

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerindeki Öğrenciler İçin Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Kalitelerinin İncelenmesi

An Investigation of The Quality of Individualized Education Programs Prepared for Students in Special Education and Rehabilitation Centers

Savaş Berk¹, Davut Açar²

¹Sorumlu Yazar, Arş. Gör., Hakkari Üniversitesi, savasberk@hakkari.edu.tr,
(<https://orcid.org/0000-0001-9528-0313>)

²Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, davudacarr@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0003-4877-9036>)

Geliş Tarihi: 23.03.2024

Kabul Tarihi: 15.12.2024

ÖZ

Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP'ler), özel eğitim hizmetlerini çocuğa özgü hale getirmek ve özel gereksinimli çocukların gelişimini desteklemek için temel bir mekanizmadır. Çocuğun performansının kapsamlı bir değerlendirmesine dayalı olarak geliştirilen, müdahale ve değerlendirme süreci ile doğrudan ilişkili yüksek kaliteli BEP amaçları, hizmetlerin bireyselleştirilmesi ve bunun sonucunda çocuğun gelişimini destekleme olasılığı daha yüksektir. Yüksek kaliteli amaçlar, eğitimcilerin ve ailelerin çocuğa neyi, ne zaman, nerede ve nasıl öğreteceklerini bilmelerine olanak tanır. Bu çalışmada, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) öğrenim gören öğrencilerin BEP'lerinin kalitelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. ÖERM'lerde destek eğitim hizmeti alan özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan 850 BEP, Öğretimsel ve Tamamlayıcı Bileşenlerden oluşan BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, ÖERM'lerde eğitim gören çocuklar için hazırlanan BEP'lerin genel kalitesinin düşük olduğunu göstermektedir. Sonuçlar hem hizmet öncesi hem de hizmet içi öğretmen eğitimi programları ile her çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarına dayalı olarak öğretimin, müdahalenin ve diğer hizmetlerin bireyselleştirilmesine rehberlik edebilecek yüksek kaliteli BEP'in nasıl hazırlanacağına vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi.

ABSTRACT

Individualized education programs (IEPs) are a fundamental mechanism for making special education services child-specific and supporting the development of children with special needs. High-quality IEP objectives, developed based on a comprehensive assessment of the child's performance and directly related to the intervention and evaluation process, are more likely to individualize services and support the child's development as a result. High quality goals allow educators and families to know what, when, where and how to teach the child. In this study, it was aimed to examine the quality of IEPs of students studying in Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs). 850 IEPs prepared for children with special needs who receive supportive education services in SERCs were evaluated using the IEP Quality Assessment Scale (IEPQAS) consisting of Instructional and Complementary Components. The findings show that the overall quality of IEPs prepared for children receiving education in ISTs is low. The results highlight how

to prepare high-quality IEPs that can guide individualization of instruction, intervention, and other services based on the unique needs of each child through both pre-service and in-service teacher training programs.

Keywords: Special education, individualized education program, special education and rehabilitation center.

GİRİŞ

Toplumlarda bireysel veya gelişimsel olarak tipik gelişim gösteren bireyler mevcut olduğu gibi, normal akranlarına kıyasla farklı bireysel veya gelişimsel özellikler gösterenler de bulunmaktadır (Özsoy vd., 1998). Bireylerin hayatlarını etkileyen gerek gelişimsel gerek bireysel farklılıklar doğum öncesi nedenlerden olabileceği gibi doğum sonrası nedenlerden dolayı olabilmektedir (Söğüt, 2017). Normal gelişim seyri dışında olan bu bireylerin bazıları akranlarına oranla gelişimin farklı alanlarında bazen daha önde bazen de daha geride olabilmektedir. Bu alanlardan biri de eğitim sürecidir. Günümüzde öğrencilerin farklı alanlarda da yetkinliklerinin var olabileceği düşüncesinin hâkim olması sebebi ile gerek normal eğitim sürecinde gerek özel eğitim sürecinde, öğrencilere olan bakış açısını olumlu yönde etkilemiştir. Bu fikri destekleyen noktalardan biri olarak çağdaş eğitimde özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılamak adına bedensel, fiziksel ve sosyal beceri gibi bireysel farklılıklarına önem verilmesidir (Diken & Sucuoğlu, 1999).

Özel gereksinimli bireylerin eğitimine özel eğitim kavramı denilmektedir. Özel gereksinimli bireylere verilen eğitim hizmetleri tümü, okul ve düzenlemelere bakılmaksızın, özel eğitim olarak adlandırılır. Bireye özgü planlanan özel eğitim, amaca yönelik gerçekleştirilen bir eğitim sürecidir (Heward vd., 2017). Daha geniş bir ifadeyle özel eğitim; fiziksel, duygusal, bilişsel ve sosyal olarak normal akranlarının gelişimsel seyrinden farklılık gösteren çocukların eğitim ve öğretim işlerinin tümüdür (Özsoy vd., 1998). Özel eğitim hizmetleri; uygun olan eğitim programlarını, özel yöntem teknik ve araç gereçleri, eğitimi personelleri aracılığıyla özel gereksinimli bireylerin, toplum içindeki rollerini gerçekleştirmesini, iş birliği içerisinde sosyalleşmesini sürdürebilen, çevreleri ile uyum içerisinde olabilmelerini, kendilerine yetebilecek teme yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamalarını amaçlar (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Türkiye’ de özel gereksinimli bireylere uygun olan eğitim hizmetlerinin sunulması için bazı uygulamalar mevcuttur. Bunlardan ilki Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olan özel eğitim hizmetleri sunan resmî kurumlardır. Bu kurumlarda bu bireylere, öz bakım becerileri, temel yaşam becerileri, akademik başarılarını geliştirmek, topluma uyumlarına destek olabilmek vb. için belirli kazanımlar, beceri ve davranış sağaltımları için eğitim programları uygulanmaktadır (MEB, 2005). Bunun dışında Millî Eğitim Bakanlığı 5580 sayılı Özel Eğitim Kurumları kapsamında açılan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri de özel gereksinimli bireylere eğitim sunmaktadır. Bu kurumlarda özel gereksinimli öğrencilere verilen eğitimler tamamen devlet tarafından karşılanmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003).

Özel gereksinimli bireylerde normal akranları gibi eğitimde fırsat eşitliği ilkesine dayanarak eğitim alma haklarına sahiptir. Bu bireylere verilen eğitim – öğretim hizmetlerinin başarılı olabilmemesinin önemli unsurlarından biri de öğretim süreçlerinin bireysel özelliklerini temel alarak hazırlanmasından geçer (Ergül vd., 2013). Özel eğitimde bu bireylerin farklılıkları temel alınarak eğitimlerinin bu farklılıklara uygun düzenlenmesi fikri kabul görülmektedir (Arivett vd., 2007). Bu bakımdan özel eğitim sürecinde öğrencilere öğretilecek bilgi ve becerilerin, zamana, koşullara, ortamlara uygun olarak yapılandırılmasını gerektirir. Bu sebepler de bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) gerekliliğini göstermektedir. BEP, özel gereksinimli bireylerin farklı gelişim alanlarında, eğitsel olarak gerekli olan ihtiyaçlarına cevap verebilmek üzere, eğitim ve destek hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanması için iş birliği biçiminde hazırlanan belgedir (Gürsel, 2003).

BEP, özel gereksinimli bireylerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak için geliştirilen bir araçtır. BEP, bireylerin mevcut performans düzeylerini temel alarak, akademik, sosyal ve duygusal becerilerinin desteklenmesine olanak tanır ve onların toplumsal hayata bütünleşmesini kolaylaştırır. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin bir yansıması olarak BEP, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş hedefler ve stratejiler sunar. Ancak literatürde, BEP hedeflerinin çoğu zaman ölçülebilirlik ve uygulanabilirlik açısından eksik olduğu ve bu durumun programların etkinliğini sınırladığı belirtilmiştir (Sanches-Ferreira vd., 2013). Bu durum da, BEP süreçlerinin hem bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada hem de programların kalite düzeyini artırmada önemli bir yeniden yapılandırmayı gerektirdiğini göstermektedir (Pretti-Frontczak & Bricker, 2000).

Özel gereksinimli bireylerin içerisinde bulunduğu toplum normlarına uygun şekilde davranışlarda bulunmalarını sağlamak adına bireyin yapabildikleri ve yapabileceklerine odaklanarak hazırlanan BEP gerek uluslararası gerek ise Türkiye’de yasalara geçecek kadar önem arz eden bir dokümandır (Avcıoğlu, 2011). Farklı ülkelerde bulunan yasalarla BEP hazırlanması ve uygulanması zorunlu tutulmuştur (Fiscus & Mendel, 1997). Türkiye’de ise 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı kanun hükmünde kararname ile zorunlu hale gelmiştir (MEB, 1997). Süreç içerisinde ise Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) ile 2006, 2012, 2018 yıllarında güncelliğini sürdürmektedir.

BEP, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları ve gereksinimlerini temel alarak hazırlanan program olup (Kamens, 2004), bu öğrencilerin eğitim ve öğretimlerine en uygun öğrenme ortamlarını belirleme ile gelişim seviyelerini artırmak için hazırlanan araç olarak görülebilir (Smith & Brownell, 1995). Alanyazında özel gereksinimli bireyler ve eğitimciler için eğitim sürecinin yol haritası oluşturan BEP (Kargın, 2015; Gibb & Dyches, 2016), bireyin eğitim gördüğü okulda bir ekiple iş birliği içerisinde olarak hazırlanmalıdır (Kargın, 2007). ÖEHY yönetmeliğinde BEP hazırlama ve uygulama sürecini ekip işi olarak iş birliği şeklinde olması gerektiği zorunlu kılınmıştır (MEB, 2018). Yönetmeliğe göre okullarda olması gereken BEP geliştirme ekibinde; okul/kurum müdürü veya yardımcısı başkanlığında, öğrencinin sınıf öğretmeni, okul/kurum rehber öğretmeni, öğrenciye farklı dersler veren diğer öğretmenler, öğrencinin velisi ve öğrencinin kendisi olmalıdır (Ayanoğlu & Gür-Erdoğan, 2019). Ekip işi olarak hazırlanan BEP’te, ekip üyelerinin hepsinin fikri ve vereceği katkı önemli ve kritik olmakla birlikte (Rosas & Winterman, 2012), bazı durumlarda ekip üyelerinden bazılarının BEP hakkında yeterli bilgisi olmaması, vereceği katkının önemini düşürmemektedir (Sarı & İlik, 2016).

Program olarak özel gereksinimli öğrencinin öz bakım, akademik, sosyal, iletişim alanlarında kendini geliştirebilmesi adına, özel eğitim kurumlarında veya sınıflarında uygun eğitim ortamı, kaynak oda, sınıf içi yardım gibi destek eğitim hizmetlerinden de yararlanmayı amaçlayan BEP (MEB, 2014) için ‘daha iyi BEP’ demek ‘daha kaliteli BEP’ anlamına geldiği söylenebilir (Alan, 2019). Bu bakımdan uygun nitelik ölçütlerine sahip BEP’lerin kalite düzeylerinin de yüksek olduğu sonucuna varılabilir (Alan, 2019). Kaliteli BEP’ in ölçütleri ise, ‘BEP Temel Bileşenler’ başlığında; yöntem, ölçüt, mevcut performans düzeyi, genelleme, kısa ve uzun vadeli hedefler, ölçme, veri toplama ve değerlendirme olarak ele alındığı görülmektedir (Twachtman-Culen & Twachtman-Reilly, 2000; aktaran Alan, 2019, ss. 19).

Tüm bu bilgiler ışığında gerçekleştirilen alanyazın incelemesinde BEP ile ilgili yapılan araştırmaların çoğunlukla; amaç, değişkenler, tarihler ya da örneklem gruplarındaki (Akarsu & Atbaşı, 2021; İlik, 2017; İlik & Günay, 2020; Arivett vd., 2007; Christle & Yell, 2010; Tike, 2007; Çuhadar, 2006; Lee- Tarver, 2006; Yılmaz, 2013; Camadan, 2012; Şahin & Gürler, 2018, Vuran vd., 2017; Şahbaz & Güder, 2022; Çıkılı vd., 2020) problemlere odaklandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra BEP’lerin kalitelerinin farklı örneklem grubu ve değişkenler temelinde incelendiği araştırmaların (Hunt vd., 1986; Lynch & Beare, 1990; Giangreco vd., 1994; Findley vd., 2022; Boavida vd., 2010; Goodwin vd., 2022, Alan, 2019) sınırlı sayıda olduğu

görülmektedir. Ayrıca BEP süreçlerinin kalitesini ölçmeye yönelik çalışmaların da sınırlı olduğu, özellikle bu programların öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarına uygunluğu konusunda önemli boşluklar olduğu bilinmektedir (Boavida vd., 2010). Bu bakımdan yapılan bu çalışma, BEP'lerin kalitesinin daha sistematik olarak değerlendirilmesine olanak sağlayacak ve BEP'lerin mevcut durumunun objektif şekilde analiz edilmesiyle literatüre bu konuya dair önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır. Ayrıca elde edilen bulguların, BEP süreçlerinin geliştirilmesine yönelik yol gösterici bir rol üstlenmesi hedeflenmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler kapsamında bu çalışmada, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) öğrenim gören öğrenciler için hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin incelenmesi temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Amaç Sayıları ile BEP Kalitesi Arasındaki İlişki

- 1- BEP'lerde yer alan uzun ve kısa dönemli amaç sayıları ile BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) ve alt ölçeklerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tanı Gruplarına Göre BEP Kalite Farklılıkları

- 2- BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) ve alt ölçeklerinin puan ortalamaları, öğrencilerin tanı gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

BEP Öğretimsel ve Tamamlayıcı Bileşenlerinin Kalite Farklılıkları

- 3- BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği (ÖBAÖ) ve Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği (TBAÖ) puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nın (BEP) kalitesinin betimlenmesi amacıyla yürütülmüş olup hem nicel hem de betimsel araştırma özellikleri taşımaktadır. Araştırmanın metodolojisi, nicel araştırma yöntemlerine dayanan genel tarama modeli çerçevesinde şekillenmiş, özellikle de kesitsel tarama modeline odaklanılmıştır. Kesitsel tarama çalışmaları, bireylerin veya belirli bir topluluğa ait görüş, tutum, bilgi ve kaygı gibi farklı durumları ya da daha genel bir ifadeyle topluluğun özelliklerini detaylı bir şekilde betimlemeyi amaçlar. Bu bağlamda Gay, Mills ve Airasian (2012), Cresswell (2012) ve Büyüköztürk (2018) gibi kaynaklar tarama çalışmalarının önemini ve bu tür araştırmaların "ne, hangi düzeyde, nasıl, ne zaman" gibi sorulara yanıt aradığını belirtmektedir. Araştırmanın uygulanabilirliğini sağlamak amacıyla genellikle özel bir araç geliştirilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Kesitsel ve boylamsal olmak üzere iki ana sınıflandırmaya ayrılan tarama çalışmaları içinde, bu araştırma kesitsel tarama kategorisinde yer almaktadır. Kesitsel tarama, seçilen örneklem üzerinden belirlenen bir zaman diliminde tek seferlik veri toplama işlemi gerçekleştirilerek, mevcut durumun bir "fotoğrafını" çekme yöntemidir. Bu çalışmada Özel Eğitim Rehberlik Merkezleri'nde (ÖERM) öğrenim gören öğrencilerin BEP'lerinin kalitesinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi hedeflenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Türkiye genelindeki Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde (ÖERM) öğrenim gören özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan 850 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ile sınırlıdır. Çalışma grubu, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün web sitesinden elde edilen ÖERM listesinden rastgele seçilen 100 merkezden temin edilen BEP'lerden oluşmaktadır. BEP'ler, demografik

bilgiler (cinsiyet, yaş, tanı) ve uzun/kısa dönemli amaç sayıları gibi değişkenleri içermekte, çalışmanın temel verilerini sağlamaktadır. Bu grup, özel gereksinimli çocuklara sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğini değerlendirmek amacıyla, belirlenen kriterlere uygun olarak seçilmiştir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında veri toplama süreci, ilgili etik ve yasal izinlerin alınmasıyla sistematik bir şekilde yürütülmüştür. İlk olarak, ... Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır (27.04.2022 tarihli ve 2022/43 sayılı karar). Bu onayın ardından, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nden veri toplama sürecinde kullanılacak araçların Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) uygulanabilmesi için resmi izin alınmıştır. İzin sürecinin tamamlanmasının ardından, araştırma kapsamındaki BEP'lere erişim sağlamak amacıyla Türkiye genelindeki ÖERM'lere yönelik sistematik bir iletişim süreci başlatılmıştır. Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün web sitesinden, Türkiye'deki toplam 3076 ÖERM'in bir listesi alınmıştır. Araştırmada incelenecek BEP'lerin seçimi için bu merkezlerden 100'ü rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen ÖERM'lere e-posta yoluyla ulaşılarak, araştırmanın amacı, kapsamı ve veri toplama süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Araştırmacılar, veri güvenliği ve etik kurallara uyum çerçevesinde, kurum personelinin BEP'lerden öğrencilerin kişisel bilgilerini çıkarmalarını hatırlatan bir bilgilendirme notu eklemiştir. Bu aşamada, kurumlara BEP'leri göndermeleri için iki haftalık bir süre tanınmıştır. İletişim sırasında, veri toplama sürecinin gönüllülük esasına dayandığı ve gönderilen her türlü verinin yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacağı açıkça ifade edilmiştir. Gönderilen e-postalara yanıt veren 100 ÖERM'den toplam 850 BEP, belirtilen süre içinde araştırmacılara ulaştırılmıştır. Elde edilen BEP'ler, demografik bilgiler (cinsiyet, yaş, tanı), uzun dönemli amaç (UDA) ve kısa dönemli amaç (KDA) sayıları gibi bilgileri içermektedir. Veriler, araştırma sorularını yanıtlamaya uygun şekilde düzenlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

2.4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Bilgi Formu: Araştırmada incelenen öğrenci BEP'lerindeki (cinsiyet, yaş, tanı) demografik özelliklerin yanı sıra uzun dönemli amaç (UDA) ve kısa dönemli amaç (KDA) sayıları gibi bilgilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

2.4.2. BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ): Bu araştırmada, Özel Eğitim ve Rehberlik Merkezlerinde (ÖERM) öğrenim gören öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nin kalitesini değerlendirmek amacıyla, Alan ve Aksoy (2023) tarafından geliştirilen BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği (ÖBAÖ) ve BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği (TBAÖ) olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır ve toplamda 16 maddeden meydana gelir. Her iki alt ölçekte de sekizer madde bulunmaktadır ve maddelerin puanlamaları 0 (hiçbir zaman), 1 (bazen) ve 2 (her zaman) olarak üç düzeyde derecelendirilmiştir. Ölçekteki her bir madde, bu puanlara karşılık gelen durumları açıklayıcı nitelikte ifadeler içermektedir. Ölçek üzerinden elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 32'dir. Bu puan aralığı, incelenen BEP'lerin kalite düzeylerinin kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nın (BEP) kalitesinin değerlendirilmesi sürecinde puanlayıcılar arası güvenilirlik önemli bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda, BEP'leri derecelendiren iki puanlayıcı (araştırmanın ilk yazarı ve özel eğitim alanında doktora düzeyinde bir uzman) arasındaki uyum derecesi, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen "Güvenirlik = (Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmış ve %90 olarak bulunmuştur. Bu, puanlayıcılar arasında yüksek

düzeyde bir uyumun olduğunu göstermektedir. Veri analiz sürecinde, bağımlı değişkenler arası ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) ve alt ölçek toplam puanlarının tanı grupları arasındaki farklılıklarının incelenmesi için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlılık değeri olarak $p < .05$ kabul edilmiştir, bu da elde edilen bulguların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Gruplar arasındaki anlamlı farklılıkların etki büyüklüğünü değerlendirmek için ise Cohen'in d katsayısı ve eta-kare (η^2) değeri kullanılmıştır. Pallant (2017)'a göre, etki büyüklüğü için eta-kare katsayısında .01 küçük, .06 orta ve .14 büyük düzey etki olarak değerlendirilir (Cohen, 1988). Bu, araştırma bulgularının pratik anlamda ne derece önemli olduğunu gösterir. Veri setinin analizine geçilmeden önce, BEPKDÖ'den elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu aşama, kullanılan istatistiksel testlerin varsayımlarının kontrol edilmesi açısından önemlidir. Normallik analiz sonuçları, veri setinin analiz için uygun olup olmadığını belirlemede kritik bir adımdır. BEPKDÖ'den elde edilen verilerin normallik analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

BEPKDÖ'ye İlişkin Normallik Analiz Sonuçları

Ölçek	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>	İstatistik	<i>sd</i>	<i>p</i>
BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği	.223	850	.197*	.833	850	.37*
BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği	.220	850	.186*	.861	850	.12*
BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği	.213	850	.193*	.931	850	.45*

* $p > .05$

Tablo 1'in incelenmesi sonucunda, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) ile ilgili olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normalite testlerinin p değerleri $> .05$ olarak bulunmuştur. Bu durum, Büyüköztürk (2013) tarafından ifade edilen ve verilerin normal dağılım gösterdiğini kabul etmek için kullanılan ölçütün ($p > .05$) sağlandığını göstermektedir. Dolayısıyla, ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu bulgu, araştırma sorularının sınanmasında parametrik test tekniklerinin kullanılmasının uygun olduğunu gösterir.

Araştırmada kullanılan ölçeğin verilerinin normal dağılım göstermesi, istatistiksel analizlerde parametrik testlerin tercih edilmesi için önemli bir öncüdür. Parametrik testler, verilerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda daha güçlü ve duyarlı sonuçlar üretebilir. Bu çerçevede, araştırma soruları ve hipotezlerinin test edilmesi için t-Testi, ANOVA gibi parametrik istatistiksel testler seçilmiştir. Kullanılan araştırma yönteminin gerekçesi açıklanmalıdır. Veri toplama araçları ve bunların geçerliliği ve güvenilirliği belirtilmelidir. Ayrıca araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama teknikleri, verilerin analizi, sınırlılıkları, gerekli ise etik kurul onayı yöntemi kısmında detaylandırılmalıdır.

2.5. Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Hakkari Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi = 27.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 27660 evrak sayı nolu 2022/43 oturum sayılı 1 nolu karar.

BULGULAR

Bu bölümde, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nin kalitesine ilişkin elde edilen bulgular detaylı bir şekilde incelenmektedir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) kullanılarak yapılan değerlendirmeler sonucunda, betimsel istatistikler ve ölçeğin iki alt ölçeği arasındaki ilişkiler öncelikle ele alınmıştır. Ardından, BEP kalitesini etkileyebilecek diğer değişkenlerle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2

BEPKDÖ ve Alt Ölçeklere İlişkin BEP Kalite Puanlarının Betimsel Analizi

Ölçekler	N	Ort.	ss	Min.	Max.	Varyans	Ranj
BEP ÖBAÖ	850	8.78	2.03	2	11	4.11	9
BEP TBAÖ	850	3.34	2.59	0	10	6.70	10
BEPKDÖ	850	12.11	4.14	2	21	17.20	19

Tablo 2' de BEP kalitesine ilişkin betimsel bulgulara yer verilmiştir. BEPKDÖ, iki alt ölçekten oluşmakta ve maksimum 32 puan alınabilmektedir. Her bir alt ölçek için maksimum alınabilecek puan 16, minimum puan ise 0'dır. Değerlendirme kapsamında 850 BEP incelenmiş ve elde edilen bulgulara göre; 16 maddelik BEPKDÖ'den alınan toplam puan ortalaması 12.11 olarak hesaplanmıştır. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği'nden alınan ortalama puan 8.78, BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği'nden alınan ortalama puan ise 3.34 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, BEP'lerin öğretimsel bileşenler açısından daha yüksek kaliteye sahip olduğunu, tamamlayıcı bileşenler açısından ise geliştirilmesi gereken alanlar olduğunu göstermektedir.

Tablo 3

BEPKDÖ ve Alt Ölçeklere İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Ölçekler	BEP ÖBAÖ	BEP TBAÖ	BEPKDÖ
BEP ÖBAÖ	1	.67*	.88*
BEP TBAÖ		1	.93*
BEPKDÖ			1

*p < .01

Tablo 3' te BEPKDÖ'nün iki alt ölçeği arasında ve bu alt ölçeklerin ölçeğin geneliyle olan ilişkilerine yönelik yapılan analizler, p < .01 düzeyinde anlamlı pozitif korelasyonlar ortaya koymuştur. Bu bulgular, ölçeğin ve alt ölçeklerinin birbirleriyle uyumlu olduğunu ve BEP'lerin kalitesini değerlendirme konusunda bütüncül ve iç tutarlı bir yaklaşım sunduğunu göstermektedir. Pozitif korelasyonlar, ölçeklerin birbiriyle doğru orantılı bir ilişki içinde olduğunu, yani bir ölçekteki puan artışının diğer ölçekte de benzer bir artışa yol açtığını ifade eder, bu da ölçeğin genel olarak BEP kalitesini etkili bir şekilde değerlendirdiğini belirtir.

Tablo 4

BEP'lerde Yer Alan Amaçlara İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Ölçekler	N	Ort.	ss	Min.	Max.	Varyans	Ranj
Uzun Dönemli Amaçlar	850	5	2.30	1	10	5.26	9
Kısa Dönemli Amaçlar	850	9	4.16	1	20	17.27	19

Tüm Amaçlar	850	14	6.22	2	30	38.70	28
-------------	-----	----	------	---	----	-------	----

Tablo 4' te BEP'lerde bulunan amaç sayıları ve BEPKDÖ ve alt ölçekler toplam puan ortalamaları arasındaki ilişkiye tek yönlü varyans analizi yoluyla bakılmıştır ancak amaç sayıları ve BEP kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür (FÖBAÖ(2, 847)= 14.21 ve $p > .05$, FTBAÖ(2, 847)= 5.32 ve $p > .05$, FBEPKDÖ(2,847)= 7.91 ve $p > .05$).

Araştırmada incelenen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'lerin amaç sayılarına yönelik yapılan analizler, uzun ve kısa dönemli hedeflerin çeşitliliğini ve yoğunluğunu gözler önüne sermektedir. Uzun dönemli amaçlar için en düşük 1, en yüksek 10 olmak üzere bir aralık tespit edilmiştir. Kısa dönemli amaçlar daha geniş bir yelpazeye yayılmış olup, en düşük 1 ve en yüksek 20 arasında değişiklik göstermiştir. Toplam amaç sayısında ise, en az 2 ve en çok 30 arasında bir dağılım gözlemlenmiştir. Bu dağılımlar ışığında, incelenen BEP'lerin uzun dönemli amaç sayısı ortalaması 5, kısa dönemli amaç sayısı ortalaması 9 ve toplam amaç sayısı ortalaması 14 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, BEP'lerdeki amaç sayılarının çeşitliliğini ve kapsamını göstermektedir ve ilgili betimsel istatistikler BEP'lerin hedef belirleme süreçlerinin anlaşılması ve bu süreçlerdeki çeşitlilik ile yoğunluğun değerlendirilmesi açısından önemli bilgiler sağlamaktadır. Buna ek olarak bu bulgular, BEP'lerin hedef çeşitliliğini yansıtırken, amaçların niceliksel yoğunluğunun kaliteye katkı sağlamadığını, kalite için niteliğe odaklanmanın daha önemli olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin tanıları; zihin yetersizliği (hafif, orta, ağır), işitme yetersizliği (hafif, orta, ağır), otizm spektrum bozukluğu (OSB), öğrenme güçlüğü (ÖG), görme yetersizliği (GY) ve bedensel yetersizlik (BY) olmak üzere on gruptan oluşmaktadır. BEPKDÖ ve alt ölçeklerin puan ortalamaları, öğrencilerin tanı gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 5'te tanı gruplarına göre BEPKDÖ ve alt ölçeklerin puan ortalamalarının göre tek yönlü varyans analizi bulguları sunulmuştur.

Tablo 5

BEPKDÖ ve Alt Ölçeklerin Puan Ortalamalarının Tanı Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Ölçekler	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2	Anlamlı Fark
BEP ÖBAÖ	Gruplar Arası	529.32	9	58.81	16.71	.000*	.15	ÖG>ADZY, OSB, HDİY, ODİY, BY, GY ve HDZY>ADZY, OSB, HDİY, ODİY, BY, GY
	Grup İçi	2957.10	840	3.52				
	Toplam	3486.42	849					
BEP TBAÖ	Gruplar Arası	267.33	9	29.70	4.60	.000*	.05	ÖG>ODZY ve HDZY>ODZY
	Grup İçi	5420.11	840	6.45				
	Toplam	5687.44	849					
BEPKDÖ	Gruplar Arası	934.77	9	103.86	6.38	.000*	.06	ÖG>OSB ve HDZY>OSB
	Grup İçi	13667.16	840	16.27				
	Toplam	14601.93	849					

* $p < .01$, η^2 : Etki büyüklüğü

Tablo 5'in incelenmesiyle, BEPKDÖ ve alt ölçeklerin puan ortalamaları ile tanı grupları arasında anlamlı farkların olduğu gözlemlenmiştir. BEP Öğretimsel Bileşenler Alt Ölçeği (ÖBAÖ) puan ortalamaları arasındaki farklar incelendiğinde, F değeri (FÖBAÖ(9,840)=16.71, $p < .01$) ile

ÖBAÖ'nün etkisinin büyük olduğu belirlenmiştir. Post-Hoc Scheffe testi sonuçlarına göre, Öğrenme Güçlüğü (ÖG) ve Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik (HDZY) tanımlı öğrencilerin puan ortalamaları, diğer tanı gruplarına göre daha yüksektir. Bu bulgular, tanı gruplarının ÖBAÖ puan ortalamaları üzerinde büyük düzeyde etkisi olduğunu göstermektedir; etki büyüklüğü eta kare (η^2) ile .15 olarak hesaplanmıştır.

BEP Tamamlayıcı Bileşenler Alt Ölçeği (TBAÖ) ile ilgili yapılan analizlerde, F değeri (FTBAÖ(9,840)=4.60, $p<.01$) TBAÖ puanları arasında tanı gruplarına bağlı olarak anlamlı farklılıkların olduğunu ortaya koymuştur. Scheffe testinin sonuçlarına göre, ÖG ve HDZY tanımlı öğrencilerin puanları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) tanımlı öğrencilerinkinden daha yüksektir, bu da tanı gruplarının TBAÖ puanları üzerinde küçük düzeyde bir etkiye sahip olduğunu gösterir; etki büyüklüğü .05 olarak bulunmuştur.

Son olarak, genel BEPKDÖ puan ortalamaları arasındaki farklar ele alındığında, F değeri (FBEPKDÖ(9,840)=6.38, $p<.01$) tanı gruplarının genel BEPKDÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Scheffe testi sonuçları, ÖG ve HDZY tanımlı öğrencilerin puanlarının OSB tanımlı öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermiş ve bu etkinin orta düzeyde olduğu, eta kare (η^2) ile .06 olarak hesaplanmıştır. Bu analizler, farklı tanı gruplarındaki öğrencilerin BEP kaliteleri arasında önemli farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların ölçeğin çeşitli bileşenleri üzerinde değişken etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 5'te bulgular, BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği ve alt ölçek puanlarının öğrencilerin tanı gruplarına göre farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme güçlüğü ve hafif düzey zihinsel yetersizlik tanımlı öğrenciler, diğer tanı gruplarına göre daha yüksek puanlara sahip olup, bu gruplara yönelik BEP'lerin daha iyi düzenlendiğini göstermektedir. Otizm spektrum bozukluğu tanımlı öğrenciler ise diğer gruplara kıyasla daha düşük puanlar almış, bu da bu gruba yönelik BEP'lerde iyileştirmelere ihtiyaç olduğunu işaret etmektedir. Genel olarak, öğrencilerin tanı grupları, BEP kalitesinde önemli bir farklılık yaratmakta ve bu farklılıklar BEP'lerin bileşenlerinde değişen düzeylerde etkili olmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitesi, özel eğitimde öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisidir. Bu nedenle BEP'lerin etkinliği ve kapsamı üzerine yapılan değerlendirmeler, eğitim politikaları ve uygulamaları için kritik öneme sahiptir. Özellikle, BEP Kalite Değerlendirme Ölçeği (BEPKDÖ) gibi araçlar, bu programların kalitesinin objektif bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır. Araştırmalar, kalite değerlendirme ölçeklerinin kullanımının, özel eğitim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Alan & Aksoy, 2023). Bu bakımdan farklı özel eğitim sınıflandırmalarında bulunan öğrenciler için hazırlanmış toplamda 850 BEP' in değerlendirmeye alındığı bu çalışmanın sonuçlarına ve değerlendirmelerine aşağıda yer verilmiştir.

Özel eğitim okullarında geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelendiği bu çalışmada, kalitenin düşük bulunması, özel eğitim alanında kalite standartlarının yükseltilmesi gerektiğini göstermektedir. BEP üzerine yapılan çalışmalar, bu programların kalitesi ve etkinliği üzerine önemli bulgular ortaya koymaktadır. Araştırmalar, BEP'lerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerine, yeteneklerine ve ilgilerine uygun olarak geliştirilmesinin, onların akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim alabilmeleri için önemli olduğunu, ayrıca BEP kalitesinin artmasında önemli öncüllerden birinin etkili iletişim ve iş birliği olduğu vurgulamaktadır (Özan & Sarıca, 2021). Zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışma da, BEP hazırlama sürecinde öğretmenlerin çocukların aileleriyle iletişim kuramadıkları, ailelerin ve öğrencilerin kendilerinden destek almada zorluklar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır (Avcıoğlu, 2011).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) etkinliği üzerine yapılan araştırmalar, bu programların hazırlanması ve uygulanmasında karşılaşılan zorluklara dikkat çekmektedir. Özellikle Çıkkılı ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan çalışma, BEP hazırlama sürecinde ekip üyeleri arasındaki bilgi paylaşımı ve sorumluluk alımıyla ilgili güçlükleri vurgulamaktadır. Bu tür zorluklar, programların kalitesi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilmektedir. Benzer şekilde, İlik (2019), Öztürk ve Eratay (2010) ile Sadioğlu (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar, BEP'lerin hazırlanmasında görev alan öğretmenlerin, gerekli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, BEP'lerin kalitesinin artırılması için öğretmenlerin eğitimine ve ekip içi iş birliğine yönelik adımların atılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları öğretimsel ve tamamlayıcı bileşenler arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymaktadır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nin, öğrencilerin hem öğretimsel hem de tamamlayıcı ihtiyaçlarını dengeli bir şekilde karşılamasının önemini vurgulamaktadır. BEP öğretimsel bileşenleri ve tamamlayıcı bileşenleri arasındaki korelasyon değerleri, BEP kalitesini artıran faktörlerdendir (Alan, 2019). Literatür taraması, etkili BEP'lerin öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılamak için her iki bileşeni de entegre etmesi gerektiğini göstermektedir. Yılmaz ve Karasu (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler için uygulanan BEP'lerin, akademik başarı ve sosyal uyum üzerindeki olumlu etkileri incelenmiştir. Çalışma, öğretimsel desteklerin yanı sıra sosyal beceri gelişimine yönelik tamamlayıcı etkinliklerin önemine dikkat çekmektedir.

Ayrıca Lynch ve Beare (1990) tarafından yapılan çalışmalar, BEP hedeflerinin yalnızca akademik alanla sınırlı kalmaması gerektiğini, sosyal, motor ve diğer becerilerin de hedeflenmesinin önemli olduğunu belirtmektedir (Lynch & Beare, 1990). Hunt ve Farron-Davis (1992), yüksek kaliteli BEP'lerin öğrencilerin farklı alanlarda etkin bir şekilde katılımını artırdığına dikkat çekmiştir (Hunt & Farron-Davis, 1992). Ruble ve diğerleri (2010) ise BEP'nin hedef ölçümlerinin açık ve uygulanabilir olması gerektiğini belirterek, bu tür hedeflerin hem öğretim kalitesini hem de öğrenci katılımını olumlu etkilediğini ifade etmektedir (Ruble vd., 2010). Bu bağlamda etkili bir BEP'nin öğretimsel ve tamamlayıcı bileşenlerin entegrasyonu ile öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak üzere optimize edilmesi gerektiği bir kez daha vurgulanmaktadır.

Araştırma sonuçları, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)'nin amaç sayısı ile kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir, bu da eğitimcilerin BEP'lerde nicelikten ziyade niteliğe önem vermesi gerektiğinin önemini vurgular. Nitelik açısından yüksek bir BEP, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanmalı ve belirlenen her bir amaç, öğrencinin gelişimine katkıda bulunacak şekilde gerçekçi ve ulaşılabilir olmalıdır. Ruble ve diğerleri (2010) tarafından yapılan bir çalışmada, BEP'lerin kalitesinin incelenmesi sırasında, hedef ölçümleri ve başarı kriterlerinin eksik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Koegel ve arkadaşları (2009) da BEP'lerin kalitesiyle ilgili yaşanan zorluklara dikkat çekmişlerdir. Literatür incelendiğinde, BEP kalite değerlendirmesinde, hedeflerin ve bu hedeflere ulaşımın ölçümüne ilişkin niceliksel kriterlerin en az dikkate alınan fonksiyonlar arasında yer aldığı görülmektedir (Boavida vd., 2010; Ruble vd., 2010). Shinn ve Shinn (2000), bu durumun temel nedeni olarak, öğretmenlerin ölçülebilir ve önemli davranışları belirleme konusunda yaşadıkları zorluklar ve bu nedenle BEP hazırlama prosedürlerini takip etmek amacıyla fazla sayıda hedef belirleme zorunluluğu hissetmeleri olarak açıklamışlardır.

Güncel araştırmalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları'nda (BEP) öğrencilerin bireysel gereksinimlerine odaklanan, ulaşılabilir ve işlevsel hedeflerin eğitim sürecinin başarısını artırmada kritik bir rol oynadığını göstermektedir (Findley vd., 2022). Hedeflerin net, ölçülebilir ve gelişimsel olarak uygun olması, öğrencilerin hem akademik ilerlemesini hem de sosyal uyumunu desteklemektedir (Goodwin vd., 2022). Ancak araştırmalar, öğretmenlerin zaman zaman çok sayıda hedef belirlemeye odaklanmasının kaliteyi düşürebildiğini, bunun yerine

hedeflerin öğrencilerin bireysel performans düzeylerine uygun ve eğitim çıktılarıyla doğrudan ilişkili şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır (Sanches-Ferreira vd., 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde hedeflerin niteliğine öncelik vermesi ve profesyonel gelişim programlarına katılarak bu süreçte donanımlarını artırması BEP kalitesini olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir unsurdur (Doren vd., 2013). Böylece hedeflerin hem bireyselleştirilmiş hem de öğrencilerin gelişimini destekleyecek şekilde yapılandırılması, BEP süreçlerinin etkinliğini artırmada kritik bir gereklilik olarak öne çıkmaktadır.

Bu sonuçlar, eğitim programlarının tasarımı ve uygulanmasında kalitenin nitelik üzerinde öncelik verilmesi gerektiğinin önemini göstermektedir. Böyle bir yaklaşım, öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının, her öğrencinin özgül ihtiyaçlarına uygun, ulaşılabilir ve ölçülebilir hedeflerle zenginleştirilmiş, daha etkili ve anlamlı BEP'ler geliştirmelerine olanak tanır. Eğitim alanında devam eden araştırmaların ve uygulamaların, kaliteli BEP'lerin geliştirilmesi için gereken yönergeleri, ölçütleri ve en iyi uygulamaları daha da detaylandırması beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin ve eğitim programı geliştiricilerinin, öğrenci başarısını desteklemek ve özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerin eğitim süreçlerindeki potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için nicelikten ziyade nitelik odaklı bir yaklaşım benimsemeleri kritik önem taşımaktadır.

Çalışmada özel eğitim alanında öğrencilerin tanı gruplarına göre farklı eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ve bu ihtiyaçların, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitesi üzerinde belirgin bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü (ÖG) ve hafif düzey zihinsel yetersizliği (HDZY) olan öğrencilerin, diğer tanı gruplarına kıyasla BEP'nin öğretimsel ve tamamlayıcı bileşenlerinden daha fazla yer aldıkları belirlenmiştir. Söz konusu öğrenci gruplarının, belirli BEP bileşenlerine olan duyarlılıklarının ve bu bileşenler aracılığıyla sağlanan destekten aldıkları faydanın diğer gruplardan farklı olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca çalışmanın bu sonuca bağlı olarak, özel eğitim alanında eşitlik ve adaletin sağlanması için tüm öğrencilerin yüksek kaliteli BEP'lere erişim sağlaması gerektiğinin önemini ortaya koymaktadır.

SINIRLILIKLAR VE ÖNERİLER

Çalışmanın sınırlılıkları arasında, öncelikle ÖERM'lerde BEP değerlendirilmesinde kullanılan örneklem ve araçların çeşitliliğinin sınırlı olması önemli bir yer tutmaktadır. Yalnızca belirli bir coğrafi bölgeden alınan örneklem, elde edilen sonuçların farklı bölgeler veya farklı türdeki özel eğitim merkezlerine genellemesini kısıtlamaktadır. Bunun yanı sıra BEP'lerin kalitesinin ölçülmesinde kullanılan değerlendirme ölçeğinin belirli kriterlere dayanması, değerlendirmenin tamamının bu kriterlerin çerçevesinde sınırlı kalmasına neden olmakta, böylece BEP'lerin çok yönlü ve derinlemesine incelenmesini engellemektedir. Ayrıca araştırmada verilerin sınırlı çeşitliliği, araştırmanın sonuçlarının farklı öğrenme gereksinimleri olan çocuklar üzerindeki etkinliğinin değerlendirilmesi açısından kısıtlar oluşturarak, araştırma sonuçlarının özel eğitim ve rehabilitasyon alanında geniş bir yelpazedeki uygulamalara doğrudan genellebilirliğini sınırlar.

Araştırmanın sonuçları ışığında, öneriler şu şekilde sıralanabilir: İlk olarak farklı bölgelerden ve daha geniş bir örneklem grubundan BEP'lerin incelenmesi, elde edilen sonuçların genellemesini artırabilir. Bu sayede çeşitli öğrenci gruplarının ihtiyaçlarına yönelik BEP kalitesinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olacaktır. İkinci olarak BEP'lerin kalitesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler ve eğitimciler için BEP hazırlama ve uygulama süreçlerine yönelik eğitimlerin artırılması, programların kalitesini yükseltmede kritik bir rol oynayabilir. Eğitimcilerin BEP hazırlama ve uygulama konusundaki yetkinliklerinin geliştirilmesi, özel gereksinimli öğrencilere sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akarsu, E., & Atbaşı, Z. (2021). Eğitim uygulama okullarında öğrenim gören öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 301-314. <https://doi.org/10.24315/tred.712420>
- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Alan, Ş., & Aksoy, V. (2023). özel eğitim okullarında geliştirilen Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) kalitesinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 161-194. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1216755>
- Arivett, D.L., Rust, J. O., Brissie, J.S., & Dansby, V.S. (2007). Special education teachers' perceptions of school psychologists in the context of individualized education program meetings. *Education*, 127(3), 378-388.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants ve Young Children*, 23(3), 233-243.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Christle, C.A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cresswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating qualitative and quantitative research* (4th ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Çıkkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>
- 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 yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.

- Doren, B., Flannery, B., Lombardi, A., & Kato, M. (2013). The Impact of Professional Development and Student and Teacher Characteristics on the Quality of Postsecondary Goals. *Remedial and Special Education*, 34, 215 - 224. <https://doi.org/10.1177/0741932512468037>.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Findley, J. A., Ruble, L. A., & McGrew, J. H. (2022). Individualized education program quality for transition age students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 91, 101900.
- Fiscus, E. D. & Mandell, C. J. (1997). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının geliştirilmesi*. Ed. G. Akçamete, Çev. H. G. Şenel, E. Tekin. Ankara: Özkan Matbaacılık.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) USA: Pearson Education.
- Giangreco, M. F., Dennis, R. E., Edelman, S. W., & 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., & Dyches T. T. (2016). *IEPS: Writing quality individualized education programs* (3. baskı). USA: Pearson.
- Goodwin, K., Farquharson, K., Yeager-Pelatti, C., Schneider-Cline, W., Harvey, J., & Bush, E. (2022). Examining the Quality of Individualized Education Program (IEP) Goals for Children With Traumatic Brain Injury (TBI). *Communication Disorders Quarterly*, 43(2), 96-104.
- Gürsel, O. (2003). Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Belirlenmesi ve Yazılması. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi içinde* (s.81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Heward, W. L., Alper-Morgan, S. R., & Konrad M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11. Edition). ABD: Pearson.
- Hunt, P., & Farron-Davis, F. (1992). A Preliminary Investigation of IEP Quality and Content Associated with Placement in General Education versus Special Education Classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 17, 247 - 253. <https://doi.org/10.1177/154079699201700406>.
- Hunt, P., Goetz, L., & 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.
- İlik, Ş. Ş. (2017). Zihin Yetersizliğine Sahip Olan Öğrenciler İçin Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4898-4909.
- İlik, Ş. Ş. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 485-495.
- İlik, Ş. Ş., & Günay, Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen bep uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 347-362.

- Kamens, M. W. (2004). Learning to write IEPs: A personalized, reflective approach for preservice teachers. *Intervention in School and Clinic, 40*, 76–80.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci [The process for educational assessment and individualized education programme]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1) 1-13.
- 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
- Kulaksızoğlu, A. (Ed.). (2003). *Farklı gelişen çocuklar*. İstanbul: Eplison Yayıncılık.
- Lee Tarver, A. (2006). Are individualized education plans a good thing? A survey of teachers' perceptions of the utility of IEPs in regular education settings. *Journal of Instructional Psychology, 33*(4) 263-272.
- Lynch, E. C., & 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.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)*. İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü. İstanbul.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf adresinden edinilmiştir.
- Özsoy, Y., Özyürek M., & Eripek S. (1998). *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş* [Children who need special education, introduction to special education]. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Öztürk, C. Ç. & Eratay, E. (2010). 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.
- Özan, S., & Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı: Sınıf ve Rehberlik Öğretmenlerinin Deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 147-174. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973>
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention, 23*, 105 - 92. <https://doi.org/10.1177/105381510002300204>.
- Rosas, C. E., & Winterman, K. G. (2012). The use of a rubric as a tool to guide pre-service teachers in the development of IEPs. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals, 136*, 147.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(12), 1459-1470.

- Sadioğlu, Ö. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-Dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & 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, 507 - 520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>.
- Sarı, H., & İlik, Ş. Ş. (2016). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Shinn, M. R., and M. M. Shinn. 2000. "Writing and Evaluating IEP Goals and Making Appropriate Revisions to Ensure Participation and Progress in General Curriculum." In *IDEA Amendments of 1997: Practice Guidelines for School-based Teams*, edited by C. F. Telzrow and M. Tankersley, 351–381. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Smith, S.W., & Brownell, M. T. (1995). Individualized education programs: Considering the broad context for reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.
- Söğüt, D. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Tike, L. (2007). *Sınıf öğretmenlerin, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Twachtman-Cullen, D., & Twachtman-Reilly, J. (2002). *How well does your IEP measure up?* USA: Starfish Specialty Press, LLC.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İş birliği ile Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 165-184.
- Yılmaz, B., & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: Kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 181-198.
- Yılmaz, F. M. (2013). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In special education, the idea of organizing education in accordance with these differences, based on the differences of these individuals, is accepted (Arivett et al., 2007). In this regard, it requires that the knowledge and skills to be taught to students during the special education process be structured in accordance with the time, conditions and environments. These reasons show the necessity of an individualized education program (IEP). IEP is a document prepared in the form of cooperation for individuals with special needs to benefit from education and support services at the highest level in order to meet their educational needs in different development areas (Gürsel, 2003).

IEP, which is prepared by focusing on what the individual can do and can do in order to ensure that individuals with special needs behave in accordance with the norms of the society they live in, is a document that is important enough to be passed into law both internationally and in Turkey (Avcıoğlu, 2011). Preparation and implementation of IEP is required by laws in different countries (Fiscus and Mendel, 1997). In Turkey, it became mandatory with the decree law number 573 adopted in 1997 (MEB, 1997). During the process, it continues to be updated with the Special Education Services Regulation (SESR) in 2006, 2012 and 2018.

In the literature review carried out in the light of all this information, most of the research on IEP; purpose, variables, dates or sample groups (Akarsu & Atbaşı, 2021; İlik, 2017; İlik & Günay, 2020; Arivett et al., 2007; Christle & Yell, 2010; Tike, 2007; Çuhadar, 2006; Lee-Tarver, 2006; Yılmaz, 2013; Camadan, 2012; Şahin & Gürler, 2018, Vuran et al., 2017; Şahbaz & Güder, 2022; Çokılı et al., 2020) seem to focus on problems. In addition, there are studies examining the quality of IEPs on the basis of different sample groups and variables (Hunt et al., 1986; Lynch and Beare, 1990; Giangreco et al., 1994; Findley et al., 2022; Boavida et al., 2010; Goodwin et al., 2022, Alan, 2019) seems to be limited in number.

In line with the information provided above, this study aims to investigate the quality of Individualized Education Programs (IEPs) prepared for students enrolled in Special Education and Rehabilitation Centers (SERCs). The following research questions were addressed:

1. Is there a significant relationship between the number of long-term and short-term goals in IEPs and the mean scores of the IEP Quality Assessment Scale (IEPQAS) and its subscales?
2. Do the mean scores of the IEP Quality Assessment Scale (IEPQAS) and its subscales differ significantly according to the diagnostic groups of the students?
3. Is there a significant difference between the mean scores of the Instructional Components Subscale (ICS) and the Complementary Components Subscale (CCS) of IEPs?

Method

The methodology of the research was shaped within the framework of the general survey model based on quantitative research methods, with particular focus on the cross-sectional survey model. Cross-sectional survey studies aim to describe in detail different situations such as opinions, attitudes, knowledge and concerns of individuals or a certain community, or, more generally, the characteristics of the community.

In order to access IEPs, researchers obtained a list of SERCs serving children with special needs in Turkey (N = 3076) from the website of the General Directorate of Private Educational Institutions.

IEP Quality Assessment Scale (IEPQAS) developed by Alan and Aksoy (2023) was used. This scale consists of two subscales, the IEP Instructional Components Subscale (ICS) and the IEP Complementary Components Subscale (CCS), and consists of 16 items in total.

The normal distribution of the data of the scale used in the research is an important premise for choosing parametric tests in statistical analyses. Parametric tests can produce more powerful and sensitive results when the data has a normal distribution. In this context, parametric statistical tests such as t-Test and ANOVA were chosen to test the research questions and hypotheses.

Discussion and Suggestions

The quality of Individualized Education Programs (IEP) is an important determinant of student success in special education. Therefore, evaluations on the effectiveness and scope of IEPs are critical for educational policies and practices. In particular, tools such as the IEP Quality

Assessment Scale (IEPQAS) allow for an objective assessment of the quality of these programs. Research shows that the use of quality assessment scales plays an important role in the development and improvement of special education programs (Alan & Aksoy, 2023).

Studies on IEP reveal important findings on the quality and effectiveness of these programs. Research emphasizes that developing IEPs in accordance with students' individual needs, abilities and interests is important for them to be able to receive education in general education classes with their peers, and that one of the important premises in increasing the quality of IEPs is effective communication and cooperation (Özan & Sarıca, 2021).

Research results reveal a positive correlation between instructional and complementary components. This finding emphasizes the importance of Individualized Education Programs (IEP) meeting both the instructional and complementary needs of students in a balanced manner. Correlation values between IEP instructional components and complementary components are among the factors that increase IEP quality (Alan, 2019). A review of the literature indicates that effective IEPs must integrate both components to meet students' individual needs. In a study conducted by Yılmaz and Karasu (2018), the positive effects of IEPs applied for students with special education needs on academic success and social adaptation were examined. The study draws attention to the importance of complementary activities for social skill development as well as instructional supports.

In the light of the findings of the research, recommendations can be listed as follows: First, examining IEPs from different regions and a larger sample group can increase the generalization of the results obtained. In this way, it will be possible to evaluate the IEP quality more comprehensively for the needs of various student groups. Secondly, it is important to develop and diversify the scales used to evaluate the quality of IEPs. In addition, increasing training for teachers and educators on IEP preparation and implementation processes can play a critical role in improving the quality of programs.