığını belirtmiştir (Şencan, 2005). Bu araştırmanın yapı geçerliği bulgularına yönelik faktör analizi, temel bileşenler analizi kullanılmasıyla elde edilmiştir. Çalışmanın devamında faktör analizi denildiğinde temel bileşenler analizi aracılığıyla gerçekleştirilen faktör analizi olduğu anlaşılmalıdır. Faktör analizi için uygunluk değerlendirilmesinde yararlanılabilecek Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin yanı sıra faktör analizi için önemli olduğu ifade edilen maddeler arası korelasyon değerleri, anti-imaj korelasyonu ve maddelerin açıklanan ortak varyans değerleri de incelenmiş ve tartışılmıştır.

Alanyazında faktör analizi sürecinde yeteri düzeyde maddeler arası korelasyon değerinin sağlanması gerektiği ifade edilmektedir (Ho, 2006). Maddeler arası korelasyon değerlerine ilişkin olarak alanyazıda farklı önerilerin bulunabildiği görülmektedir. Önerilen değerler olarak .30 ve .80 aralığındaki değerlerin yanı sıra (Field, 2009), .10 ve .90 aralığındaki değerlerin de uygun bulunduğu belirtilmektedir (Özdamar, 2017). Alanyazında değerlerin çoğunun kabul edilebilir sınırlar içerisinde yer alması durumunda belirlenen korelasyon değerlerinin altındaki değerlerin kabul edilebilir olduğu görülmüştür (Can, 2013). Korelasyon katsayısının belirtilen değerler olan .80 ya da .90'dan fazla olmasının çoklu eşdoğrusallık sorunu oluşturabileceği ifade edilmektedir (Field, 2009; Can, 2013). Bu bilgilere dayanarak çalışmada yer alan maddelerin

neredeyse tamamının .10 üstünde bulunması ve önemli bir kısmının .30 üstünde bulunması ayrıca .80 ya da .90 üstünde madde bulunmaması sebepleriyle maddeler arası korelasyon değerlerinin faktör analizi için kabul edilebilir olduğu ve çoklu eşdoğrusallık sorununun bulunmadığı kararı verilmiştir.

Determinant değerinin .0001'den büyük olması durumunda faktör analizinin gerçekleştirilebileceği belirtilmektedir (Can, 2013). Korelasyon matrisinin determinant değeri .001 olup .001 > .0001 olduğu için determinant değerinin de faktör analizi için uygun olduğu kararı alınmıştır.

Anti-imaj korelasyonunda maddelerin .50 ve üzerinde değer almasının beklendiği ve .50 altında kalan maddelerin çıkarılarak tekrar incelemesinin önerildiği görülmektedir (Field, 2009; Can, 2013). Anti-imaj korelasyonu incelemesinde ilk analiz sonucunda madde 10 ve madde 17'nin .50 altında değer aldığı görülmüştür. Bu maddeler çıkarılarak anti-imaj korelasyon katsayısı değerleri incelenmesinde elde edilen değerler .653 ve .845 arasında yer alarak .50 üzerinde yer aldığı için diğer maddelerin korunmasına karar verilmiştir.

Dikkate alınması önerilen analizlerden olan ortak varyans analizinde ölçme aracında yer alan tüm maddelerin her biri için faktörlere yönelik olarak ortak açıklanan oranları incelenmektedir (Brace, Kemp and Snelgar, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Faktör analizi sürecinde, verilerde ortak temel boyutları bulmanın önemli olması sebebiyle verilerdeki varyansın ne kadarının ortak varyans olduğununun önemli olduğu ifade edilmektedir (Field, 2009). Maddelerin açıkladıkları ortak varyans oranının .10'dan düşük olması durumunda sorun olabileceği belirtilmektedir (Seçer, 2015; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016). Bu bilgiler doğrultusunda BEPKDÖ için .10 altı herhangi bir maddenin bulunmaması sebebiyle açıklanan ortak varyans değerlerinin uygun olduğu görülmüştür.

Bu araştırmada faktör analizinin uygunluğu kararını destekleyen önemli diğer iki öğe Barlett Küresellik Testi ve KMO katsayılarıdır. Bartlett küresellik testi anlamlılık değerinin kabul edilebilir olması için .05'ten küçük olmasının beklendiği ifade edilmektedir (Field, 2009; Pallant, 2011; Can, 2013). Yapılan analizler sonucu anlamlılık değeri .000 olarak hesaplanarak $p < .05$ olduğunun görülmesiyle Bartlett testi sonuçlarının anlamlı olduğu ve faktör analizi yapılması konusunda engel teşkil etmediği anlaşılmıştır. Barlett testinin korelasyon matrisinin yeterliliğini test etmek amacıyla kullanılabileceği belirtilmektedir. Anlamlılık değerinin .05'ten küçük olduğu ve ölçüm

değerinin yüksek olduğu durumlarda korelasyon matrisinin göz ardı edilecebileceği ifade edilmektedir (Ho, 2006; Field, 2009). KMO katsayısı için .50'nin minimum olduğu, .50 ve .70 arasının orta düzeyde iyi olduğu, .70 ve .80 arasının iyi olduğu, .80 ve .90 arasının çok iyi olduğu ve .90 üstünün mükemmel olduğu ifade edilmektedir (Hutcheson and Sofroniou, 1999; akt., Field, 2009, s. 659). 0.50 ve .70 arasını yeterli, .70 ve üzerini iyi olarak ifade edildiği (Can, 2013) ya da .60 üstünün yeterli olarak kabul edildiği (Tabachnick and Fidell, 2007) sınıflamaların da bulunduğu görülmüştür. Dolayısıyla KMO katsayısının .78 olmasının faktör analizi yapmak için iyi olarak değerlendirilebileceği görülmüştür. Tüm bu bilgiler doğrultusunda maddelerin çoğunluğunun .10 üstü ve önemli bir kısmının .30'un korelasyona sahip olması, determinant değerinin anlamlı olması, KMO katsayısının yeterli olması, Bartlett küresellik testi sonucunun anlamlı olması sebebiyle .10 altında olan maddelerin tutularak faktör analizinin gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

Faktör analizi için önemli olan başka bir aşama ise değişkenin kaç faktörü ölçtüğünün belirlenmesidir. Değişkenlerin çok olması gibi faktörlerin de çok olabileceği ancak bazı faktörlerin diğerlerinden daha iyi olacağı, bu sebeple hangi faktörlerin tutulması ve hangi faktörlerin çıkarılması gerektiğinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Huck, 2012). Faktör analizi sonucunda oluşan uygun faktörleri belirlemek amacıyla öz değer sayısından ve eğim grafiğinden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir (Tabachnick and Fidell, 2007; Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014; Huck, 2012; Özdamar, 2017). Yanı sıra açıklanan yığılımlı varyans oranından yararlanılabileceği (Büyüköztürk, 2014, s. 135) ve alt faktörlerin açıkladıkları öz değerlerin toplam özdeğerin %5'inden az olamayacağı ifade edilmektedir (Huck, 2012).

Bir öz değerin faktörü işaret etmesi için 1 ya da 1'den büyük olması gerektiği ifade edilmektedir (Kline, 1994; Tabachnick and Fidell, 2007; Field, 2009; Pallant, 2011; Huck, 2012; Büyüköztürk, 2014). BEPKDÖ incelendiğinde her iki faktörün de öz değerinin 1'in üstünde olduğu ve faktörlerin her birinin öz değerinin toplam öz değerin %5'inden büyük olduğu görülmektedir.

Açıklanan yığılımlı varyans değerinin tek faktörlü yapılar için %30'dan fazla olmasının beklendiği, birden fazla faktörlü yapılar için ise daha fazla olmasının beklendiği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Açıklanan varyans değeri incelendiğinde bu bilgiler ışığında %45'in yeterliliği sağlayan bir oran olduğu söylenebilir.

Faktör analizinde karar vermek için incelenebilecek bir başka yolun da çizgi grafiği olduğu ifade edilmektedir. Çizgi grafiği eğiminin azalarak çizginin düzleşmenin başladığı noktaya dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2007; Ho, 2006; Büyüköztürk, 2014; Özdamar, 2017). "Doğru" sayıda faktörün, ardışık faktörler boyunca bilgi miktarındaki düşüşe (ve dolayısıyla öz değer büyüklüğüne) bakarak belirlenebileceğini ifade edilmiştir (Cattel, 1966; akt, DeVellis, 2017). Grafikte, solda büyük öz değerleri temsil eden noktaların ağırlıklı olarak dikey bir bölümle karakterize edilmiş bir şekle sahip olacağı ve sağda nispeten daha yatay bir kısma küçük öz değerler ile karşılık gelen noktalara geçileceği aktarılmaktadır (DeVellis, 2017). Sağ tarafta kalan, yataylaşan bir görüntü çizen faktörlerin göz ardı edilebilir olduğu ifade edilmiştir (Cattell, 1966; akt, DeVellis, 2017). Bu bilgiler ışığında çizgi grafiğinde belirgin olarak dikey hatlarda yer alan iki faktör dikkate alınmıştır ve görülen dikey hatlı belirgin iki yapı noktasının iki faktörlü bir yapıyı desteklediği görülmüştür.

Öz değer, açıklanan varyans ve çizgi grafiğinin yanı sıra faktör oluşumunda maddelerin faktör yük değerlerine de dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Varimax eksen döndürmesi sonrası oluşan faktör yükleri .30 altında olan maddelerin faktörle ilişkili olmadıkları ifade edilmektedir (Özdamar, 2017). Faktör analizi için faktörleşme sırasında faktör yükü .30 altında madde oluşmaması ve iki faktöre de yük oluşturan maddeler için faktörler arası .10 düzeyinde bir farkın bulunması gerektiği vurgulanmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Bu bilgiler göz önüne alınarak varimax eksen döndürmesi gerçekleştirilmesiyle faktörler altında toplanan maddelerin .30 ve üstü faktör yükü ve birden fazla faktörde faktör yükü oluşturan maddeler için faktör yükleri arasında .10 düzeyinde bir fark görülmüştür.

Huck (2012) tüm bahsedilen yolların aynı amaca hizmet eden farklı yollar olduğunu ve araştırmacıların bu yollardan birini ya da birden fazlasını seçerek gidebildiklerini ifade etmiştir. Bu araştırmada faktörlerin oluşumunda ve genel olarak yapı geçerliğinin sağlanmasında alanyazında vurgulanan ölçütlerin, değerlerin karşılandığı dolayısıyla rubrik olarak geliştirilen BEPKDÖ'nün yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. BEPKDÖ alanyazında BEP kalitesini inceleyen araçlar arasında yapı geçerliği sağlanan tek araç olma özelliği göstermektedir. Kapsam geçerliği açısından incelendiğinde de yalnızca alanyazını ve yasaları temel alması sebebiyle kapsam geçerliğinin sağlandığını ifade eden çalışmalarından (Smith and Simpson, 1989; Ruble, vd., 2010) daha güçlü bir şekilde kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Daha da önemlisi BEP kalitesini incelemeye yönelik geliştirilen araçlar incelendiğinde: Araştırmalarda araçların bir kısmının geçerlik bilgilerine hiç ulaşılamadığı (McWilliam, 2005; McWilliam, 2009; Le Salle, Roach and McGrath, 2010; Lucas, 2014; Rowland, 2015; Lowman, 2016), geçerlik bilgileri verilen hiçbir araştırmada araçların yapı geçerliğinin incelenmediği, çalışmaların bir kısmında yalnızca uyuşum geçerliğinin incelendiği (Lynch and Beare, 1990; Boavida vd., 2010; Rakap, 2015) ya da yasalar ve alanyazından elde edilmesi dolayısıyla kapsam geçerliğini sağladığı kabul edildiği (Smith and Simpson, 1989; Ruble vd., 2010) düşünüldüğünde BEPKDÖ'nün BEP kalitesini incelemek adına geliştirilen tüm araçlardan daha güçlü bir şekilde geçerliğinin ortaya koyulduğu ifade edilebilir.

4.1.1.2. *Bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite değerlendirme ölçeği'nin güvenirliği*

Güvenirlik, ölçme aracının kendisine ait bir özellik olmayıp, araçtan elde edilen verilerin sahip olduğu bir özellik olduğu ifade edilmektedir (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012, s. 154; Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013). Güvenirliğin ölçme aracının ölçme istediği özelliği tutarlı olarak ölçme derecesi olduğunu belirtilmektedir (Ho, 2006; Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Mills and Gay, 2016). Benzer şekilde Büyüköztürk vd. (2014) güvenirliğin ölçme aracının ölçmesi amaçlanan özelliği ne düzeyde doğru ölçtüğü ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Güvenirlik bulguları iç tutarlık katsayısından başlanarak izleyen bölümde tartışılmıştır.

İç Tutarlılık Katsayısı: İç tutarlılık maddelerin kendi içlerinde ve testin tamamıyla bir bütün olarak tutarlı olma dereceleriyle ilişkilidir (Mill and Gay, 2016; Kılıç, 2016). İç tutarlılığın çıkış noktasının, her ölçme aracının amacını gerçekleştirerek bir bütün oluşturmak adına birbirinden bağımsız birimlerden diğer bir deyişle maddelerden meydana geldiği ve maddelerin bütün içinde birbirlerine eşit ağırlıkları bulunduğu varsayımı olduğu belirtilmektedir (Bakır, 2014, akt; Karakoç ve Dönmez; 2014). Kısaca, iç tutarlılığın, bir testteki maddelerin aynı yapıyı ne ölçüde ölçtüğünün göstergesi olduğu ifade edilmektedir (Ho, 2006).

Araçtaki maddelere ilişkin cevaplarının ya da puanlamalarının dereceli olduğu ölçümlerde Cronbach Alfa katsayısının kullanılması gerektiği (Mill and Gay, 2016; Özdamar, 2017) ve sıklıkla kullanıldığı ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd. 2014). İç tutarlık kat sayısı olan Cronbach alfa katsayısının 0 ile 1 arasında değer aldığı ifade edilmektedir (Huck, 2012; Dicle, 2013; Özdamar, 2016). Cronbach alfa katsayısının

yorumlanmasıyla ilgili olarak .50 ve altı kabul edilemez, .50 ve .60 arası zayıf, .60 ve .70 arası kabul edilebilir, .70 ve .90 arası iyi, .90 ve üstünün ise mükemmel olarak ifade edildiği görülmüştür (Kılıç, 2016). Özdamar (2017) ise eğitim ve sosyal bilimler alanında tercih edilen alfa iç tutarlılık katsayısı yorumlamasını .40 altı güvenilir değil, .40 ve.50 arası düşük derecede güvenilir, .50 ve .60 arası orta düzeyde güvenilir, .60 ve .75 arası için genel kabul gören düzeyde güvenilir, .75 ve .85 aralığı için yüksek derecede güvenilir ve son olarak 0.85 ve üstü için ise çok yüksek derecede güvenilir şeklinde ifade etmiştir. Kalaycı (2006) de .40 altı için güvenilir değil, .40 ve .60 arası için düşük düzeyde güvenirlik, .60 ve .80 arası için oldukça güvenilir, .80 ve üstü için ise yüksek derecede güvenirliğe sahip olarak sınıflamıştır. Ho, (2006) da .80 ve üstü güvenirliğe sahip bir araç için iç tutarlılığın sağlandığını ifade etmiştir. Bu bilgiler ışığında aracın .80 olan iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu ve dolayısıyla güvenirlik derecesi için "iyi" ya da "yüksek derecede güvenilir" denilebileceği görülmektedir. Tablo 3.4.'te verilen alt ölçekler arası tutarlık katsayıları değerlendirilecek olursa .84 ve .64 olarak belirlenen iç tutarlılık katsayılarının da yeterli derece iç tutarlılığı sağladıkları görülmüştür.

Maddeler arası toplam korelasyon ve alt ölçekler arası korelasyon değerleri: Madde toplam korelasyonunda elde edilen puanların yorumlanmasıyla ilgili olarak .30'dan fazla puan alan maddelerin uygun olduğunun, .20 ve .30 arası puan alan maddelerin zaruri olduğu düşünülmesi halinde ölçme aracında tutulabileceğinin, .20 altında değer alan maddelerin çıkarılmasının önerildiği görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Ancak maddelere yönelik olarak yeteri kadar iyi bir madde olduğuna ya da iyi bir madde olmadığına yönelik karar almak için madde toplam korelasyonunun yanı sıra çıkarılması düşünülen maddelere ilişkin alfa katsayılarının de göz önüne alınması gerektiği belirtilmektedir. Çıkarılma olasılığı olan madde ya da maddelerin olmaması halinde alfa katsayısında bir yükseliş olması durumunda madde ya da maddelerin çıkarılmasının önerildiği ifade edilmektedir (Akbulut, 2010). Özdamar (2017) maddenin çıkarılmasıyla genel iç tutarlık katsayında %5'ten yüksek düzeyde bir artış oluşturması durumunda maddenin çıkarılması gerektiği belirtmektedir. Field (2009) ise alfa katsayısında önemli bir yükselmenin gerçekleşmediği durumlar için maddelerin tamamının birlikte güvenirliğe katkıda bulunduğu sonucuna gidilebileceğini ifade etmiştir. BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı'nın maddeleri incelendiğinde BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği içerinde bulunan 12. maddenin göreli olarak düşük bir korelasyonu olduğu görülmektedir. Ancak bu maddenin silinmesi durumunda genel

alfa katsayısındaki yükselişe olan katkısı dikkate alındığında (Akbulut, 2010) bu katkının %5 üzeri bir düzeyde olmaması (Özdamar, 2017) ve maddenin alt ölçek içerisinde kabul edilebilir bir değer sunması (Field, 2009) sebepleriyle maddenin korunarak ölçeğin son halinde yer verilmesi uygun görülmüştür.

Alt ölçekler ve aracın bütünü için korelasyon katsayıları incelendiğinde hepsinin anlamlı ve pozitif yönde olduğu görülmektedir. Bu bilgilere bakılarak araçta yer alan alt ölçeklerin kendi aralarındaki korelasyonun ve aracın tamamıyla olan korelasyonlarınn anlamlı düzeyde yüksek olduğu ifade edilebilir.

Alt üst 27 testi güvenirlik verileri: Alt üst 27 testi sonuçları istatistiksel olarak anlamlı bulunduğunda aracın ölçmesi planlanan özelliğe sahip olanları ve olmayanları iyi ayırt ettiğinin söylenebileceği belirtilmektedir (Can, 2013). Alt üst 27 testi sonucunda elde edilen bulgunun araştırmacının beklentisi yönünde anlamlı olmasının testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirildiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu test için varyansların homojenliği varsayımı karşılanamamıştır. Ancak bunun t testini yapmaya engel olmadığı, varyansların homojenliği varsayımının sağlanmadığı durumlarda daha açık bir ifade ile levene testi p değerinin .05 değerinden küçük olması durumunda varyansların homojenliğinin eşit olmadığı varsayımın sonuçlarının kullanılabileceği ifade edilmektedir (Ho, 2006; Pallant, 2011). Bu doğrultuda raporlanan bulgulara göre p=.000 değeri elde edilmiştir. Büyüköztürk (2014) p değerinin anlamlılığın değerlendirilmesinde ölçüt olarak p=05, p=.01 ya da p=.001' in kullanılabileceğini ifade etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda p değeri için .000 <.001 olması sebebiyle sonuçların anlamlı olduğu dolayısıyla her iki grup arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. T testi iki grup arasındaki farkın anlamlılığı hakkında bilgi verirken büyüklüğü hakkında bilgi sunmadığı ifade edilmektedir (Can, 2013). Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek için etki büyüklüğüne bakılması gerektiği ifade edilmektedir. Etki büyüklüğü için .14 üstü değerlerin etki büyüklüğünün geniş olarak yorumlandığı ifade edilmektedir (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Bu bilgilere dayanarak etki büyüklüğü değeri η^2=.83'ün geniş etki büyüklüğü sağladığı görülmektedir. İki grup arasında anlamlı bir farkın görülmesi ve bu farkın etki büyüklüğünün geniş olması dayanaklarıyla aracın alt üst 27 testi güvenirliğini sağladığı ifade edilebilir.

Sınıf içi korelasyon katsayısı: Sınıf içi korelasyon katsayısının diğer güvenirlik hesaplamalarında olduğu gibi 0 ile 1 arasında değer aldığı ve 1'e yakın olmasının istendik

olduğu ifade edilmektedir (Huck, 2012). Ancak sınıf içi korelasyon katsayısının sık kullanılan altı farklı toplamda on raporlama türünün olduğu ve uygun olanının seçilmesinin önemli olduğu ifade edilmektedir (Huck, 2012; Koo and Li, 2016). Sınıf içi korelasyon katsayısı hesaplanmasında puanlayıcılar arası güvenirlik için belirli iki puanlayıcının seçilmesi durumunda 2-way mixed modelinin seçilmesi gerektiği ve mutlak anlaşma ya da tutarlık olarak önemli görülen iki seçenekten birinin seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Koo and Li, 2016). Bu çalışmada her iki parametre de ayrı ayrı hesaplanarak bulgular rapor edilmiştir. Tek puanlayıcının puanlama güvenirliğinin hesaplanması için ise 2 way mixed mutlak anlaşma parametrelerinin seçilerek hesaplanması gerektiği ifade edilmiştir (Koo and Li, 2016). Tek puanlayıcı güvenirliği için yapılan hesaplamalar bu doğrultuda gerçekleştirilerek raporlanmıştır. Sınıf içi korelasyon katsayısının yorumlanmasıyla ilgili olarak ise Koo and Li (2016) .50 altı değerlerin zayıf güvenirliğe, .50 ve .75 arası değerlerin orta düzey güvenirliğe, .75 ve .90 arası değerlerin iyi güvenirliğe ve .90 üstü değerlerin çok iyi güvenirliğe işaret ettiğini ifade etmektedir. Kutlu, Doğan ve Karakaya (2014) ise .40 ve altı değerler için zayıf güvenirlik, .41 ve .59 arası değerler için orta güvenirlik, .60 ve .74 arası değerler için iyi güvenirlik, .75 ve üstü değerler için mükemmel güvenirlik olarak yorumlamasının yapıldığı görülmüştür. Yüksek bir katsayının rubriğin güvenilir olduğu anlamına geldiği ifade edilmektedir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2014). Her iki puanlama yorumlamasına göre de .99 ve .99 olarak bulunan değerlerin yüksek düzeyde yeterlilik sağladığı ve rubriğin güvenilir sonucuna ulaşılmıştır.

Kendall'ın uyuşum katsayısı W: Kendall W uyuşum katsayısının 0 ve 1 arasında değer aldığı ve 1'e yakın olmanın uyuşumun yüksek olduğu anlamına geldiği ifade edilmektedir (Legendre, 2005; Field, 2009; Karagöz, 2010; Can, 2013; Kutlu, Doğan, Karakaya ve 2014). Kendall W uyuşum katsayısının anlamlılığı için p değerinin .05'ten küçük olması gerektiği belirtilmektedir (Can, 2013). Bu araştırmada p değeri .000 bulunduğu için $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Kendall'ın W değeri için belirlenmiş anlamlılık aralıklarına rastlanamamıştır ancak 1'e yaklaştıkça uyumun arttığı ifadesinden yola çıkılarak .99 olarak bulunan W değeri için anlamlı olduğu ve puanlayıcılar arası uyumun oldukça yüksek olduğu yorumunun yapılabileceği görülmektedir. Dolayısıyla Kendall'ın uyuşum katsayısı değerlerinin puanlayıcılar arası güvenirlik için olumlu yönde kanıt oluşturduğu ifade edilebilir.

Tüm bu bilgiler düşünüldüğünde BEPKDÖ'nün güvenilir bir araç olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda aracın güvenirliği ile ilgili olarak iç tutarlılığa ek olarak alt üst 27 testi güvenirliğini, maddeler arası toplam korelasyon ve alt ölçekler arası korelasyon değerleri inceleyerek gerekli nitelikleri karşılayan ilk araştırma olması dolayısıyla aracın güvenirliğinin alanyazında bulunan diğer çalışmalardan daha güçlü olarak ortaya koyulduğu ifade edilebilir.

4.1.2. İkinci çalışma için tartışma

Bu başlık altında BEPKDÖ'nün kullanılmasıyla elde edilen BEP kalite puanı ortalamaları ve ilişkili değişkenlere dair bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. BEPKDÖ'dan elde edilen genel kalite puanlarına ve alt ölçeklerden bakıldığında alınan genel puan ortalamasının 32 üzerinden 9,66 olduğu, standart sapmasının 2.62 olduğu görülmüştür. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden alınan puan ortalamasının 16 üzerinden 4,99 olduğu, standart sapmasının 2.10 olduğu ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden alınan puan ortalamasının 16 üzerinden 4,68 olduğu, standart sapmasının 1,99 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara bakıldığından hem aracın tamamından alınan puanın hem de alt ölçeklerden alınan puanların ortalamasının oldukça düşük olduğu, dolayısıyla hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğu görülmektedir. BEP kalitesinin düşük oluşunun alanyazında diğer çalışmalarla tutarlı bir sonuç olduğu görülmektedir (Smith and Simpson, 1989; Lych and Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Prettie-Frontzcak and Bricker, 2000; Boavida vd. 2010; Ruble vd., 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013; Rakap, 2015).

BEPKDÖ'de yer alan BEP Temel Bileşenler Alt Ölçeği incelendiğinde; performans ifadesinin bulunması, KDA'ların varlığı, KDA'ların UDA'larla ilişkisi, ölçüt, koşul, özne ve hedef davranışın ölçülebilir gözlenebilir ifadesinin bulunması, yazılan amaçların işlevselliği ve önkoşul olma özelliklerine uygunluğu, destek hizmetlerin detaylarının verilmesi ile ilgili maddelerin bulunduğu görülmektedir. Bu maddelerin bulunduğu alt ölçeğin düşük puanlar alması alanyazındaki BEP kalitesine ilişkin çalışmalarda elde edilen bulgulardan; performans ifadelerinin olmaması (Smith and Simpson, 1989, Boavida vd., 2010; Le Salle vd., 2010), amaçlar ve performans arasında uyumsuzluğun bulunması (Smith and Simpson, 1989; Catone and Brady, 2005), işlevsellik açısından amaçların yetersiz oluşu (Boavida vd., 2010), BEP'te ilişkili hizmetlerin belirlenmesinde, hizmetlerin başlangıç ve bitiş tarihlerini belirlemede eksikliklerin bulunması (Smith and

Simpson, 1989), amaçların belirsiz, genel ifadelerle yazılmış olması (Lynch and Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Catone and Brady, 2005), başarı ölçütünde eksikler oluşu (Lynch and Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Boavida vd., 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013), amaçların koşul öğesinde eksiklikler oluşu (Lynch and Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Boavida vd., 2010; Ruble vd., 2010; Rakap, 2015), hedef davranışın ölçülebilir ya da gözlenebilir ifadeyle sunulmamasıyla (Boavida vd., 2010; Ruble vd. 2010; Sanches-Ferreira, 2013) tutarlı sonuçlar içerisinde olduğunu göstermektedir. UDA'nın varlığının, genelleme, zaman, yöntem, araç-gereçler, değerlendirme, problem davranışlara ilişkin önlemlerin değerlendirildiği BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde edilen düşük puanların alanyazındaki çalışmalarda görülen öğrenme stratejilerine yeteri vurgunun yapılmaması (Lynch and Beare, 1990; Ruble vd., 2010), zaman ifadelerinde eksiklikler bulunması (Boavida vd., 2010; Ruble vd., 2010; Rakap, 2015), genellemedeki eksiklikler (Boavida, 2010; Rakap, 2015), değerlendirmede yetersizlikler (Smith and Simpson, 1989) gibi sonuçlarla tutarlı olduğu görülmektedir.

BEP özel gereksinimli tüm öğrenciler için geliştirilmesi gerekli olan ve yasal olarak da bu gerekliliğin ifade edildiği bir dokümandır. BEP özel eğitimin temel taşlarından biri öğrencilerin eğitsel yol haritası olmasının yanı sıra alacağı hizmetlere ilişkin bilgileri içeren ve öğrenciyi izlemeye imkânı sağlayan bir araçtır. Ancak incelenen BEP'lerin bu özellikleri taşımadığı açık bir biçimde söylenebilir. Alanyazında BEP'in öğretimsel programı belirleme aracı olarak rolünün sorgulandığı ifade edilmektedir (Berninger, 1997). Smith and Simpson (1989) daha açık bir ifade ile BEP'in gerekli öğeleri sağlamadaki yetersizliğinin, eğitsel olarak rehberlik işlevine gölge düşürdüğünü belirtmişlerdir. Benzer şekilde bu çalışmada değerlendirilen BEP'lerin gerek yasalarda gerek alanyazında karşılaması beklenen nitelikleri karşılamadaki yetersizliğinin, BEP'in etkili eğitimin tasarlanmasındaki rehberlik rolünü sağlanmadaki yeterliliği sorgulatabileceği düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencinin performansı doğrultusunda geliştirilen, ölçüt, hedef davranış, koşul, özne gibi temel nitelikleri amaçlar, amaçlara ulaşmada kullanılabilecek araç-gereçler ve öğretimsel yöntemler, eğitime ilişkin destek hizmetler vb. temel kalite göstergelerinden elde edilen kalite puanlarının düşüklüğü tüm bu göstergelerin öğrenciler için uygunluğu ve yeterliliği sağlamadığı ifade edilebilir. BEP'in öğretmenler, öğretmen yardımcıları okul personeli ve aileler için öğretim yöntemleri ve özel olarak planlanmış eğitimin açıkça ifade edildiği bir mekanizma görevi gördüğü (Ruble vd., 2010) ve yapılan planlamaların bir güvencesi

olduğu (Fiscus and Mandell, 2002) ifade edilmektedir. Ancak BEP'in kendisinde büyük yetersizlikler bulunması sonucunda sağladığı güvencenin çocuğun gelecekteki öğretmenleri, hizmet sağlayıcıları ve ailesi için yanlış bilgilendirmelere yol açabileceği söylenebilir. Tüm bunlardan yola çıkılarak BEP'lerin kalitesinin yükseltilmesi için önlemler alınmasına yönelik çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalite puanları ortalamaları ve amaç sayıları incelendiğinde aralarında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak incelenen BEP'lerin amaç sayılarının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç alanyazında amaç sayılarının yüksekliğinden bahseden araştırmalarla tutarlıdır (Giangreco vd., 1994; Boavida vd., 2010; Sanches-Ferreira vd., 2013; Rakap, 2015). Ancak burada amaç sayılarının ne kadar yüksek olduğunun anlaşılabilmesi adına örnek vermenin gerekli olduğu düşünülmektedir. Amaç sayılarının yüksek olduğunun ifade edildiği çalışmalardaki bilgiler şu şekildedir: Boavida vd. (2010) çalışmalarında amaç sayısının 4 ve 95 arasında değiştiğinin BEP başına düşen ortalama amaç sayısınn 38 olduğunu; Sanches-Ferreira vd. (2013) BEP'lerin %80'inin 20'den fazla amaca sahip olduğunu; Rakap (2015) amaç sayısının 8 ve 38 arasında değiştiğini ve ortalamasının 22 olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bilgiler ışığında bu çalışmadaki amaçların sayısının 2 ve 595 arasında değişmesi ortalamasının ise 177 olduğu düşünüldüğünde amaç sayısının yüksekliğinin ekstrem olduğu görülmektedir. Alanyazında amaç sayısının fazla olmasının sebebinin öğretmenlerin hangi davranışların önemli olduğunu belirlemede çektikleri güçlükler dolayısıyla öğrencinin kazanımlarını artırmakta ziyade izlek gerekliliklerini tamamlamaya odaklanmaları olduğu ifade edilmektedir (Shinn and Shinn, 2000). Boavida vd. (2014) yaptıkları çalışmada elde ettikleri BEP amaçlarının kalitesini artırmaya yönelik verilen eğitim sonrasında hazırlanan BEP'lerin amaç sayılarının azaldığı ve kalitelerinin arttığı sonucu bu ifadeyi destekler niteliktedir. Ancak bu denli yüksek sayıda amaçların, öğretmenlerin BEP'i kullanmadıkları şühesini doğurduğu da belirtilmektedir (Giangreco vd., 1994). Bu kadar yüksek amaç sayıları düşünüldüğünde başta öğretmenler olmak üzere tüm BEP hazırlayıcıların başarılması olası olmayan, eğitsel rehber olmaktan uzak yasal zorunluluk dolayısıyla "doküman" olarak BEP hazırladıkları söylenebilir. Bu araştırmada; gidilen özel eğitim okullarından birinde hiç BEP bulunmaması, diğerinde ise dönem sonuna 1 hafta kala gidildiğinde henüz BEP'lerin hazır olmadığı cevabının verilmesi, amaç sayılarının bu denli yüksek olması, hem BEP'lerin kullanılmadığı şüphesini destekler nitelikte bulgulardır hem de öğretmenlerin

amaç belirlemede güçlükler yaşamaları sebebiyle yalnızca yasal zaruriyet dolayısıyla izlek gerekliliklerinin tamamlamaya odaklandıklarını destekler nitelikte bulgulardır. Amaç sayısının fazla olmasının öğretmenler için pek çok gerekliliği getirdiği ve öğretmenlerin uygulamaları izlemede başarısız olmasına yol açabildiği de ifade edilmektedir (Fuchs and Shinn, 1989). Dolayısıyla yüksek amaç sayılarının yerini eğitsel gereksinimler, zaman ve öğrenci performansı doğrultusunda ulaşılabilir sayıda amaç sayısına çekilebilmesinin BEP'in eğitsel rehberlik rolünü taşıması bir başka ifade ile işlevsel olması ve öğretmenler, aile ve ilgili hizmet sağlayıcılar tarafından izlenebilmesi için önem arz ettiği ifade edilebilir.

BEP, doğası gereği yüksek öneme sahip oldukça girift bir yapıya sahip olmasından dolayı, birçok öğretmenin belgeyi hazırlama görevine yaklaştıkça hazırlıksız ve bunalmış hissedebileceği ifade edilmektedir (Patti, 2016). Öğretmenlerin BEP hazırlamada güçlükler çektikleri (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Can, 2015) ve BEP'in içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları da ifade edilmektedir (Çuhadar, 2006; Pektaş, 2008; Öztürk ve Eratay, 2010; Avcıoğlu, 2011; Can, 2015; Zeybek, 2015). Bu doğrultuda bu araştırmanın sonucunda hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin düşük çıkmasının sebebinin öğretmenlerin BEP'leri hazırlamada yetersizliklerinin bulunması olabileceği düşünülmektedir. BEP'lerin kalitesini yükseltmek adına, öğretmenlerin BEP'e dair bilgilerinin değerlendirilmesi ve gerekli olduğu takdirde bilgilendirmeye yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kalite Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen toplam puan üzerinden bakıldığında BEP kalitesinin tanı gruplarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bu sonuç Rakap'ın (2015) çalışmasında elde ettiği sonuçla tutarlı olmakla birlikte Boadvida vd.'nin (2010) araştırma sonuçlarıyla çelişmektedir. Ancak alt ölçeklere bakıldığında BEP kalitesi ve tanı grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Etki büyüklüğü için .14 üstü değerlerin büyük etki büyüklüğüne sahip oldukları ifade edilmektedir (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Bu bilgiler doğrultusunda BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için farkın η^2 = .24 olan etki büyüklüğü değerinin ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği için farkın η^2 = 34 olan etki büyüklüğü değerinin büyük olduğu söylenebilir. Çalışmada BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği için hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin BEP'lerinin kalite puanlarının ortalamasının, orta düzeyde zihin yetersizliği bulunan ve

ağır zihin yetersizliği-otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeğinin ise bu durumun tam tersi olarak hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerin BEP'lerinin kalite puanlarının ortalamasının, orta düzeyde zihin yetersizliği bulunan öğrencilerden ve ağır zihin yetersizliği - otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerden daha düşük çıktığı görülmüştür. Boavida vd., (2010), BEP kalitesine ilişkin yaptıkları çalışmada BEP kalitesine ilişkin toplam puanın yetersizliğin şiddetiyle ve ölçülebilirlikle anlamlı fakat dikkate değer olmayan derecede pozitif korelasyona sahip olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın bulgularında ölçülebilirlikle ilgili maddenin de bulunduğu BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nde hafif düzeyde zihin yetersizliği olan grubun BEP kalitesi puanları daha yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla Boavida vd. (2010) bulgusuyla çelişmektedir. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden alınan kalite puanı ortalamalarının daha yüksek olma nedeninin öğretmenlerin hafif düzeyde zihin yetersizliği bulunan çocuklar için nitelikli amaçlar oluşturmakta (BEP Öğretimsel Bileşenler Ölçeği'nde amaçlar, işlevsellik, ölçüt, koşul, hedef davranışın açık tanımı vb. amaçlara ilişkin öğeler ağırlıklıdır.) kendilerini daha yeterli hissetmeleri ve daha az zorlanmaları olabileceği düşünülmektedir. Amaçlar konusunda daha az zorlanmalarının ya da daha yeterli hissetmenin sonucunun yöntem, araç-gereçler, değerlendirme, zaman vb. öğelerin ağırlıklı olarak bulunduğu BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'ndeki BEP bileşenlerine yeteri kadar ağırlık vermemelerine yol açabileceği düşünülmektedir. Tam tersi şekilde AZY/OSB'ye ve OZY'ye sahip öğrencilerin öğretmenleri BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'ndeki daha çok amaçlarla ilişkili BEP öğelerini tamamlamakta zorlandığı ya da daha az yeterli hissettiği için burada hissettiği eksikliği tamamlamak adına BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'ndeki BEP bileşenlerini tamamlamaya daha çok ağırlık vermiş olabilecekleri düşünülmektedir. Boavida vd., (2010), daha yüksek gereksinimleri ya da daha ağır yetersizliği olan bağımsız yaşam amaçlarına ilişkin gereksinimleri baskın olan öğrenciler için öğretmenlerinin işlevsel amaç yazma konusunda daha fazla çaba sarf etmiş olabileceklerini belirmişlerdir. Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlerin geliştirdikleri BEP'lerin işlevselliğin, amaçların ve ilişkili öğelerinin ağırlıklı olduğu BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden elde ettikleri puanlar düşük olduğunda, OZY ve AZY/OSB sahip öğrencilerin BEP'leri için amaçlarla ilişkili yaşamış olabilecekleri güçlükler ya da yetersizlikler sonucunda amaçları ve BEP'i desteklemek adına araç-gereçler, zaman, öğretimsel yöntemler vb. öğelerin ağırlıklı

olduğu BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'ndeki bileşenleri tamamlamak adına daha fazla çaba sarf ettikleri söylenebilir. Her iki ölçek arasında anlamlı düzeyde ancak negatif yönlü olarak çıkan korelasyonun da bu düşünceleri desteklediği ifade edilebilir.

Okul kademelerine BEP kalitesi puanları ortalamaları incelendiğinde okul düzeyleri arttıkça BEP kalitesi puanlarının düştüğü sonucunun alanyazındaki bir çalışmanın bulgusuyla çeliştiği (Le Salle vd., 2010), bazı çalışmaların bulgularıyla desteklendiği görülmektedir (Catone and Brady, 2005; Sanches-Ferriara, 2013). Bu durumun sebebinin alanyazında da ifade edildiği gibi BEP kalite puanlarının ortalamasının düşmesinin okul düzeyinin yükselmesiyle artan akademik alanların çeşitliliğinin ve karmaşıklığının artması olabileceği düşünülmektedir (Sanches-Ferreira vd., 2013). Ayrıca burada görülen anlamlı farkın etki büyüklüğünün BEPKDÖ'nün tamamından elde edilen puanlar için $\eta^2 = .49$ iken alt ölçekler için fark $\eta^2 = .20$ ve $\eta^2 = .19$'dur. Etki büyüklüğü için .14 üstü değerlerin büyük etki büyüklüğüne sahip oldukları ifade edilmektedir (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014), dolayısıyla oluşan tüm farkların etki büyüklüğü değerlerinin büyük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin özel eğitim deneyimlerine göre BEP kalitesi puanları ortalamalarına bakıldığında 1-5 özel eğitim deneyimi olan öğretmenlerin BEP kalitesi puanları ortalamalarının diğer gruplardan anlamlı derece yüksek olduğu görülmektedir. Bu farkın etki büyüklüğü değerinin $\eta^2 = .12$ olmasıyla farkın etki büyüklüğünün büyüğe yakın olduğu görülmektedir (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Alanyazında Ruble vd., (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin OSB'li çocuklarla çalışma deneyimleri ve BEP'lerin kalitesi arasındaki ilişki olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulguları ve Ruble vd. (2010) çalışmasının bulgularının çeliştiği söylenebilir ancak bu çalışmada farklı tanı gruplarının ele alındığı ve bir tanıya özel deneyimin değil özel eğitim mesleki deneyiminin ele alındığı göz önünde bulundurulmalıdır. BEP kalitesine ilişkin farklılığa ilişkin olarak yapılan hizmet içi eğitimlere bakıldığında 2007 ve 2017 yılları arasında BEP'le ilişkili hiç hizmet içi eğitim bulunmadığı görülmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü-ÖYGM, 2018). 2001-2006 yılları arasında Aksaray, Ankara, Antakya, Giresun, Rize ve Yalova olmak üzere yalnızca 6 ilde 13 eğitim yapıldığı görülmektedir. Bu eğitimlerin öğretmenler, genel müdürlük personeli, yöneticiler gibi çeşitli katılımcıları bulunduğu görülmektedir. Bu bilgiler ışığında BEP'le ilişkili olarak ülke çapında tüm illeri kapsayan ortak bir eğitimin düzenlenmemiş olması sebebiyle, verilen hizmet içi eğitimlerin özel eğitim mesleki deneyimine göre anlamlı

düzeyde farklılaşan BEP kalitesi puanı ortalamalarını açıklamada katkısının etkisinin olmadığı düşünülmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu'nun (Yüksek Öğretim Kurumu-YÖK, 1998) belirlediği ders içerikleri incelendiğinde işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği branşlarının üçünde de BEP geliştirmeye yönelik dersin yer aldığı görülmektedir. YÖK'ün yüksek öğrenim programlarında 2007 yılında (YÖK, 2007) ve 2018 (YÖK, 2018) yılında yaptığı yeniden düzenlemeler doğrultusunda BEP hazırlamaya yönelik derslerin programda her zaman yerini koruduğu görülmektedir. BEP hazırlamaya yönelik dersin programlarda her zaman yer almasının yanında yıllar içerisinde ders içeriğinde daha güncel yaklaşımların ve bilgilerin yerini alması beklenen bir durumdur. Dolayısıyla 1-5 yıl arası özel eğitim deneyimine sahip öğretmenlerin derse en güncel bilgi ve yaklaşımlara sahip olmalarının, bu grubun BEP kalitesi puanları ortalamasının diğer gruplardan anlamlı bir şekilde yüksek olmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalite puanları ortalamaları öğrenci deneyimleri açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu farkın etki büyüklüğü değerinin $\eta^2 = .05$ olmasıyla farkın etki büyüklüğünün ortaya yakın olduğu görülmüştür (Pallant, 2011; Büyüköztürk, 2014). Bu farkın şu şekilde ortaya sınıftaki öğrencilerle daha önceden deneyimi bulunmayan öğretmenlerin BEP kalite puanları ortalamasının öğrencilerle önceden deneyimi bulunan öğretmenlere daha yüksek olması yönünde olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilere ilişkin daha sınırlı bilgiye sahip öğretmenlerin BEP'leri oluştururken daha özenli davranmalarından ve öğrencilerle daha önce deneyimi olan öğretmenlerin ise öğrencilere ilişkin daha fazla bilgiye sahip olmalarının BEP'leri hazırlarken yeteri kadar özen göstermemeleriyle ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

4.2. Sonuç

Bu araştırmada özel eğitim okullarında geliştirilen BEP'lerinin kalitesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan BEP'lerin kalitesini değerlendirmek amacıyla gerekli basamakların izlenmesiyle oluşturulan maddeler sonucunda rubrik türünde bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının psikometrik nitelikleri geçerlik boyutunda kapsam geçerliği ve yapı geçerliğiyle, güvenirlik boyutunda iç tutarlık, madde-toplam korelasyonu ve alt ölçekler arası korelasyon, alt-üst 27 testi, puanlayıcılar arası güvenirlikle incelenmiştir. Uzman görüşler ve kullanılan

kapsam geçerliliği indeksi yoluyla BEPKDÖ'nün kapsam geceliği incelenmiş ve gerekli koşulları sağladığı ortaya koyulmuştur. BEPKDÖ'nün yapı geçerliğinin incelenmesi faktör analizi yoluyla gerçekleştirilmiş ve BEPKDÖ'nün iki faktörlü yapıya sahip bir ölçme aracı olarak yapı geçerliği koşullarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. BEPKDÖ'nün güvenirliğiyle ilişkili olarak iç tutarlık katsayısının alanyazında uygun bulunan değerler içinde yer aldığı, madde toplam korelasyonu değerlerinin ve alt ölçekler arası korelasyon değerlerinin ve alt üst 27 testi bulgularının gerekli ölçütleri sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenirliği incelemek amacıyla incelenen sınıf içi korelasyon katsayısının ve Kendall W analizinin sonuçlarının gerekli ölçütleri karşıladığı ortaya çıkmıştır. Tüm bu bilgiler doğrultusunda BEPKDÖ'nün geçerli ve güvenilir bir araç olduğunun ifade edilebileceği görülmüştür. BEP kalitesini değerlendirmeye yönelik olarak yapı geçerliği analizi, alt üst 27 testi, maddeler arası toplam korelasyon ve alt ölçekler arası korelasyon değerlerini inceleyerek ortaya koyulan ilk ve tek araç olması dolayısıyla da BEPKDÖ'nün önem arz ettiği ifade edilebilir.

BEPKDÖ kullanılarak elde edilen BEP kalite puanlarının ortalamasının genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Geliştirilen BEP'lerin amaç sayılarının yüksek olduğu ancak amaç sayıları ve BEP kalite puanı ortalamaları arasında ilişki olmadığı görülmüştür. BEP kalite puanlarının ortalamalarının öğrencilerin okul kademelerine göre farklılaştığı, öğrencilerin okul düzeyi arttıkça BEP kalite puanlarının ortalamasının düştüğü görülmüştür. BEP kalite puanlarının öğretmenlerin özel eğitim deneyimine ilişkin olarak farklılaştığı, 1-5 yıl arası özel eğitim deneyimi olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının, daha fazla özel eğitim deneyimi olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerle olan deneyimlerine göre BEP kalite puanlarının ortalamalarının farklılaştığı, öğrencilerle ilk yılı olan öğretmenlerin hazırladığı BEP kalite puanlarının ortalamalarının, öğrencilerle geçirdiği yıl sayısı iki ve daha fazla olan öğretmenlerin hazırladığı BEP'lerin kalite puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulamaya yönelik olarak ve ileri araştırmalara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler

BEPKDÖ'nün eğitim-öğretim ortamlarında ve özel eğitim alanıyla ilişkili öneriler sunulmuştur.

1. BEPKDÖ BEP'te bulunması gereken bileşenleri ve bu bileşenlerin sağlaması gereken nitelikleri içermektedir, dolayısıyla alanda çalışan öğretmenler aracı BEP hazırlamak için bir rehber olarak kullanabilirler.
2. BEPKDÖ BEP'te bulunması gereken bileşenleri ve bu bileşenlerin sağlaması gereken nitelikleri içermektedir, dolayısıyla alanda çalışan öğretmenler hazırladıkları BEP'lerin kalitelerini değerlendirmek için BEPKDÖ'yı kullanabilirler.
3. BEP'leri ulusal düzeyde standartlaştırmak ve BEP'lerin kalitesini yükseltmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm özel eğitim ortamlarında bir rehber ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir.
4. Öğretmenlere BEP'in bileşenleri, bileşenlerin sağlaması gereken nitelikler, bu nitelikleri sağlamak için izlenmesi gereken süreçler ve BEP hazırlama konusunda verilecek hizmet içi eğitimler hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin yükseltilmesinde olumlu katkılar sağlayabilir.
5. Rehberlik Araştırma Merkezleri BEP hazırlama konusunda güçlük çeken öğretmenler için bir rehber olarak BEPKDÖ'yı kullanabilir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı müfettişleri, gerçekleştirdikleri incelemelerde BEP'leri değerlendirmek adına BEPKDÖ'yı kullanabilirler.
7. BEPKDÖ aileleleler tarafından çocuklarının BEP'lerini daha iyi anlamaları ve bu doğrultuda beklentilerini izleyebilmeleri amacıyla kullanılabilir.
8. BEP hazırlama sürecinde BEP hazırlayıcıların BEP'e yönelik beklentilerini ve iletişimlerini ortak paydada buluşturmak adına BEPKDÖ kullanılabilir.

4.3.2. Araştırmalara yönelik öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından ve geliştirilen BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı'ndan yola çıkılarak alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülen araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Hazırlanan BEP'lerin kalitesi daha çeşitli illerden alınan daha büyük örneklemlerle incelenebilir.

2. Genel eğitim sınıflarında bütünleştirme doğrultusunda eğitimlerine devam eden öğrencilerin BEP'lerinin kaliteleri incelenebilir.
3. Genel eğitim ortamlarındaki öğrenciler için hazırlanan BEP'lerin kalite puanları ve özel eğitim ortamlarındaki öğrenciler için hazırlanan BEP'lerin kalite puanları karşılaştırılabilir.
4. Öğretmenlere verilecek eğitimlerin BEP kalite puanları üzerindeki etkisi incelenebilir.
5. BEP kalitesinin düşük olmasının nedenlerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin BEP hakkında bilgilerinin ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar gerçekleştirilebilir.
6. BEP kalitesi ve öğrenciye sunulan eğitim arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları: Sık kullanılan istatistiksel analizler ve açıklamalı SPSS çözümleri*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Akçamete, G. ve Kargın, T. (1991). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: İşitme engelliler ve okuma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *24*(1), 151-160.

Akdemir-Okta, D. (2008). *Kaynaştırma sınıflarına devam eden işitme engelli öğrencilere ve sınıf öğretmenlerine sağlanan özel eğitim hizmetlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aksoy, F. (2016). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler. V. Aksoy (ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 267-296). Ankara: Pegem Akademi.

Arter, J., and McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Corwin Press: California.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Özel Eğitim Dergisi*, *12*(1), 39-53.

Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme - izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 12*(3).

Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan Z'ye BEP bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Babin, E., and Harrison, K. (1999). *Contemporary composition studies a guide to theorist and terms.* Portsmouth: Grenwood Publishing.

Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., and Munson, S. M. (1997). *LINKing assessment and early intervention: An authentic curriculum-based approach*. Washington: Paul H. Brookes Publishing.

Bailey, D. B., and Wolery, M. (1992). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. New Jersey: Prentice Hall.

Bargainnier, S. (2003). Fundamentals of rubrics. *Pacific Crest*, 1-4.

Baştürk, S., Dönmez, G. ve Dicle, A. N. (2013) Geçerlik ve güvenirlik. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 161-194). Ankara: Vize Yayıncılık.

Bateman, D. B., and Linden, M. A. (1998). Better IEPs how develop legally correct and educationally useful programs. (3. Baskı). USA: Sopris West.

Bateman, D. F., and Cline, J. C. (2016). *A teachers special guide to special education.* USA: ASCD.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(2), 33-50.

Baykoç, N. ve Şahin, S. (2011). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (1. baskı) içinde (s. 29-50). Ankara: Eğiten Kitap.

Bekiroğlu, O. F. (2004). *Ne kadar başarılı? Klasik ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve fizikte uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Berninger, V. W. (1997). Introduction to intervention for Students with learning and behavior problems: Myths and realities. *School Psychology Review*, *26*(3), 326-332.

Beyreli, L., and Arı, G. (2009). The use of analytic rubric in the assessment of writing performance-ınter-rater concordance study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(1), 105-125.

Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme, Madde 24. Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2017.

Boavida, T., Aguiar, C., and McWilliam, R. A. (2014). A training program to improve IFSP/IEP goals and objectives through the routines-based interview. *Topics in Early Childhood Special Education*, *33*(4), 200-211.

Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., and Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants and Young Children*, *23*(3), 233-243.

Brace, N., Kemp, R., and Snelgar, R. (2006). *SPSS for psychologists.* (4th ed.). New York: Palgrave Macmillan.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. USA: ASCD.

Brown, L., Branston, M., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., and Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education, 13*, 81-90.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi.* Ankara: Pegem Akademi.

Can, B. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Lefkoşa: Yakındoğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Catone, W. V., and Brady, S. A. (2005). The inadequacy of individual educational program (IEP) goals for high school students with word-level reading difficulties. *Annals of dyslexia*, *55*(1), 53-78.

Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amacları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10* (1), 115-121.

Christle, C. A., and Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, *18*(3), 109-123.

Clark, S. G. (2000). The IEP process as a tool for collaboration. *Teaching exceptional children*, *33*(2), 56-66.

Cohen, R. J. and Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement.* (7th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Council for Exceptional Children. (1999). *IEP Team Guide.* USA: Council for Exceptional Children.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. Edition). Boston: Pearson Education, Inc.

Çitil, M. (2013). *Yasalar ve Özel Eğitim.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. Sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research,* 5 (4), 194-197.

Demirel, Ö. ve Kaya Z. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (ed.), *Eğitim bilimine giriş* (3. baskı) içinde (s. 3-21). Ankara: Pegem Akademi.

DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications.* (3th ed.). California: SAGE Publications Inc.

Dicle, A. N. (2013). Verilerin Toplanması. (Baştürk, S. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 91-125). Ankara: Vize Yayıncılık.

Diller, K. R., and Phelps, S. F. (2008). Learning outcomes, portfolios, and rubrics, oh my! Authentic assessment of an information literacy program. *portal: Libraries and the Academy, 8*(1), 75-89.

Downing, S. M., and Haladyna, T. M., (2006). *Handbook of test development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ergün, M. (1995). Bilimsel araştırmalarda bilgisayarla istatistik uygulamaları. *Ankara: Ocak Yayınları.*

Eripek, S.(2012). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.

Espin, C. A., Deno, S. L., and Albayrak-Kaymak, D. (1998). Individualized education programs in resource and inclusive settings: How "individualized" are they?. *The Journal of Special Education, 32*(3), 164-174.

Falvey, M. (1986). Community based curriculum Instructional strategies for students with severe handicaps. Baltimore: Paul H. Brookes.

Fiscus, E. D., and Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi BEP.* (2. Baskı). (Çev: G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll) (Third Edition). USA: Sage Publication.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Eight Edition) New York: McGraw-Hill.

Fraser, L., Harich, K., Norby, J., Brzovic, K., Rizkallah, T., and Loewy, D. (2005), Diagnostic and value-added assessment of business writing, *Business Communication Quarterly*, *68*(3), 290-305.

Fuchs, L. S. and Shinn, M. R. (1989). Writing CBM IEP objectives. In M. R. Shinn (Ed.), (pp.130– 152). New York: Guilford Press.

Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications, student value edition*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Gay, L. R., Mills, G. E., and Airasian, P. W. (2012) *Educational research: Competencies for analysis and applications* (Tenth Edition). USA: Pearson Education, Inc.

Giangreco, M. F., Dennis, R. E., Edelman, S. W., and Cloninger, C. J. (1994). Dressing your IEPs for the general education climate analysis of IEP goals and objectives for students with multiple disabilities. *Journal for Special Educators*, *15*(5), 288-296.

Gibb, G. S., and Dyches T. T. (2016). *IEPS: writing quality ındividualized education programs* (3. baskı). USA: Pearson.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, *8*(4), 597-606.

Goodman, J. F., and Bond L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. Journal of Special Education, 26(4), 408-422.

Goodrich-Andrade, H. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational leadership*, *57*(5), 13-19.

Green, S. B., and Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (Fourth edition). United States: Pearson Prentice-Hall.

Gündüz-Sefer, D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, B. ve Sözer, M. A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 89-99.

Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., and Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12 Edition). ABD: Pearson.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing Test Item to Evaluate Higher Order Thinking*. USA: Allyn and Bacon.

Haladyna, T. M., and Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. USA: Taylor and Francis.

Heward, W. L., Alper-Morgan, S.R. and Konrad M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11. Edition). ABD: Pearson.

Ho, R. (2006*). Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS.* London and New York: Chapman and Hall/CRC.

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research.* (6th ed.). Boston: Pearson Educations, Inc.

Hunt, P., Goetz, L., and Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *11*(2), 125-130.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf (Erişim tarihi: 17.10.2017).

Johnson, R. A., and Bhattacharyya, G. K. (2010). *Statistics: Principles and methods* (Sixth edition). USA: John Wiley and Sons, Inc.

Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (İkinci Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kamen-Akkoyun, A. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kan, A. (2007). Performans değerlendirme sürecine katkıları açısından yeni program anlayışı içerisinde kullanılabilecek bir değerlendirme yaklaşımı: Rubrik puanlama yönergeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *7*(1), 129-152.

Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(33), 18-40.

Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *TED, 40*(40).

Kargın, T. (2015). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. Diken, İ. H. (Ed.) *Özel Eğitim* (12. Baskı) içinde (s. 59-88). Ankara: Pegem Akademi.

Katsiyannis, A., Yell, M. L., and Bradley, R. (2001). Reflections on the 25th anniversary of the Individuals with Disabilities Education Act. *Remedial and Special Education, 22*(6), 324-334.

Kaye, N. L., and Aserlind, R. (1979). The IEP: The ultimate process. *The Journal of Special Education, 13*(2), 137-143.

Kılıç, S. (2016). Cronbach's alpha reliability coefficient. *Journal Of Mood Disorders, 6*(1), 47.

Kirk, S., Gallagher, J. J., Coleman, M. R., and Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children* (12. baskı). USA: Houghtn Miffin Harcourt Publishing Company.

Klein , S.P., Stecher, B.M., Shavelson, R.J., McCaffrey, D., Ormseth, T., Bell, R.M., Comfort, K., and Othman, A.R. (1998) Analytic versus holistic scoring of science performance tasks. *Applied Measurement in Education, 11*(2), 121137.

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York and London: Routledge

Koo, T. K., and Li, M. Y. (2016). A guideline of selecting and reporting intraclass correlation coefficients for reliability research. *Journal of chiropractic medicine, 15*(2), 155-163.

Koseki, M. H. (2017). Meeting the needs of all students: amending the ıdea to support special education students from low-ıncome households. *Fordham Urban Law Journal, 44*(3), 793-825.

Kutlu, Ö., Doğan C. D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Pegem Akademi.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Le Salle, T. P., Roach, A. T., and McGrath, D. (2010). The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education, 28*(1), 135-144.

Legendre, P. (2005). Species associations: the Kendall coefficient of concordance revisited. *Journal of agricultural, biological, and environmental statistics*, *10*(2), 226-245.

Lind, D. A., Marchal, W. G., and Wathen, S. A. (2006). *Basic statistics for business and economics* (Fifth edition). United States: McGraw-Hill Companies.

Lowman, J. J. (2016). A comparison of three professional development mechanisms for ımproving the quality of standards-based ıep objectives. *Communication Disorders Quarterly*, *37*(4), 211-224.

Lucas, A., Gillaspy, K., Peters, M. L., and Hurth, J. (2014). Enhancing recognition of high quality, functional IEP goals: A training activity for early childhood special education staff. http://www.ectacenter.org/~pdfs/pubs/rating-iep.pdf (Erişim Tarihi: 07.04.2017).

Lynch, E. C., and Beare, P. L. (1990). The quality of IEP objectives and their relevance to instruction for students with mental retardation and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, *11*(2), 48-55.

Martin-Kneip, G. O. (2000). *Becoming a Better Teacher.* USA: Association for Supervision and Curriculum Development.

McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press

McWilliam, R. A. (2005). Goal Functionality Scale. *Nashville, TN: Vanderbilt University Medical Center*. https://www.utoledo.edu/education/grants/direct/pdf/Goal_Functionality_Scale.pdf (Erişim Tarihi: 18.04.2017).

McWilliam, R. A. (2009). Goal Functionality Scale III. *Chattanooga, TN: TEIDS-Plus Study, Siskin Children's Institute*. https://ectacenter.org/~pdfs/topics/families/GoalFunctionalityScaleIII_2_.pdf (Erişim Tarihi: 18.04.2017).

Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *7*(25), 1-10.

Mertler, C.A., and Vannatta-Reinhart .A. (2005) Advanced and multivariate statistical methods: practical application and ınterpretation. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.

Mertler, C. A., and Vanatta-Reinhart, R. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. Routledge: New York

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2000). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23937_1.pdf (Erişim Tarihi: 08.02.2017)

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm (Erişim tarihi: 12.11.2017).

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2009). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik.* (12.11.2017). http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/03/20090314-20.htm

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim hizmetleri yönetmeliği.* https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf (Erişim tarihi: 12.11.2017).

Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizm e tleri_yonetmeligi_07072018.pdf (Erişim tarihi: 15.08.2018).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Danışma Hizmetleri Genel Kurulu. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı yol haritası.* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/18015222_bireyselletirilmieitimprogram.pdf (Erişim Tarihi: 07.11.2017)

Mills, G. E., and Gay, L. R. (2016). *Educational Research for Analysis and Applications* (Eleventh Edition). USA: Pearson Education, Inc.

Moskal, M. N. (2000). Scoring rubrics: what, when and how?. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 7*(3), 1-5.

Moskal, B. M. and Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical assessment, research and evaluation, 7*(10), 71-81.

National Council for Special Education. (2006). *Guidelines on the individual education plan process.* Dublin: Stationary Office.

Nitko, A. J. (2004). *Educational assessment of students*. Ohio: Pearson Merril Prentice-Hall.

Nizamoğlu, N. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarındaki yeterlikleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Notari, A. R., and Bricker, D. D. (1990). The utility of a curriculum-based assessment instrument in the development of individualized education plans for infants and young children. *Journal of Early Intervention, 14*(2), 117-132.

Notari-Syverson, A. R., and Shuster, S. L. (1995). Putting Real-Life Skills into IEP/IFSPs for Infants and Young Children. *Teaching Exceptional Children, 27*(2), 29-32.

Office of Special Education and Rehabilitative Services, (2000). *A guide to the ındividualized education program*. Jessup, Maryland: ED Pubs.

Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi.* Eskişehir: Nisan Kitapevi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (Karar Sayısı: KHK/573), (1997). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (Erişim Tarihi: 01.11.2016).

Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (Kanun No: 2916). http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf (Erişim Tarihi: 11.11.2016).

Öztürk, C. Ç. (2009). *Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 145-159.

Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Pallant, J. (2003). SPSS survival manual: *A step by step guide to data analysis using SPSS* Buckingham: Open Univercity Press.

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS.* (4th ed.). Crows Nest: Allen and Unwin.

Parlak, B. (2010). *Öğrenci performansının belirlenmesinde puanlama anahtarı ve dereceli puanlama anahtarının karşılaştırılması.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Patti, A. L. (2016). Back to the Basics: Practical Tips for IEP Writing. *Intervention in School and Clinic*, *51*(3), 151-156.

Peers, I. (2006). *Statistical analysis for education and psychology researchers*. UK: Taylor and Francis.

Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Popham, W. J. (1997). What's wrong-and what's right-with rubrics. *Educational leadership*, *55*, 72-75.

Popham, W. J. (2006). *The role of rubrics in testing and teaching*. USA: Taylor and Francis.

Pretti-Frontczak, K., and Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, *23*(2), 92-105.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(2), 173-186.

Redfield, S. E., and Kraft, T. (2012). What color is special education. *Journal of Law and Education*, *41*(1), 129-200.

Roach, A. T., and Elliot, S. T. (2006). The influence of access to education curriculum on alternate assessment performance of students with significant cognitive disabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *28* (2), 181-194. doi:10.1080/01619560903240954.

Rowland, C. M., Quinn, E. D., and Steiner, S. A. (2015). Beyond Legal: Crafting High-Quality IEPs for Children With Complex Communication Needs. *Communication Disorders Quarterly*, *37*(1), 53-62.

Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., and Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, *40*(12), 1459-1470. doi:10.1007/s10803-010-1003-1.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., and Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the Individualised Education Programmes (IEPs): an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(4), 507-520. doi: 10.1080/08856257.2013.83043.

Sarı, H. ve İlik, Ş. Ş.(2014). *Adım adım bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Ankara: Eğiten Kitap.

Shinn, M. R., and Shinn, M. M. (2000). Writing and evaluating IEP goals and making appropriate revisions to ensure progress and participation in general curriculum. In C. Telzrow & M. Tankelersley (Eds.), *IDEA Amendments of 1997: Practice guidelines for school-based teams* (pp. 351–382). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(18), 61-69.

Siegel, L. M. (2007). *The complete IEP guide how to advocates for your special ed child.* (5. edition). USA: Nolo.

Sipahi B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). *Sosyal Bilimlerde Spss ile Veri Analizi* (2. Basım). *İstanbul: Beta*.

Smith, S. W., and Simpson, R. L. (1989). An analysis of individualized education programs (IEPs) for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 107-116.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Stevens, D. D., and Levi, A. J. (2004). *Introduction to Rubrics*. USA: Stylus Publishing

Şencan, H. (2005*). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde geçerlik ve güvenirlik.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics.* Boston: Pearson Education, Inc.

Thode, H. C. (2002). *Testing for normality.* United States: Marcel Dekker, Inc.

Tierney, R., and Simon, M. (2004). What's still wrong with rubrics: focusing on the consistency of performance criteria across scale levels. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 9*(2), 1-10.

Tike, D. (2007). *Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve RAM çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve karşılaşabilecekleri güçlüklerin belirlenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

The Individuals with Disabilities Education Act, section 634, d, 1, A, https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf Erişim Tarihi:07.05.2017.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası, Kanun No: 2709, Madde 42. https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf (Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2017).

Twachtman-Cullen, D., and Twachtman-Reilly, J. (2002). *How Well Does Your IEP Measure Up?* USA: Starfish Specialty Press, LLC.

Ulric, D. (2014). Computerized IEP generators: the promise and the peril. *Rutgers Computer and Technology Law Journal*, *40*(1), 106-229.

Weber, M., Mawdsley, R., and Redfield, S. (1990). *Special education law: cases and Materials* (4. Edition). New York: LexisNexis.

Weigle, S.C. (2002). *Assessing writing.* New York: Cambridge University Press.

Winterman, K. G., and Rosas C. E. (2014). *The IEP checklist your guide to creating meaningful and compliant IEPs.* USA: Paul H. Brookes Publishing Co.

Wright, P. W. D., Wright, P. D., and O'Conner, S. W. (2006). *Wrightslaw: All About IEPs* (10. Edition). USA: Harbor House Law Press.

Yell, M. L., and Stecker, P. M. (2003). Developing legally correct and educationally meaningful IEPs using curriculum-based measurement. *Assessment for Effective Intervention, 28*, 73–88.

Yıkmış, A. (2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması. Vuran S. (ed.) *Özel Eğitim (1. baskı)* içinde (s. 112-128). Ankara: Maya Akademi.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Denizli: Pamukkale Üniversitesi, s. 1-6.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-YÖK. (1998). *Egitim fakültesi ögretmen yetiştirme lisans programları* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/Egitim_fakultesi_ogretmen_yetisirme_lisans_programlari_mart_98.pdf/5e166018-b806-48d5-ae13-6afd5dac511c

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-YÖK. (2007). *Görme engelliler öğretmenliği. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/isitme_engelliler.pdf/f8d1b8e8-b014-437f-b5d6-3ec04618af9b* (Erişim Tarihi: 17.11.2018).

Yükseköğretim Kurulu Bşkanlığı-YÖK. (2007). *İşitme engelliler öğretmenliği.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/isitme_engelliler.pdf/f8d1b8e8-b014-437f-b5d6-3ec04618af9b (Erişim Tarihi: 17.11.2018).

Yükseköğretim Kurulu Bşkanlığı-YÖK. (2007). *Üstün zekalılar öğretmenliği.* http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/ustun_zekalilar.pdf/599ced8e-6150-4e31-947b-39709c598e10 (Erişim Tarihi: 17.11.2018).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı-YÖK. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı.*http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim Tarihi: 17.11.2018).

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki ingilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

http1:http://www.nasdse.org/Portals/0/SevenStepProcesstoCreatingStandards-basedIEPs.pdf (Erişim tarihi:17.05.2017).

http2:http://kskits.dept.ku.edu/ta/Packets/CreatingIEPs/IEP%20quality%20rating%20form%20.pdf (Erişim tarihi:17.05.2017).

EKLER

EK-1 Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 14.02.2018 | Protokol No: 19113 | Tarih: 26.02.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi -Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Niteliklerinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Yrd. Doç. Dr. Veysel AKSOY
TEZ YAZARI:	Şükran ALAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof.Dr. Coşkun BAYRAK
(Başkan-Eğitim Fak.)

Prof.Dr. T. Volkan YÜZER *(Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)*	**Prof.Dr. Esra CEYHAN** *(Eğitim Fak.)*
Prof.Dr. Münevver ÇAKI *(Güzel Sanatlar Fak.)*	**Prof.Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*
Prof.Dr. Handan DEVECİ *(Eğitim Fak.)*	**Prof.Dr. Emel ŞIKLAR** *(İkt. ve İdari Bil. Fak.)*

EK:2 Valilik İzni

Ana. Uni. Evrak Tarih ve Sayısı: 10/05/2018-E.27776

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/9016977 07.05.2018
Konu: Araştırma Projesi

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 04/05/2018 tarih ve 8915051 sayılı olur.
b) 20/04/2018 tarih ve E.42043 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

ADRES:
Yunus Emre Kampüsü 26470
Tepebaşı/ESKİŞEHİR

08 Mayıs 2018
Cemal ÇELİKTÜRK
Araştırmacı

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr
Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden b4b8-2bb8-3b0b-a803-b0ca kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : 88074293/605.01/8915051 04.05.2018
Konu : Araştırma Projesi

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü' nün 20/04/2018 tarih ve E.42043 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Şükran ALAN' ın "Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Niteliklerinin İncelenmesi" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Osman CEBECİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../05/2018

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

EK:
Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 16e5-26b7-362e-afaf-8c0f kodu ile teyit edilebilir.

T.C

ESKİŞEHİR VALİLİĞİ

İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şükran ALAN
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Özel Eğitim Hizmeti Veren Devlet Okulları, Özel Eğitim Hizmeti Veren Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
Araştırmanın Konusu	Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Niteliklerinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25sayılı genelgesi gereğince 2017-2018 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi : .....

KOMİSYON

02/05/2018

Komisyon Başkanı
Osman CEBECİ
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye
Kadir KILIÇ
Öğretmen

Üye
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye
E. Senay DOĞANER
Öğretmen

EK-3 BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI (BEP) KALİTE DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) 16 maddeden oluşmaktadır, alınabilecek en yüksek puan 32, en düşük puan ise 0'dır. BEPKDÖ'de yer alan maddelerin her biri için maddeyi temsil eden, derecelendirilmiş üç ifade bulunmaktadır. Bu ifadelerin puan karşılıkları 0, 1 ve 2 olarak maddenin hemen altında yer almaktadır. Her madde için bu derecelendirilmiş ifadelerden uygun olan seçilerek, altındaki kutucuk işaretlenmelidir. İlgili madde için tüm derecelendirmekler dikkatle okunmalı, –varsa- açıklamaları incelenerek ve –varsa- gerekli hesaplamaları gerçekleştirilerek karar alınmalıdır. Tüm maddeler işaretlendikten sonra yapılan madde işaretlemeleri doğrultusunda alınan puanlar toplanmalıdır. Elde edilen puan ölçeğin ilk sayfasında sağ üstte yer alan "Puan" ifadesinin yanına işlenebilir. Değerlendirilen BEP'e kod, isim ya da numara verilmek istenirse "puan" ifadesinin üstünde yer alan "BEP Kodu" ifadesinin yanına yazılabilir.

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMLARI (BEP) KALİTESİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Puanlamada Ele Alınan Madde Başlıkları	PUANLAMA İÇİN MADDE DERECELENDİRMELERİ			BEP KODU PUANI
	0 Puan	**1 puan**	**2 puan**	
1. Öğrenci Performansı	Öğrenci performansı **yer almamaktadır.** **0 Puan** ☐	Öğrenci performansında tüm gelişim alanlarına /akademik alanlara ilişkin desteğe gereksinim olan yanları ve güçlü yanları hakkında olumlu ifadelerin de yer aldığı yeterli bilgi **yer almamaktadır.** **1 Puan** ☐	Tüm gelişim alanlarını /akademik alanları kapsayan öğrenci performansında, öğrencinin güçlü yanlarını ve desteğe gereksinim duyan yanlarını olumlu ifadelerin de yer aldığı detaylı bilgiler **yer almaktadır.** **2 Puan** ☐	
	İlkokula giden bir öğrenci için yalnızca Türkçe ve Matematik derslerine ilişkin performans ifadelerinin bulunması ya da tüm dersler başlık olarak yer alsa da öğrencinin performansının anlaşılmasına imkân vermeyecek kadar sınırlı bilgi verilmesi (Mesela matematik için yalnızca "Çarpma yapar." demek yeterli bilgi sunmayan bir ifadeyi örnekler. *Öğrenci okulöncesi düzeyde ise tüm gelişim alanları için, okul çağında ise tüm akademik alanları için bağımsız olarak **yapabildiği becerilerin, yardımla gerçekleştirebildiği becerilerin ve sahip olduğu kavramların** performans ifadesinde yer alması beklenir. Böylece performans öğrenci için bir sonraki adımda neler olması gerektiği konusunda açık bir yol gösterici niteliği taşıyabilecektir.*			

2.Uzun Dönemli Amaçlar	Uzun dönemli amaç **yer almamaktadır** ya da öğrencinin gelişim alanlarının/akademik alanlarının çok azına ilişkin uzun dönemli amaç **yer almaktadır.** **0 Puan** ☐	Öğrencinin gelişim alanlarının /akademik alanlarının en az yarısına ilişkin uzun dönemli amaçlar **yer almaktadır.** **1 Puan** ☐	Öğrencinin tüm gelişim alanları/akademik alanları için uzun dönemli amaçlar **yer almaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
3. Kısa Dönemli Amaçlar	Kısa dönemli amaçlar hiç **yer almamaktadır** ya da yazılan kısa dönemli amaçların çok azı uzun dönemli amaçlara ulaşmaya **hizmet eder niteliktedir.** **0 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların en az yarısı uzun dönemli amaçlara ulaşmaya **hizmet eder niteliktedir**. **1 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçları tamamı ya da tamamına yakını uzun dönemli amaçlara ulaşmaya **hizmet eder niteliktedir**. *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Kısa dönemli amaçların uzun dönemli amaçlara hizmet eder nitelikte olması; kısa dönemli amaçların öğrencinin performansına uygun olarak yeterince küçük ve doğru parçalara bölünmüş olması, uzun dönemli amaçlarla ilişkili ve uzun dönemli amaçlara ulaşmaya yönelik ara basamak özelliği göstermesi olarak düşünülmelidir.		

4. Özne Kullanımı	Amaçların **çok azında** özne **yer almaktadır**. **0 Puan** ☐	Amaçların en az yarısında özne **bulunmaktadır** ya da çoğunluğunda özne bulunsa bile ifade edilen özne "öğrenci" ya da "çocuk" gibi **belirsiz bir kişidir**. **1 Puan** ☐	Amaçların **tamamında ya da tamamına yakınında** özne olarak BEP'i ele alınan öğrencinin ismi **yer almaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	"Söylendiğinde 5 denemenin 4'ünde büyüğü gösterir." öznenin bulunmadığı bir amaca örnektir.		
5. Koşul	BEP'te kısa dönemli amaçların çok azına ilişkin koşul ifadesi **yer almaktadır.** **0 Puan** ☐	BEP'te kısa dönemli amaçların en az yarısına ilişkin koşul ifadesi **yer almaktadır.** **1 Puan** ☐	BEP'te kısa dönemli amaçların tamamına ya da tamamına yakınına ilişkin koşul ifadesi **yer almaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Örneğin "Ayşe 10'a kadar bağımsız olarak sayar." amacında koşul yer almamaktadır. Dolayısıyla uygun bir amaç ifadesi değildir. *"Ayşe sınıfa girdiğinde "günaydın" der. Ayşe'nin okul saati sabah olduğu için sınıfa girdiğinde arkadaşlarına günaydın demesi beklenebilir ancak "günaydın" demenin koşulu sınıfa girmek değil sabah olmasıdır. Dolayısıyla bu koşul ifadesi uygun değildir. "Ayşe sabahları sınıfa girdiğinde günaydın der." ya da "Ayşe sabah gördüğü kişilere günaydın der." şeklinde yazılan amaçlardaki koşul ifadeleri uygundur.*		

6. Ölçüt	Kısa dönemli amaçların çok azında anlamlı/yeterli ölçütler **bulunmaktadır.** **0 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların yaklaşık yarısında anlamlı/yeterli ölçütler **bulunmaktadır.** **1 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların tamamında ya da tamamına yakınında anlamlı bir ölçüt **bulunmaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Örneğin başarı ölçütü olarak 4/5'ten ya da %80'den düşük alınması ya da zincirleme bir beceri için yüzde vererek ölçütlendirme (% 80 gibi) yerine deneme sayısı (4/5) vererek ölçütlendirme yapılması anlamlı ve yeterli ölçüt ile kastedilene uymayan ifadelerdir.		
7. Ölçülebilir ve Gözlenebilir İfade Kullanımı	Hedef davranışların açık tanımı ve ölçülebilir-gözlenebilir terimlerle ifadesi amaçların çok azında **sağlanmaktadır.** **0 Puan** ☐	Hedef davranışların açık tanımı ve ölçülebilir-gözlenebilir terimlerle ifadesi amaçların en az yarısında **sağlanmaktadır.** **1 Puan** ☐	Hedef davranışların açık tanımı ve ölçülebilir-gözlenebilir terimlerle ifadesi amaçların tamamında ya da tamamına yakınında **sağlanmaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐

8. Olumlu ve Olumsuz İfadeler	Amaçların çok azı **olumlu ifadeler kullanılarak yazılmıştır.** **0 Puan** ☐	Amaçların en az yarısı **olumlu ifadeler kullanılarak yazılmıştır.** **1 Puan** ☐	Amaçların tamamı ya da tamamına yakını **olumlu ifadeler kullanılarak yazılmıştır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
9.Genelleme	BEP'te, yazılan kısa dönemli amaçların çok azı için kişi / ortam / araç-gereç genellemelerinin gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler **yer almaktadır.** **0 Puan** ☐	BEP'te, yazılan kısa dönemli amaçların en az yarısı için kişi/ortam/araç-gereç genellemelerinin gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler **yer almaktadır.** **1 Puan** ☐	BEP'te yazılan amaçların tamamı ya da tamamına yakını için kişi / ortam / araç-gereç genellemelerinin tüm yönleriyle gerçekleştirilmesine yönelik ifadeler **yer almaktadır.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐

10. Zaman	BEP'te yer alan uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara ilişkin zaman çizelgesi **bulunmamaktadır.** **0 Puan** ☐	BEP'te yer alan uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlara ilişkin zaman çizelgesi gereklerinin sınırları muğlaktır, çok geniştir ve/veya uygulanabilir **değildir.** **1 Puan** ☐	BEP'te yer alan uzun ve kısa dönemli amaçlara ilişkin zaman çizelgesi gereklerinin sınırları **kapsamlı ve gerçekçidir.** **2 Puan** ☐
11. Araç-Gereçler	Kısa dönemli amaçların çok azı için, öğretimde kullanılması için amaca uygun araç-gereçlere ve bu araç-gereçlere dair bilgilere BEP'te detaylı olarak **yer verilmiştir.** **0 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların en az yarısı için, öğretimde kullanılması için amaca uygun araç-gereçlere ve bu araç-gereçlere dair bilgilere BEP'te olarak **yer verilmiştir.** **1 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların tamamı ya da tamamına yakını için öğretimde kullanılması için amaca uygun araç-gereçlere ve bu araç-gereçlere dair bilgilere BEP'te **detaylı** olarak **yer verilmiştir.** *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Örneğin kullanılacak resimli kartın boyutunun ifade edilmesi. Kullanılacak üç boyutlu nesnelerin en azından birer örneğinin verilmesi gibi. Sayma için mandalların kullanımının yazılması ya da büyük-küçük kavramı için nesne denilip geçilmesi yerine çalışılacak nesnenin tür ve tip özellikleri yazılması.		

12. Yöntem	Kısa dönemli amaçların çok azı için öğretimde kullanılması planlanan yöntemlere /tekniklere/ ipuçlarına yönelik bilgiler BEP'te **yer almaktadır** ya da bunlara ilişkin bilgilerin çok azı **amaca uygundur.** **0 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların en az yarısı için, öğretimde kullanılması planlanan amaca uygun yöntemlere/tekniklere/ipuçlarına yönelik bilgiler BEP'te **yer almaktadır.** **1 Puan** ☐	Kısa dönemli amaçların tamamı ya da tamamına yakını için öğretimde kullanılması planlanan amaca uygun yöntemlere/ tekniklere/ ipuçlarına ilişkin bilgilere BEP'te **yer verilmiştir**. *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
13. Değerlendirme	Değerlendirmenin nasıl olacağıyla ilişkili olarak BEP'te, herhangi bir ifade **mevcut değildir.** **0 Puan** ☐	BEP'te kısa dönemli amaçlara yönelik değerlerlendirmenin nasıl olacağına yönelik bilgiler **mevcuttur ancak açıklayıcı değildir.** **1 Puan** ☐	BEP'te, kısa dönemli amaçların tamamı ya da tamamına yakını için değerlerlendirmenin nasıl olacağına yönelik açıklayıcı ifadeler **mevcuttur**. *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Açıklayıcı ifade için ölçülebilir-gözlenebilir ifadeler / araç-gereçler / koşullar ve yöntem/teknik yazımı, öntest ve sontestin yer alması düşünülmelidir.		

14. Amaç, İşlevsellik, Önkoşulluk İlişkisi	Bireyin performansı ve amaçlar arasındaki hiyerarşi düşünüldüğünde uzun ve kısa dönemli amaçların çok azı bireyin performansıyla ilişkilidir ve çok azı önkoşul olma özelliklerine uygun sıralamayı karşılamaktadır. **0 Puan** ☐	Bireyin performansı ve amaçlar arasındaki hiyerarşi düşünüldüğünde uzun ve kısa dönemli amaçların en az yarısı bireyin performansıyla ilişkilidir ve önkoşul olma özelliklerine uygun sıralamayı karşılamaktadır. **1 Puan** ☐	Bireyin performansı ve amaçlar arasındaki hiyerarşi düşünüldüğünde uzun ve kısa dönemli amaçların tamamı ya da tamamına yakını bireyin performansıyla ilişkilidir ve önkoşul olma özelliklerine uygun sıralamayı karşılamaktadır. *Bu madde için en düşük kabul edilebilirlik düzeyi %90'dır.* **2 Puan** ☐
	Örneğin bekleme davranışı düşünüldüğünde sıra alma davranışının önkoşulu olduğu görülebilir. Dolayısıyla sıra alma davranışı hedefleniyorsa önce bekleme davranışı çalışılmalıdır. gelişimsel öğretim sırasına uygunluk. *Başka bir örnek verilecek olursa, bağımsız olarak montunu/hırkasını çıkaramayan bir öğrenci için önce montunu/hırkasını giyme davranışını amaç olarak almak uygun değildir. Bunun yerine önce soyunma becerilerini almak daha anlamlıdır çünkü soyunma becerileri daha kolaydır ve giyinme becerilerinden önce edinilir.* *Bir diğer örneğe bakılacak olursa öğrenci kız ise buna uygun olarak ped kullanma ve buna ilişkin temizlik becerileri alınabilecekken erkek ise sakal tıraşı olma becerisi ele alınabilir. Bunlar cinsiyete özgü olarak gerekesinim oluşturan becerilerdir. Dolayısıyla sakal tıraşı olma sadece erkek öğrenciler için işlevselken, menstruasyon becerileri de sadece kız öğrenciler için işlevsel olabilir.*		

15. Destek Hizmetler	Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetlerinin olup olmadığına ilişkin bilgi **bulunmamaktadır.** **0 Puan** ☐	Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetine ilişkin bilgi bulunmaktadır ancak hizmetin türüne / süresine / sıklığına / hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına ilişkin yeterli ve kapsamlı bilgi **bulunmamaktadır.** **1 Puan** ☐	Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türüne / süresine / sıklığına / hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına ilişkin detaylı bilgi **bulunmaktadır.** **2 Puan** ☐
16.Davranış Problemleri	BEP dosyasında öğrencinin davranış problemlerinin varlığına ya da yokluğuna ilişkin bilgi **yer almamaktadır**. **0 Puan** ☐	BEP dosyasında öğrencinin davranış problemlerine ilişkin bilgiler **yer almaktadır** ancak önleme/azalma tedbirleri ya da uygulanacak yöntem/tekniklere ilişkin detaylı bilgi **yer almamaktadır.** **1 Puan** ☐	BEP dosyasında öğrencinin davranış problemlerine ilişkin bilgiler ve bunlara yönelik önleme/azalma tedbirleri ya da uygulanacak yöntem/tekniklere ilişkin detaylı bilgi **yer almaktadır**. **2 Puan** ☐

EK-4 Bilgi Formu

BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Eğitim Düzeyiniz:

Varsa Diğer Eğitim Bilgileriniz:

Özel Eğitim Alanında Mesleki Deneyim Süreniz :

Şu anda hangi sınıfta öğretmenlik yapmaktasınız? :

Ne kadar zamandır bulunduğunuz sınıftaki öğrencilerle çalışıyorsunuz ? :

EK-5

OKUL YÖNETİCİSİ İZİN FORMU

Değerli Okul Yöneticisi,

Bu çalışma, "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında yetersizliği bulunan öğrencilerimiz için hazırlanan BEP'lerin incelenmesiyle BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve bu araçla hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesi de planlanmaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY ve Arş. Gör. Şükran ALAN tarafından yapılmaktadır. Uygun gördüğünüz taktirde öğrencilerinizin BEP'inin bir kopyasını, bu formun sonuna eklediğim BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak kalitesini belirlemek üzere almayı istemekteyim. Bu çalışma için izin vermeniz gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada sizin ya da öğrencilerinizin ismi hiçbir şekilde yer almayacaktır, gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında BEP'lerin toplanmasıyla ve BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesiyle elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru, talep ya da etkileşim olmayacaktır. Yine de herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan konusunda verdiğiniz izinden istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. İzinden vazgeçmeniz durumunda öğrencileriniz için hazırlanan ve sizin izninizle alınan BEP ve bu BEP'in kalite değerlendirilmesinin sonucunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Sorularınız olduğu takdirde bana ya da danışmanıma aşağıda verilen iletişi bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

İzniniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şükran ALAN
Adresi : Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR

Dr. Öğr. Üyesi Veysel AKSOY
Adresi: Anadolu Üniversitesi, Engelliler
Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR.

İş Telefonu :(0226)3350580/4393.
Cep Telefonu : (05312669105),
E-mail Adresi : sukranalan@anadolu.edu.tr

İş Telefonu: (0226)3350580/4976
Cep Telefonu :0532 153 15 93
E-mail Adresi : vaksoy@anadolu.edu.tr.

Bu çalışma için tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde iznimden cayabileceğimi bilerek, verdiğin izin doğrultusunda araştırma için sağlanacak verilerin ve bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

EK-6

ÖĞRETMEN GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Değerli Öğretmen,

Bu çalışma, "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında yetersizliği bulunan öğrencilerimiz için hazırlanan BEP'lerin incelenmesiyle BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve bu araçla hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesi de planlanmaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Arş. Gör. Şükran ALAN tarafından yapılmaktadır. Uygun gördüğünüz taktirde öğrencilerinizin BEP'inin bir kopyasını, bu formun sonuna eklediğim BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak kalitesini belirlemek üzere almayı istemekteyim. Bunun yanında BEP kalitesinin demografik değişkenlerle olan ya da olmayan ilişkisini ortaya koymak amacıyla siz öğretmenlerin demografik bilgilerini veri olarak kullanmayı istemekteyim. Bu amaçla kullanmayı planladığım demografik bilgi formu bu bilgilendirme yazısının devamına eklenmiştir. Demografik bilgi formunda ya da çalışmanın herhangi bir yerinde kesinlikle isminiz geçmeyecektir. Bu çalışma için izin vermeniz gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada sizin ya da BEP'leri alınan öğrencilerin ismi hiçbir şekilde yer almayacaktır, gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında BEP'lerin toplanmasıyla, BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesiyle elde edilen ve demografik bilgi formuyla elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru, talep ya da etkileşim olmayacaktır. Yine de herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan konusunda verdiğiniz izinden istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. İzinden vazgeçmeniz durumunda sizin izninizle elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Sorularınız olduğu takdirde bana ya da danışmanıma aşağıda verilen iletişi bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

İzniniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şükran ALAN
Adresi : Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR
İş Telefonu : 0 (222) 335 0580/4393.
Cep Telefonu : (05312669105),
E-mail Adresi : sukranalan@anadolu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY
Adresi: Anadolu Üniversitesi, Engelliler
Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR
İş Telefonu: 335 0580/4976
Cep Telefonu:0532 153 15 93
E-mail Adresi: vaksoy@anadolu.edu.tr.

Bu çalışma için tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde iznimden cayabileceğimi bilerek, verdiğin izin doğrultusunda araştırma için sağlanacak verilerin ve bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

EK-7

VELİ İZİN FORMU

Değerli Veli,

Bu çalışma, "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında yetersizliği bulunan çocuklarımız için hazırlanan BEP'lerin incelenmesiyle BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve bu araçla hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesi de planlanmaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Arş. Gör. Şükran ALAN tarafından yapılmaktadır. Uygun gördüğünüz taktirde çocuğunuzun BEP'inin bir kopyasını, bu formun sonuna eklediğim BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği'ni kullanarak kalitesini belirlemek üzere almayı istemekteyim. Bu çalışma için izin vermeniz gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada sizin ya da çocuğunuzun ismi hiçbir şekilde yer almayacaktır, gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında BEP'lerin toplanmasıyla ve BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesiyle elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru, talep ya da etkileşim olmayacaktır. Yine de herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan konusunda verdiğiniz izinden istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. İzinden vazgeçmeniz durumunda çocuğunuz için hazırlanan ve sizin izninizle alınan BEP ve bu BEP'in kalite değerlendirilmesinin sonucunda elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Sorularınız olduğu takdirde bana ya da danışmanıma aşağıda verilen iletişi bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

İzniniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şükran ALAN
Adresi : Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR

Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY
Adresi: Anadolu Üniversitesi, Engelliler
Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR.

İş Telefonu : 0 (222) 335 0580 Dahili: 4393.
Cep Telefonu : (05312669105),
E-mail Adresi : sukranalan@anadolu.edu.tr

İş Telefonu: 335 0580/4976
Cep Telefonu:0532 153 15 93
E-mail Adresi: vaksoy@anadolu.edu.tr.

Bu çalışma için tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde iznimden cayabileceğimi bilerek, verdiğin izin doğrultusunda araştırma için sağlanacak verilerin ve bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

EK-8

BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği'ni Uygulamak Üzere Özel Eğitim Uzmanı Gönüllü Katılım Formu

Değerli Özel Eğitim Uzmanı,

Bu çalışma, "Özel Eğitim Okullarında Geliştirilmiş Olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) Kalitelerinin İncelenmesi" başlıklı bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışma sırasında yetersizliği bulunan öğrencilerimiz için hazırlanan BEP'lerin incelenmesiyle BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik ve güvenirlik çalışmasının yapılması ve bu araçla hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesi de planlanmaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Arş. Gör. Şükran ALAN tarafından yapılmaktadır. Çalışmada özel eğitim okulları ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri aracılığıyla ulaşılan BEP'ler öğrenci isimleri yerine numaralar verilerek bir araya getirilmiştir. Çalışmama katılmada gönüllü olduğunuz takdirde BEP Kalitesini Değerlendirme Aracı'nı kullanmak üzere size eğitim verilecek ve çalışmada elde edilen BEP'leri bu aracı kullanarak değerlendirmeniz amaçlanmaktadır. Bu çalışma için katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmada değerlendireceğiniz BEP'lerin üzerinde hiçbir şekilde isim bilgisi yer almayacaktır, gerektiğinde rumuz veya kodlar kullanılacaktır. Araştırma kapsamında BEP'lerin toplanmasıyla, BEP'lerin kalitelerinin değerlendirilmesiyle elde edilen elde edilen veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacaktır ve gerekmesi halinde, ilgili kişilerin yazılı izni olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Çalışmaya katıldığınız süreçte size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru, yargı, talep ya da etkileşim olmayacaktır. Yine de herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan konusunda verdiğiniz izinden istediğiniz zaman vazgeçebilirsiniz. İzinden vazgeçmeniz durumunda sizin izninizle elde edilen veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir. Sorularınız olduğu takdirde bana ya da danışmanıma aşağıda verilen iletişi bilgilerinden ulaşabilirsiniz.

İzniniz için teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şükran ALAN
Adresi : Anadolu Üniversitesi,
Engelliler Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR
İş Telefonu : 0 (222) 335 0580 Dahili: 4393.
Cep Telefonu : (05312669105),
E-mail Adresi : sukranalan@anadolu.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Veysel AKSOY
Adresi: Anadolu Üniversitesi, Engelliler
Araştırma Enstitüsü, ESKİŞEHİR.
İş Telefonu: 335 0580/4976
Cep Telefonu:0532 153 15 93
E-mail Adresi: vaksoy@anadolu.edu.tr.

Bu çalışma için tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde iznimden cayabileceğimi bilerek, verdiğin izin doğrultusunda araştırma için sağlanacak verilerin ve bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Şükran ALAN

Doğum yılı/yeri : 05.03.1991/Elazığ

Yabancı Dil : İngilizce

E-posta : sukranalan@anadolu.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi

2016- Araştırma görevlisi, (Görevlendirme) Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü

2015-2016, Araştırma Görevlisi

2014-2015, Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

2009-2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

2009, Kütahya Ali Güral Lisesi

Ulusal Hakemli Dergilerde Yayınlanan Makaleler

Tekin-Ersan, D. ve Alan, Ş. (2017). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi, 7*-1, 325-332.

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Günden, U. O., Çavuşoğlu, T., Kalaycı C., Alan, Ş., Tutuk H, C. ve Diken, İ. H. (2016). Arizona Early Intervention Program AzEIP incelenmesi ve tanıtılması. 3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (UDEMKO2016), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Tekin-Ersan D. ve Alan, Ş. (2016). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. 26.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Alan, Ş. ve Aksoy, V. (2017). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitesinin Değerlendirilmesine Yönelik Araştırmaların İncelenmesi. Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim kongresi (UOEK2017). Ondokuz Mayıs Üniversitesi: Samsun.

Ödüller

Prof. Dr. Yahya ÖZSOY Toplum Hizmetleri Ödülü (ÖZDER Jüri Özel Ödülü). İ. H. Diken, A. T. Acungil, Ü. E. Kıyak, Ş. Alan, İ. Çelik, U. O. Günden, N. Gezer, Y. Kapkap, B. E. İslamoğlu, A. Arslan. "Tanı Değil, İşlevi Önemli", (2013).