

Özel Eğitimde Nitelikli Öğretimsel Amaç Yazmaya İlişkin İlkelerin Doküman Analizi Yoluyla Belirlenmesi

Salih RAKAP
University of North Carolina Greensboro/Ondokuz Mayıs Üniversitesi
srakaptr@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-7853-3825

Sinan KALKAN
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
sinan.kalkan@comu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-6890-6421

Şerife BALIKCI
University of North Carolina Greensboro/Çarşamba Milli Eğitim Müdürlüğü
srakaptr@gmail.com
ORCID ID: 000-0003-3740-8037

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.1098622
Geliş Tarihi: 04.04.2022	Revize Tarihi: 21.07.2022
	Kabul Tarihi: 26.07.2022

Atf Bilgisi

Rakap, S., Kalkan, S. ve Balıkcı, Ş. (2022). Özel eğitimde nitelikli öğretimsel amaç yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 631-650.

ÖZ

Özel eğitimde eğitsel faaliyetlerin nihai amacı, özel gereksinimli öğrencinin ve etkileşimde bulunduğu bireylerin yaşantılarını olumlu yönde etkileyecek, sosyal açıdan önemli ve öğrenci için işlevsel olan davranışları kazandırmaktır. Bu çalışma, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan özel eğitimde öğretimsel amaç geliştirme ve yazma konusuna odaklanan dokümanları gözden geçirerek nitelikli öğretimsel amaç geliştirmeye ilişkin ilkeleri belirlemeyi ve örnekleri ile açıklamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda, nitelikli öğrenme faaliyetleri için yüksek kaliteli öğretimsel amaç belirleme ve yazmanın önemi tartışılmış, özel gereksinimli çocuklara öğretim yapan öğretmenlerin yüksek kaliteli öğretimsel amaçlar geliştirmelerine rehberlik etmesi amacıyla belirlenmiş olan ilkeler ayrıntılı bir şekilde örnekleriyle açıklanmıştır. Çalışma kapsamında, nitelikli öğretimsel amaçlar belirleme ve yazma ilkeleri öğretimsel amaçta belirtilen davranış ifadesinin uygunluğu, kullanılan araç-gereç, etkinlik ve becerilerin gelişimsel uygunluğu, öğretimsel amaçta belirtilen davranışın işlevselliği, öğretimsel amaçta belirtilen davranışın genellenebilirliği ve öğretimsel amaçta belirtilen davranışın ölçülebilirliği olmak üzere beş tema altında ele alınmıştır. Herbir ilke, bu başlıklar altında ayrı ayrı örnekleriyle açıklanmıştır. Yüksek kaliteli öğretimsel amaç yazmanın gerekliliği alanyazında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öğretimsel amaç, kalite, ilke, doküman incelemesi.

Determining Principles of High-Quality Instructional Objectives in Special Education through Document Analysis

ABSTRACT

The ultimate goal of educational activities in special education is to teach behaviors that are socially important and functional for the student that will positively affect the lives of students with special needs and the individuals they interact with. This study aims to determine the principles of developing high quality instructional objectives by reviewing the documents in the national and international literature that focus on developing and writing instructional objectives in special education. In this context, the importance of developing high-quality instructional objectives for quality learning activities was discussed, and the principles determined to guide special education teachers in developing high-quality instructional objectives were discussed and explained in detail. The principles for developing high quality instructional objectives were presented under five themes: the appropriateness of behavioral expression specified in the instructional objective, the developmental appropriateness of the materials, activities and skills used, the functionality of the behavior specified in the instructional objective, the generalizability of the behavior specified in the instructional objective, and the measurability of the behavior specified in the instructional objective. Each principle is explained with examples. The need for writing high quality instructional objectives is discussed in the light of previous research and recommendations are offered.

Keywords: Special education, instructional objectives, quality, principle, document analysis.

Giriş

Özel eğitim hizmetlerinin nihai amacı, özel gereksinimli bireyin kendini gerçekleştirmesini diğer bir deyişle bağımsız bir şekilde yaşayabilmesini destekleyecek bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Ayrıca, bu hizmetlerin hedeflerinden biri de özel gereksinimli bireylerin içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır. Bu bağlamda özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilen öğrenme faaliyetlerinde öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklardan biri de öğretimsel hedeflerin belirlenmesi ve yazılmasıdır. Özel gereksinimli çocuklar ile sürdürülen öğretim süreçleri birçok değişkenden oluşmakla birlikte, bu öğretim sürecinin ilk adımı ve en önemli bileşenlerinden birisi öğretimi hedeflenen davranışın belirlenerek tanımlanması ve bu bağlamda davranışsal amaç yazılmasıdır (Maag, 2018). Bu aynı zamanda özel eğitim öğretmenlik mesleği becerilerinin önemli göstergelerinden ve yeterliliklerinden birisidir. Öğretimsel amaç, öğrencinin davranış repertuarında bulunmayan ve öğretimi/kazandırılması amaçlanan herhangi bir davranış/bilgi ya da öğrencinin davranış repertuarında olup da öğrenci tarafından bağlama uygun sıklıkta ve sürede sergilenmeyen davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Cooper, Heron ve Heward, 2020; Shea ve Bauer, 2012). Öğretimsel amaçlar, (a) artırılmak istenen davranışlar, (b) azaltılmak istenen davranışlar ve (c) davranış repertuarında olmayan davranışlar olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır (Alberto, Troutman ve Axe, 2022). Artırılmak istenen davranışlar, öğrencinin davranış repertuarında olup da bağlama uygun şekilde sergileyemediği davranışlardır (Rakap, 2017a). Örneğin, öğrencinin arkadaşının kullandığı araç-gereçleri bazen izin isteyerek alması bazen de izin istemeden almasıdır. Azaltılmak istenen davranışlar, öğrencinin diğer bireylerle etkileşimini ve iletişimini azaltarak günlük yaşantısını sınırlandıran, öğrenme faaliyetlerine katılımını azaltan, kendisine ve çevresine zarar verici davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Cooper vd., 2020). Azaltılmak istenen davranışlar genellikle öğrencinin öğrenmesini engelleyen davranışlardır. Ders sırasında öğrencinin sınıfta amaçsızca gezinmesi azaltılmak istenen davranışlara bir örnek olarak verilebilir. Davranış repertuarında olmayan davranışlar ise öğrencinin bağlama uygun olan davranışı nasıl sergileyeceğini ya da hangi davranışı sergileyeceğini bilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Alberto vd., 2022). Örneğin, elini yüzünü nasıl yıkayacağını bilmemesi bu duruma bir örnek olarak verilebilir.

Özel eğitimde yürütülen müdahalelerin ve eğitsel çabaların nihai amacı, özel gereksinimli bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Bu bağlamda birçok yaklaşımın temel amacı özel gereksinimli öğrencinin ve etkileşimde bulunduğu bireylerin yaşantılarını olumlu yönde etkileyecek sosyal açıdan önemli ve öğrenci için işlevsel olan davranışları öğretmektir (Cooper vd., 2020). Bu nedenle özel gereksinimli çocuklarla sürdürülen eğitsel faaliyetlerde öğretmenlerin ya da terapistlerin öğretimsel amaç belirlerken bu davranışın işlevsel olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. İşlevsel olan davranışlar, öğrenci üzerinde uzun dönemli yararları olan, öğrencinin günlük yaşantısını kolaylaştıran, onun sosyal kabulünü ve uyumunu arttıran davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Rakap, 2017a; Webber ve Scheuermann, 2008). Örneğin, dört yaşında yardım isteme ya da isteklerini sözlü ifade etme becerisine sahip olmayan bir çocuğa ritmik saymayı öğretmeye çalışmak işlevsel değildir. Birey için işlevsel olan bu davranışlar daha üst davranışlar için önkoşul niteliğinde de olabilmektedir (Rakap, 2017a).

Öğretim için atılması gereken ilk adım, öğretimi yapılacak işlevsel öğretimsel amaçların belirlenmesi ve tanımlanmasıdır. Öğrenci için anlamlı olan öğretimsel amaçların belirlenmesi için öncelikle öğrencinin gelişimsel değerlendirilmesinin yapılması gerekmektedir. Öğretimsel amaçlar, gözlem, standartlaştırılmış değerlendirme aracı ile değerlendirme ve çevresel değerlendirme gibi doğrudan değerlendirme biçimleri ile görüşme ve kontrol listesi gibi dolaylı değerlendirme biçimleri kullanılarak belirlenebilmektedir (Cooper vd., 2020). Değerlendirmede öğrenci için işlevsel öğretimsel amaçlar belirlendikten sonra yapılması gereken en önemli işlerden biri de öğretimsel amacın tanımlanmasıdır. Öğretimsel amacın tanımlanması, o davranışın gözlenebilir ve ölçülebilir özellikleriyle ilişkilidir (Alberto vd., 2022). Öğretimsel amacın gözlenebilir olması, davranışın hangi koşullar altında gerçekleşeceğini ve davranışın ne olduğunun ifade edilmesi (davranışın betimlenmesi) anlamına gelmektedir. Örneğin, Mehmet model olduğunda sağ bacağının üzerinde tek ayak üstünde durur. Bir davranışın ölçülebilir olması ise davranışın sıklığının ve oluşum süresinin belirlenmesi, diğer bir deyişle davranışın sayısallaştırılması olarak tanımlanmaktadır (Cooper vd., 2020). Örneğin,

Elif, yönerge verildiğinde iki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı elde gerektirmeyecek şekilde her defasında bağımsız bir şekilde toplar.

Öğrenci için işlevsel olan gereksinimlerin öncelik sırası belirlendikten ve öğretimsel amaçlar tanımlandıktan sonra, öğretime geçmeden önce her bir öğretimsel amaç için davranışsal amaç yazılmalıdır (Rakap, 2017a). Öğretimi düşünülen davranışların yazılı olarak ifade edilmesi davranışsal amaç olarak tanımlanmaktadır (Bateman ve Herr, 2019). Davranışsal amaç yazmanın altında yatan temel amaç öğrenciyle çalışılacak öğretimsel amacın belirlenmesini sağlamak ve ondan beklenen davranışın ne olduğunu öğrenciye hatırlatmaktır (Alberto vd., 2022). Davranışsal amaçların açık, net ve anlaşılır bir şekilde yazılması, öğrenciyle çalışacak olan öğretmen ve diğer uzmanların etkili öğretim programı hazırlamalarına katkı sağlamaktadır (Maag, 2018; Rakap, 2017a). Yüksek kaliteli davranışsal amaç, kime, hangi davranışın öğretileceğini, davranışın hangi koşullar altında ortaya çıkacağını ve hangi durumda öğrenilmiş olarak kabul edileceğini ortaya koyar (Rakap, 2015). Örneğin, Caner'in iki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı elde gerektirecek şekilde toplaması istendiğinde (sözel ipucu verildiğinde), iki basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı elde gerektirecek şekilde dört denemenin üçünde bağımsız olarak toplar. Davranışsal amaçlar, davranışın belirsizlik içeren niteliklerini (örn., kavrar, katılır, bilir, öğrenir, anlar, düşünür, fark eder) yansıtmamalıdır. Bu bağlamda yüksek kaliteli davranışsal amaçlar, öğrenciye hangi davranışın öğretiminin yapıldığına dair şüphe uyandırmaz (Rakap, 2017a). Diğer bir deyişle davranışsal amaçlar, öğrenciyle çalışacak kişilere doğru bilgilendirmede bulunur.

Davranışın açık ve anlaşılır bir şekilde betimlenmesini takiben, davranışın hangi koşullar altında gerçekleşeceğinin belirlenmesi yüksek kaliteli davranışsal amaç yazımında olması gereken önemli kriterlerden birisidir. Davranışın hangi koşullar altında gerçekleşeceği, ortam, durum, zaman, ipucu, yönerge, araç-gereç ve malzeme gibi unsurları içermektedir (Alberto vd., 2022; Burton, 2017). Yüksek kaliteli davranışsal amaç yazımında bir diğer kriter ise ölçüttür. Ölçüt, bir oturumda öğrencinin sergilediği doğru davranış düzeyi (örn., dört denemenin üçünde) ile öğrencinin sergilemesi gereken davranışın doğruluk düzeyini kaç oturum/gün sergilemesi (örn., üst üste beş oturum) gerektiği olmak üzere iki temel bileşenden oluşmaktadır (Ecta Center, 2020).

Özel eğitiminde tavsiye edilen uygulamalar, özel gereksinimli çocukların erken çocukluk döneminden itibaren gelişim, öğrenme ve katılımlarının desteklenmesinde eğitim ortamlarında doğal olarak gerçekleşen etkinlik, rutin ve geçişlerde sunulan planlı ve sistematik öğretime duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır (Rakap, Kalkan ve Balıkcı, 2020). Bu ihtiyacı karşılamaya yönelik yürütülen eğitsel çabalarındaki önemli argümanlardan biri de yüksek kaliteli öğretimsel amaç belirleme ve yazmadır. Yüksek kaliteli öğretimsel amaç yazmak, öğrencinin öğreneceği davranışları belirlemek ve öğrencinin eğitim süresince yer alan eğitimciler arasında iletişimi sağlamak için önemli bir eğitsel bileşen olarak görülmektedir. Öğrenmenin aşamaları dikkate alınarak yazılan davranışsal amaçlar, öğretim sırasında kullanılması düşünülen materyaller ile yöntemlerin belirlenmesine ve öğretimin değerlendirilmesine zemin oluşturmaktadır (Rakap, 2017a).

Alanyazında yer alan birçok çalışma, öğretmenlerin öğretim için hedefleri belirlemede ve yazmada zorlandıklarını göstermektedir (Grisham Brown ve Hemmeter, 1998; Rakap, Yücesoy Özkan ve Kalkan, 2019). Son 30 yıl içerisinde öğretmenler tarafından yazılan öğretimsel amaçların ya da Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) amaçlarının kalitesini incelemek amacıyla yürütülen çalışmalar, yazılı hedeflerin (a) koşul, kriter gibi birçok gerekli bileşeni içermediğini (Rakap, 2015; Ruble, MCGrew, Dalrymple ve Jung, 2010), (b) işlevsel olmayan (Boavida, Aguiar, McWilliam ve Pimentel, 2010; Rakap, 2015) ya da doğrudan çocuğun sahip olduğu özel gereksinim ile ilişkili olmayan becerileri içerdiğini (Rakap vd., 2019), (c) genelleme ile ilgili bilgileri içermediğini (Boavida vd., 2010; Rakap, 2015) ve (d) ölçülemez nitelikte davranışlar olduğunu (Boavida vd., 2010; Rakap, 2015; Ruble vd., 2010) ortaya koymuştur. Bu araştırma bulguları, öğretmenlerin, çalıştıkları öğrencilerin öğrenecekleri davranışları belirlemek ve bu bağlamda öğretim süreçlerini etkili bir şekilde planlayabilmek için yüksek kaliteli öğretimsel amaçlar yazmaya ilişkin rehberliğe gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yüksek kaliteli öğretimsel amaçları belirlerken ve yazarken dikkate alması gereken bazı önemli konular bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı ulusal ve

uluslararası alanyazında yer alan özel eğitimde öğretimsel amaç belirleme ve yazma konusuna odaklanan dokümanları (kitap bölümleri, makaleler, konferans sunumları, online kaynaklar ve müfredat) gözden geçirerek nitelikli öğretimsel amaç belirleme ve yazmaya ilişkin ilkeleri belirlemektir. Bu bağlamda çalışmada, özel gereksinimli çocuklara öğretim yapan öğretmenlerin nitelikli öğretimsel amaçlar belirlemelerine ve yazmalarına rehberlik etmek amacıyla alanyazında belirtilen ilkeler ayrıntılı bir şekilde ele alınmış ve örnekleriyle açıklanmıştır.

Yöntem

Bu kısımda araştırma modeli, örneklem ve dokümanların belirlenmesi, dokümanların incelenmesi ve verilerin analiz edilmesi konularına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da problem hakkında bilgi içeren belirli zaman dilimi içerisinde üretilmiş yazılı materyallerin ve dokümanların analiz edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklem kümesini, özel eğitimde öğretimsel amaç geliştirilmesini konu edinen kitap bölümleri, makaleler, ölçekler, tezler ve diğer online kaynaklar oluşturmaktadır. Araştırmacılar, çalışmaya başlamadan önce çalışmanın amacı çerçevesinde ne tür dokümanlara gereksinim duyduklarını ve bu dokümanlara hangi bilgi kaynakları aracılığıyla erişebileceklerini belirlemişlerdir. Bu bağlamda, online web tabanlı araçları ile araştırma konusuna ilişkin ulusal ve uluslararası süreli yayınlara, kitaplara ve tezlere ulaşılması hedeflenmiştir. İlgili yayınların belirlenmesi amacıyla, “öğretimsel amaç, hedef davranış, BEP amacı, özel eğitim” ifadelerinin farklı kombinasyonları, İngilizce ve Türkçe olarak, Web of Science, Academic Search Complete (EBSCO dahil), ProQuest, PsychInfo, ERIC, Google Scholar, Ulusal Tez Merkezi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınları ve TR Dizin veri tabanlarında taranmıştır. Ayrıca, özel eğitim konulu yayınlar yapan dört ulusal yayınevi tarafından yayımlanan özel eğitim kitapları da incelenmiştir. Veri toplama sürecinin ikinci aşaması olan dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi aşamasında, belirlenen dokümanların çalışmanın konusu ve amacı çerçevesinde ilgili konuları kapsayıp kapsamadığına, elde edilen dokümanların birincil kaynaklardan elde edilip edilmediğine ve dokümanların kimler tarafından hazırlandığının belli olup olmadığına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, birincil kaynaklarda yer alan bilgilere atıf yapan ya da bu bilgileri rapor eden ikincil kaynaklar elenmiştir. Sonuç olarak, bu doküman analizi çalışmasında Tablo 1’de kronolojik sıra ile sunulan 34 doküman (13 makale, 9 kitap bölümü, 5 kitap, 3 online modül, 2 tez, 1 ölçek ve 1 online rapor) ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Dokümanların İncelenmesi

Araştırmacılar, her bir dokümanın araştırma sorusu kapsamında ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla bir kodlama rehberi ve çizelgesi geliştirilmiştir. Kodlama çizelgesi kodlayıcının adı, kodlama tarihi, yayın numarası, yayın tarihi, yazar(lar), yayın adı, yayın türü ve öğretimsel amaç geliştirme bağlamında önerilen ilkelerin maddelerinden oluşmaktadır. Araştırmaya dahil edilen 32 doküman üç araştırmacı tarafından kodlama rehberi ve çizelgesi kullanılarak kodlanmıştır. Kodlama işlemlerini takiben veri analizlerine geçilmeden önce her bir gözlemci tarafından tamamlanan gözlem çizelgelerinin karşılaştırılması yoluyla kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasında güvenilirlik katsayısı, “tutarlı olan madde sayısı / toplam madde sayısı x 100” formülüyle hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayısı üç araştırmacının tutarlı olduğu durumlarda %94, en az iki araştırmacının tutarlı olduğu durumlarda ise %100 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1
İncelenen Basılı ve Online Dokümanlara Ait Bilgiler

Yıl	Yazarlar	Eser Türü
1979	Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpian, Certo ve Gruenewald	Makale
1982	Tymitz-Wolf	Makale
1986	Hunt, Goetz ve Anderson	Makale
1988	Notari	Tez
1993	Goodman ve Bon	Makale
1994	Giangreco, Dennis, Edelman ve Cloninger	Makale
1995	Notari-Syverson ve Shuster	Makale
1998	Grisham-Brown ve Hemmeter	Makale
2001	Lignugaris/Kraft Marchand-Martella ve Martella	Makale
2005	Thornton	Tez
2007	Jung	Makale
2007	Pierangelo ve Giuliani	Kitap
2008	Webber ve Scheuermann	Kitap bölümü
2009	McWilliam	Ölçek
2010	Leach	Kitap bölümü
2010	Ruble, McGrew, Dalrymple ve Jung	Makale
2011	Kahng, Ingvarsson, Quigg, Seckinger ve Teichman	Kitap bölümü
2011	Twachtman-Cullen ve Twachtman-Bassett	Kitap
2014	More ve Hart Barnett	Makale
2014	Şirin	Kitap bölümü
2014	Winterman ve Rosas	Kitap
2017	Rakap	Kitap bölümü
2017	Burton	Kitap
2017	McLaughlin, Snyder ve Algina	Makale
2017	Vuran ve Ünlü	Kitap bölümü
2018	Hedin ve DeSpain	Makale
2019	The IRIS Center	Online Modül
2019	Bailey ve Weingarten	Online Rapor
2019	Bateman ve Herr	Kitap
2020	Ecta Center	Online Modül
2020	Cooper, Heron ve Heward	Kitap bölümü
2021	Progress Center	Online Modül
2021	Odluyurt	Kitap bölümü
2022	Alberto, Troutman ve Axe	Kitap bölümü

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu bağlamda, her bir araştırmacı, 32 dokümanda yer alan öğretimsel amaç belirleme ve yazma ile ilgili kısımları ayrı ayrı okumuş ve bu kaynaklarda yer alan öğretimsel amaç belirleme ve yazma ilkelerini kaydetmiştir. Daha sonra, birinci araştırmacı her bir doküman bağlamında üç araştırmacı tarafından belirlenen ilkeleri karşılaştırmış ve aynı olan ilkeleri not almıştır. Araştırmacıların kodlamaları arasında farklılık olması durumunda toplantı yapılarak ilgili dokümanlar yeniden incelenerek fikir birliği sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra her bir doküman bağlamında elde edilen ilkeler incelenerek temalar ve alt temalar oluşturulmuş ve analiz sonuçları bulgular kısmında sunulduğu şekilde raporlaştırılmıştır.

Araştırma Etiği

Özel eğitimde nitelikli öğretimsel amaç yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi adlı çalışmamız daha önce hiçbir dergide yayınlanmamıştır. Makalenin yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuştur. Bu çalışma etik kurul izni gerektiren analizleri kapsamadığından etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Bulgular

Bu araştırmada özel eğitimde öğretimsel amaç belirleme ve yazma konusuna odaklanan dokümanların gözden geçirilerek nitelikli öğretimsel amaç geliştirme ilkelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi sonucu elde edilen araştırma bulguları temalar çerçevesinde sunulmuştur. Nitelikli öğretimsel amaçların geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken ilkeler beş tema altında kategorilendirilmiş ve Tablo 2’de sunulmuştur. Bu kısımda, her ilke ve alt boyuta ilişkin tanımlar yapılmış; ilkeleri karşılayan ve karşılamayan öğretimsel amaçlara örnekler sunulmuştur. Her bir örnek bağlamında ilişkili ilkenin neden karşılanıp karşılanmadığı açıklanmıştır.

Tablo 2
Nitelikli Öğretimsel Amaç Geliştirme İlkeleri İlişkili Boyutlar

İlke	Boyut
Öğretimsel amaçta belirtilen davranış ifadesinin uygunluğu	<ul style="list-style-type: none">• Davranışın anlaşılır bir şekilde örnekleriyle yazılması• Davranışın ve nasıl sergileneceğinin açıkça belirtilmesi
Kullanılan araç-gereç, etkinlik ve becerilerin gelişimsel uygunluğu	<ul style="list-style-type: none">• Davranış kapsamında belirtilen beceri uygunluğu• Davranışın öğretiminde kullanılan araç-gereç ve etkinliklerin uygunluğu
Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın işlevselliği	<ul style="list-style-type: none">• Davranışın bağımsızlığı ve sosyal etkileşimi desteklemesi• Davranışın öğretim programına erişimi desteklemesi
Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın genellenebilirliği	<ul style="list-style-type: none">• Davranışın farklı ortam, araç-gereç ya da kişilerle kullanılabilmesi• Davranışın doğal ortamlarda öğretime olanak sunması
Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın ölçülebilirliği	<ul style="list-style-type: none">• Davranışın gözlenebilir olması• Davranış ifadesinin koşul ve kriter içermesi

Öğretimsel Amaçta Belirtilen Davranış İfadesinin Uygunluğu

Öğretimsel amaç yazılırken dikkat edilmesi gereken en önemli ilkelerden biri davranış ifadesinin uygunluğudur. Öğretmenin öğretimsel amaçta belirtilen beceriyi gözlemesi, öğretimsel amaç için veri toplaması, diğer kişilerin öğrenciye hangi davranışların kazandırıldığıyla ilgili bilgi sahibi olması ve öğretmen ortamda olmadığında becerinin kazandırılmaya devam etmesi için öğretimsel amaç ifadelerinin öğrencinin yapacağı eylemi belirtmesi ve öğrencinin beceriyi nasıl sergileyeceğini açık bir şekilde tanımlaması gerekir (Alberto vd., 2022; McLaughlin, Snyder ve Algina, 2017; Rakap, 2015). Öğretimsel amacın tanımlanmasında öğretmenlerin kendilerine şu üç soruyu yöneltmeleri önerilmektedir (Morris, 1985):

1. Belli bir zaman diliminde (örn., 15 dakikalık bir süre, 1 saatlik bir süre veya 1 gün içinde) gerçekleşen davranış sayılabiliyor mu? (Cevap, evet olmalıdır).
2. Değiştirmeyi ya da öğretmeyi planladığım davranış, bir başkası tarafından okunduğunda ya da ona söylendiğinde tam olarak neye bakacağımı bilecek mi? Diğer bir deyişle, davranış gerçekleştiğinde o davranışın gerçekleştiğini gözlemleyebilecek mi? (Cevap, evet olmalıdır).
3. Davranış, spesifik ve gözlemlenebilir olan daha küçük davranış bileşenlerine ayrılıyor mu? (Cevap, hayır olmalıdır).

Öğretimsel amaçta belirtilen davranış ifadesinin uygunluğu ilkesi altında (a) davranışın anlaşılır bir şekilde örnekleriyle yazılması ve (b) davranışın ve nasıl sergileneceğinin açıkça belirtilmesi olmak üzere iki boyut bulunmaktadır.

Davranışın Anlaşılır Bir Şekilde Örnekleriyle Yazılması

Öğretimsel amaç kapsamında kazandırılması gereken davranışın açık, anlaşılır, teknik terimlerden uzak, çocukla çalışan, aileler dahil, tüm yetişkinlerin kolayca anlayabileceği bir şekilde yazılması gerekmektedir (Cooper vd., 2020; Lignugaris Kraft, Marchand Martella ve Martella, 2001; McWilliam, 2009; Notari-Syverson ve Schuster, 1995; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğretimsel amacın anlaşılır bir şekilde yazılmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Davranışın Anlaşılır Bir Şekilde Yazılmasına İlişkin Örnekler

Örnek	Gereke
Serhat, farklı sınıf etkinlikleri sırasında “bu hangi şekil?” diye sorulduğunda doğru bir şekilde <i>şekli söyler</i> . Öğrenci bu davranışı üç okul gününde dört şekli (kare, dikdörtgen, üçgen ve daire) etiketlediğinde tamamlar.	Bu örnekte, öğretimsel amaç bağlamında öğrenciden beklenen davranış ailelerde dahil olmak üzere öğrenci ile çalışan tüm yetişkinlerin anlayabileceği şekilde teknik ifadelerden arındırılmış bir biçimde yazılmıştır. Bu nedenle, öğretimsel amacın anlaşılır bir şekilde <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Emre, farklı sınıf etkinlikleri ve rutinleri bağlamında küçük ve büyük motor becerilerini kullanması gereken etkinlikler sırasında <i>bilateral hareketler</i> kullanarak etkinliklere katılır.	Bu örnekte, öğretimsel amaç bağlamında öğrenciden beklenen davranış ailelerde dahil olmak üzere öğrenci ile çalışan yetişkinlerin birçoğunun anlayabileceği şekilde teknik ifadelerden arındırılmış bir biçimde yazılmamıştır. Bu nedenle, öğretimsel amacın anlaşılır bir şekilde <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Öğretimsel amaçta belirtilen davranış ifadesinin uygunluğu başlığı altında ele alınması gereken bir diğer konu, öğretimsel amaç bağlamında öğrencinin sergilemesi beklenen davranış ya da beceriye ilişkin örneklerin sunulmasıdır. Öğrenciden beklenen davranışın nasıl sergilenmesi gerektiğini gösteren örneklerin belirtilmesi, öğretmenin ve diğer kişilerin çocuğa hangi davranışın kazandırılacağı ile ilgili bilgilendirilmesi açısından oldukça önemlidir (Leach, 2010; McLaughlin vd., 2017; Rakap, 2017a). Öğretimsel amaç ifadesi bağlamında, birden fazla davranış örneğinin belirtilmesi önerilmektedir. Öğretimsel amacın anlaşılır bir şekilde örnekleriyle yazılmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretimsel Amacın Anlaşılır Bir Şekilde Örnekleriyle Yazılmasına İlişkin Örnekler

Örnek	Gereke
Derya, küçük ya da büyük grup etkinlikleri sırasında isteklerini dile getirmek amacıyla (örn., <i>topu ver, su istiyorum, boya lütfen, arabayı istiyorum</i>) 1-2 kelimelik cümleler kurar. Derya, bu davranışı model sunulmaksızın üç okul gününde en az beş kez 1-2 kelimelik cümleler kurduğunda kazanır.	Bu örnekte, öğretimsel amaç kapsamında öğrencinin beceriyi nasıl sergileyeceğinin farklı örnekleri parantez içinde belirtilmiştir. Bu nedenle, öğretimsel amacın sergilenmesi beklenen davranış örneklerini içerecek şekilde <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Demir, üç okul gününde günde, farklı etkinlikler sırasında, yetişkin yardımı olmaksızın farklı nesnelere ve sınıf araç-gereçlerini iki eli ile amacına uygun olarak kullanır.	Bu örnekte, öğretimsel amaç kapsamında öğrencinin beceriyi nasıl sergileyeceğinin farklı örnekleri sunulmamıştır. Bu nedenle, öğretimsel amacın sergilenmesi beklenen davranış örneklerini içerecek şekilde <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Davranışın ve Nasıl Sergileneceğinin Açıkça Belirtilmesi

Öğretimsel amaç bağlamında, öğrencinin yapması gereken eylemin, sergilemesi gereken davranışın açık bir şekilde yazılması gerekmektedir (Alberto vd., 2022; Hunt, Goetz ve Anderson, 1986). *Kavrar, katılır, bilir, aktarır, oluşturur, ilişki kurar, tamır, öğrenir, yapabilir, olur ve düşünür* gibi ifadeler öğrencinin yapması gereken eylemi açık bir şekilde belirtmeyen belirsiz ifadelerdir. Bu

gibi ifadelerin kullanımı bir davranışın oluşup oluşmadığı konusunda karmaşıklığa yol açar. Bu nedenle bu tür belirsiz ifadelerin yerine *gösterir, söyler, getirir, takar, sayar, işaret eder, elini kaldırır ve çizer* gibi öğrencinin yapması gereken eylemi açık bir şekilde tanımlayan gözlenebilir ifadeler kullanılmalıdır (Giangreco, Dennis, Edelman ve Cloninger, 1994; Leach, 2010; McLaughlin vd., 2017; Notari Syverson ve Schuster, 1995). Öğrencinin yapması gereken eylemi açık bir şekilde belirten ifadeler davranış değişikliği sürecinde yer alan herkesin ortak bir tanımda hemfikir olmasını sağlar. Ayrıca öğretimsel amaçlar, öğrencinin yapmaması gereken eylemleri değil (yüksek sesle konuşmaz) yapması gereken eylemleri (alçak sesle konuşur) ifade etmelidir (Hedin ve DeSpain, 2018; Rakap, 2017a). Olumsuz ifadeler öğrencinin yapması gereken eylemi tam olarak ortaya koymayan betimlemelerdir. Öğretimsel amacın anlaşılır olması, öğrencinin kendisinden beklenen davranışın ne olduğunu anlamasını kolaylaştırdığı gibi bu davranışı sergileyebilmesi için onu yönlendirir. Diğer bir deyişle öğrencinin sergilemesi gereken davranış için ona ipucu oluşturur (The IRIS Center, 2019; Winterman ve Rosas, 2014). Öğretimsel amaç bağlamında davranışın açıkça belirtilmesine ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretimsel Amaçta Davranışın Açıkça Belirtilmesine İlişkin Örnekler

Örnek	Gerekeç
Ahmet, serbest oyun etkinliği sırasında “bunun rengi ne?” diye sorulduğunda belirtilen <i>rengin adını</i> doğru bir şekilde <i>söyler</i> . Öğrenci, bu davranışı üç gün üç ana rengi (sarı, kırmızı ve mavi) etiketlediğinde tamamlar.	Bu örnekte, “rengin adını söyleme” öğrencinin sergilemesi gereken davranışı belirtmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin yapması gereken davranışı açık ve anlaşılır bir dille ifade edecek şekilde <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Ayça, üç okul gününde akranları ile serbest oyun etkinliklerine <i>katılır</i> .	Bu örnekte, katılır ifadesi öğrencinin yapacağı eylemi tam olarak tanımlamayan belirsiz bir ifadedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin yapması gereken davranışı açık ve anlaşılır bir dille ifade edecek şekilde <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Öğretimsel amaçta belirtilen davranış ifadesinin uygunluğu ilkesi kapsamında ele alınması gereken diğer bir konu, öğrencinin davranışı nasıl sergileyeceğinin belirtilmesidir. Sergilenecek davranışın kapsamı davranışın türüne, öğrencinin performans düzeyine, bireysel özelliklerine, öğretmenlerin beklentilerine ve ortamdaki koşullara göre farklılık gösterebilir (McLaughlin vd., 2017; Notari-Syverson ve Schuster, 1995; Ruble, McGrew, Dalrymple ve Jung, 2010). Örneğin ifade edici dili olmayan bir öğrencinin şekilleri, sayıları ya da renkleri etiketlemesi, parmağıyla istenilen özellikteki nesneyi işaret etmesi ya da istenen şekil, sayı ya da renkteki nesneyi vermesi anlamına gelirken; ifade edici dili olan bir öğrenci için gösterilen nesnenin özelliğini (şekil, sayı ya da renk) sözel olarak söylemesi anlamına gelebilir. Öğretimsel amaç bağlamında davranışın nasıl sergileneceğinin açıkça belirtilmesine ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretimsel Amaçta Davranışın Nasıl Sergileneceğine İlişkin Örnekler

Örnek	Gerekeç
Beşir, büyük grup etkinlikleri sırasında “bu hangi şekil?” diye sorulduğunda doğru bir şekilde <i>şekli söyler</i> . Öğrenci bu davranışı üç okul gününde dört şekli (kare, dikdörtgen, üçgen ve daire) etiketlediğinde tamamlar.	Bu örnekte, öğrencinin davranışı nasıl sergileyeceği açıkça belirtilmiştir. Öğrenci “şeklin ismini söyler” ifadesinde “söyler” kelimesi sözlü tepkide bulunmayı gerektirir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin davranışı nasıl sergileyeceğini belirtir şekilde <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Berrak, küçük boyuttaki nesnelere kaldırmak için <i>her iki elini kullanır</i> .	Bu örnekte, “her iki elini kullanır” ifadesi öğrencinin öğretimsel amaç bağlamında yer alan davranışı nasıl sergilemesi gerektiğini belirtmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin davranışı nasıl

sergileyeceğini belirtir şekilde yazıldığı söylenebilir.

Cemil, yetişkin tarafından yardım sunulmadan isteklerini uygun bir şekilde dile getirir.

Bu örnekte, “uygun” ifadesi öğrencinin davranışı nasıl sergilemesi gerektiğini belirtmeyen farklı kişiler tarafından farklı anlamlar yüklenebilecek belirsiz bir ifadedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin davranışı nasıl sergileyeceğini belirtir şekilde yazılmadığı söylenebilir.

Canan, farklı sınıf ve okul etkinlikleri sırasında sözel ipucu ile sunulan fırsatların %80’inde yazılı olarak sunulan ismini bulur.

Bu örnekte, öğrencinin “ismini bulma” eylemini nasıl sergilemesi gerektiği yani ismini sınıf etkinlikleri bağlamında nasıl bulacağı açıkça belirtilmemiştir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin davranışı nasıl sergileyeceğini belirtir şekilde yazılmadığı söylenebilir.

Kullanılan Araç-Gereç, Etkinlik ve Becerilerin Gelişimsel Uygunluğu

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşadıkları çevreye uyum sağlayabilmeleri ve buldukları tüm ortamlarda toplumsal normları karşılayan davranışları kazanmaları, ancak yaşlarına uygun işlevsel ve yüksek kaliteli öğretimsel amaçların belirlenmesi ve bu davranışların gelişimsel olarak uygun araç-gereç ve etkinlikler yoluyla kazandırılmasıyla mümkündür (Jung, 2007; Leach, 2010; Özyürek, 2010; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğrencinin yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olmayan öğretimsel amaçlar, öğrencilerin buldukları sosyal çevrelerde kabul edilmelerini sınırlandırabilir. Bu nedenle öğretimsel amaçlar belirlenirken bireyin yaşı, gelişimsel özellikleri ile yeterlilikleri dikkate alınmalı (Alberto vd., 2022; Cooper vd. 2020; Notari, 1988) ve tüm bu değişkenler temelinde öğretim araç-gereçleri ve etkinlikleri seçilmelidir. Kullanılan araç-gereç, etkinlik ve becerilerin gelişimsel uygunluğu ilkesi altında (a) davranış kapsamında belirtilen becerinin uygunluğu ve (b) davranışın öğretiminde kullanılan araç-gereç ve etkinliklerin uygunluğu olmak üzere iki boyut bulunmaktadır.

Davranış Kapsamında Belirtilen Becerinin Uygunluğu

Gelişimsel uygunluk bağlamında ele alınması gereken ilk boyut, öğretimsel amaçta belirlenen becerinin öğrencinin gelişimsel yaşına, gereksinimlerine ve ilgilerine uygun olmasıdır (Hunt vd., 1986; McLaughlin vd., 2017; Notari Syverson ve Shuster, 1995). Öğrencinin hedeflenen beceriyi yapabilmesi için gerekli olan ön koşul becerilere sahip olmaması durumunda yaşına uygun beceriyi kazanması için gerekli olan önkoşul beceriler öğretimsel amaç olarak belirlenmelidir. Örneğin, 9 yaşında ilkökula giden bir öğrencinin tek basamaklı sayılarla ve çok basamaklı sayılarla akıcı bir şekilde toplama yapması gerekirken, öğrenci toplamanın önkoşulu olan ve okulöncesi dönemde kazanılan nesne sayma ve ritmik sayma becerilerine sahip değilse yaşına uygun olmamasına rağmen bu beceri öğretimsel amaç olarak ele alınabilir. Davranış kapsamında belirtilen becerinin öğrencinin gelişimsel yaşına, gereksinimlerine ve ilgilerine uygun olmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Davranış Kapsamında Belirtilen Becerinin Gelişimsel Olarak Uygunluğuna İlişkin Örnekler

Örnek	Gereççe
Gamze, farklı sınıf ve okul etkinlikleri sırasında, sözel ipucu olmaksızın, kendine sunulan fırsatların %80’inde isteklerini 2-3 kelimelik cümleler kullanarak dile getirir.	Bu örnekte, isteklerini 2-3 kelimelik cümleler kullanarak dile getirme okulöncesi ve ilkökul yaş grubundaki çocuklar için gelişimsel olarak uygun bir davranıştır. Bu nedenle, öğretimsel amaç bağlamında öğretilmesi planlanan becerinin öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun şekilde yazıldığı söylenebilir.
Göktaş, okulöncesi sınıfında yer alan serbest oyun etkinlikleri sırasında iki basamaklı bir sayı ile bir	Bu örnekte, iki basamaklı sayılar ile bir basamaklı sayıların toplanması okulöncesi yaş grubundaki bir

basamaklı bir sayısı elde gerektirmeyecek şekilde toplar.

öğrenci için gelişimsel olarak uygun olmayan bir hedefdir. Bu nedenle, öğretimsel amaç bağlamında öğretilmesi planlanan becerinin öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun şekilde yazılmadığı söylenebilir.

Davranışın Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereç ve Etkinliklerin Uygunluğu

Öğretimsel amaç kapsamında öğrenciye kazandırılması planlanan beceri ya da davranışın öğretiminde kullanılması planlanan sınıf araç-gereçlerinin ve etkinliklerinin öğrencinin yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olması kritik bir öneme sahiptir (Hunt vd., 1986; Notari, 1988; Twachtman Cullen ve Twachtman Bassett, 2011). Öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun araç-gereç ve etkinlikler, onun sınıf etkinlikleri ve rutinlerine bağımsız ve aktif bir şekilde katılımını destekler (Bailey ve Weingarten, 2019). Gelişimsel olarak uygun olan araç-gereçler, öğrencinin özel gereksiniminden kaynaklanan sınırlılıklarını desteklemek amacıyla kullanılacak yardımcı teknoloji araçlarını (büyüteç gibi) içerebilir (McLaughlin vd., 2017). Davranışın öğretiminde kullanılan araç-gereç ve etkinliklerin uygun olmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Davranışın Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereç ve Etkinliklerin Uygunluğuna İlişkin Örnekler

Örnek	Gereççe
Fatma, üç okul günü boyunca, yetişkin desteği olmaksızın, bağımsız bir şekilde, sınıf ve okul içerisinde farklı alanlarda gerçekleştirilen etkinliklere tekerlekli sandalyesini sürerek katılır.	Bu örnekte, tekerlekli sandalye, öğrencinin özel gereksiniminden dolayı kullanması gereken yardımcı bir teknolojidir. Tekerlekli sandalye, öğrencinin sınıf ve okul etkinliklerini aktif ve bağımsız katılımını destekleyen gelişimsel özelliklerine uygun bir araç-gereçtir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun sınıf araç-gereçlerinin ve etkinliklerinin kullanımını destekler şekilde yazıldığı söylenebilir.
Faruk, serbest oyun etkinlikleri sırasında, seçtiği oyun alanında, etkinlik süresi bitene kadar farklı oyuncaklarla oynayarak (örn., <i>arabalarla oynama, yapboz yapma, Legolar ile oynama, boyama yapma, kitap okuma, resim çizme</i> vb.) kalır.	Bu örnekte, belirtilen araba, yapboz, Lego, boya, kitap, resim gibi araç-gereçler öğrencinin akranları tarafından da kullanılan yaşına ve gelişimine uygun materyallerdir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun sınıf araç-gereçlerinin ve etkinliklerinin kullanımını destekler şekilde yazıldığı söylenebilir.
Ferhat, farklı ilkökul sınıf etkinlikleri sırasında, etkinliğe odaklanmasını sağlamak amacıyla kendisine verilen dış halkasını üç okul günü boyunca en fazla beş dakika süreyle kullanır.	Bu örnekte, her ne kadar öğrencinin etkinliğe odaklanmasını sağlamak amacıyla kullanılıyor olsa da dış halkası ilkökul öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine ve ilgilerine uygun bir araç-gereç değildir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin gelişimsel özelliklerine ve yaşına uygun sınıf araç-gereçlerinin ve etkinliklerinin kullanımını destekler şekilde yazılmadığı söylenebilir.

Öğretimsel Amaçta Belirtilen Davranışın İşlevselliği

Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere okullarda sınırlı bir zamanda sınırlı sayıda beceri öğretilmektedir. Bu nedenle öğrencilere günlük yaşamında her gün kullanacakları, ileri düzeydeki becerileri öğrenmelerini kolaylaştıracak ve günlük yaşam etkinliklerine anlamlı katılımlarını artıracak işlevsel becerilerin öğretilmesi oldukça önemlidir (Burton, 2017; Notari Syverson ve Schuster, 1995; Özyürek, 2010). Ayrıca, öğretimi hedeflenen davranışın, öğrencinin yaşadığı ortamlarda daha fazla pekiştirilmesine, olası bir ceza ile karşı karşıya kalmasını engellemesine ve hem kendisinin hem de etrafındaki kişilerin yaşam kalitesini artırmasına katkı sağlaması gerekir (Cooper vd., 2020;

McWilliam, 2009). İşlevsel davranış, öğrencinin bağımsızlığına katkı sağlayan ve bireyin doğal ortamlarda başarılı yaşantılarının artmasına neden olan davranışlardır (Brown, Branston, Hamre-Nietupski, Pumpian, Certo ve Gruenewald, 1979; McWilliam, 2009). Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın işlevselliği ilkesi bağlamında, (a) davranışın bağımsızlığı ve sosyal etkileşimi desteklemesi ve (b) davranışın öğretim programına erişimi desteklemesi olmak üzere iki boyut bulunmaktadır.

Davranışın Bağımsızlığı ve Sosyal Etkileşimi Desteklemesi

Öğretimsel amaç kapsamında öğrenciye kazandırılması planlanan beceri ya da davranışın, öğrencinin günlük olarak gerçekleştirilen sınıf, okul, ev ve toplum etkinliklerine bağımsız ve aktif bir şekilde katılımını destekleyen işlevsel beceri ya da davranışlar olması beklenmektedir (Bateman ve Herr, 2019; Hunt vd., 1986; McLaughlin vd., 2017; Webber ve Scheuermann, 2008). Dahası, öğretimsel amaç kapsamında ele alınan davranışın öğrencinin yetişkinlerle ve diğer akranları ile sosyal etkileşim kurmasını destekler nitelikte olması gerekmektedir (Grisham Brown ve Hemmter, 1998; Notari-Syverson ve Schuster, 1995). Davranışın bağımsızlığı ve sosyal etkileşimi desteklemesine ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Davranışın Bağımsızlığı ve Sosyal Etkileşimi Desteklemesine İlişkin Örnekler

Örnek	Gereke
Işık, kaşık ile <i>dökmeden yemek</i> için baskın elini kullanır. Işık, bu beceriyi yetişkin yardımı olmadan üç okul gününde yemeği çok az dökerek ya da hiç dökmeden yaptığında öğrenmiş kabul edilir.	Bu örnekte, öğrencinin “kaşık ile dökmeden yemek yemesi” günlük yaşam içerisinde bağımsızlık kazanması ve öğrenlere aktif katılımı için önemli bir beceridir. Bu nedenle, öğretilmesi planlanan becerinin öğrencinin günlük yaşam içerisinde bağımsızlığını destekler nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Kemal, farklı sınıf etkinlikleri sırasında (örn., okula geliste, öğünler sırasında, küçük ya da büyük grup etkinliklerinde, okuldan ayrılırken), bağımsız bir şekilde, yetişkinlere ya da akranlarına isteklerini ya da ihtiyaçlarını dile getirmek için 2-3 kelimedenden oluşan cümleler kurar.	Bu örnekte, öğretimsel amaç kapsamında öğretilmesi planlanan beceri, öğrencinin sosyal çevresi ile (yetişkin ve akranları ile) etkileşim kurmasını özendirilmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin yetişkinlerle ve akranlarla etkileşimini destekler nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Jale, serbest oyun etkinlikleri sırasında boncukları ipe dizerek oyun etkinliğine aktif katılım gösterir.	Bu örnekte, boncukları ipe dizmek öğrencinin etkinliklere katılım bağlamında bağımsızlık kazanması için önemli bir beceri olmadığı gibi akran ya da yetişkinlerle etkileşimi de özendirilmemektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin günlük yaşam içerisinde bağımsızlığını veya öğrencinin yetişkinlerle ya da akranlarla etkileşimini destekler nitelikte <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Davranışın Öğretim Programına Erişimi Desteklemesi

Öğretimsel amaç kapsamında belirlenen becerinin ya da davranışın öğrencinin öğrenim gördüğü sınıf düzeyinde takip edilen genel eğitim müfredat bağlamında yer alan amaç ve hedefler ile veya öğrenci için geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan amaç ve hedefler ile ilişkili olması gerekmektedir (Bateman ve Herr, 2019; Brown vd., 1979; Goodman ve bon, 1993; McLaughlin vd., 2017; Rakap, 2017a). Öğretimsel amaç kapsamında öğretilmesi planlanan beceri ile öğrencinin kendisi için bireysel olarak geliştirilmiş ya da yaşına uygun müfredat bağlamındaki kazanımları edinmesi ve öğretim programı bağlamında bağımsızlık kazanması amaçlanmalıdır (McWilliam, 2009; Rakap, 2017a; Tymitz Wolf, 1982). Davranışın öğretim programına erişimi desteklemesine ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Davranışın Öğretim Programına Erişimi Desteklemesine İlişkin Örnekler

Örnek	Gereke
Hande, farklı sınıf etkinlikleri ve rutinleri sırasında, kendine sorulduğunda, bağımsız bir şekilde, 1'den 10'a kadar olan sayıları tanımlar.	Bu örnekte, öğrencinin 1'den 10'a kadar olan sayıları isimlendirmesi okulöncesi programında bilişsel alan kapsamında yer alan bir beceridir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin eğitim programına erişimini destekler nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Halis, okulöncesi sınıflarında yer alan serbest oyun ya da küçük grup etkinlikleri sırasında, model olmaksızın, ismini, soy ismini ve adresini kurallara uygun bir şekilde yazar.	Bu örnekte, belirtilen ismini, soy ismini ve adresini kurallara uygun yazma becerisi okulöncesi müfredatında yer alan bir amaç ile ilişkili değildir. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin eğitim programına erişimini destekler nitelikte <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Öğretimsel Amaçta Belirtilen Davranışın Genellenabilirliği

Genelleme, öğrencinin bir davranışı, öğrendiği koşullardan farklı koşullar altında da sergilemesidir. Diğer bir deyişle, öğrencinin öğrenme ortamında verdiği tepkiyi farklı materyaller, ortamlar, yönergeler ve bireylerin varlığında da sergilemesi anlamına gelmektedir (Bateman ve Herr, 2019; Notari Syverson ve Schuster, 1995; Thornton, 2005). Genellenmiş tepki, öğretim sonlandırıldıktan sonra bağlamına uygun durumlarda oluşmaya devam eden tepkidir (Alberto vd., 2022; Pierangelo ve Giuliani, 2007). Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın genellenabilirliği ilkesi bağlamında, (a) davranışın farklı ortam, araç-gereç ya da kişilerle kullanılabilmesi ve (b) davranışın doğal ortamlarda öğretime olanak sunması olmak üzere iki boyut bulunmaktadır.

Davranışın Farklı Ortam, Araç-Gereç ya da Kişilerle Kullanılabilmesi

Bir davranışın ya da bilginin farklı bağlamlarda kullanılabilir olması öğrenmenin kalıcı bir şekilde gerçekleştiğinin bir göstergesi olup öğrenmenin çok önemli bir aşaması olarak kabul edilmektedir. Birey öğrendiklerini öğrendiği koşullardan farklı koşullarda da sergilediğinde, yaşadığı çevrede bağımsız işlevde bulunma ve doğal olarak pekiştirilme olasılığı artar. Bir tepki doğal olarak pekiştirildiğinde tepkinin kalıcılığı artar ve bu durum öğrencinin çevresi ile daha fazla olumlu etkileşim kurmasına hizmet edecektir (Bateman ve Herr, 2019; Kahng, Ingvarsson, Quigg, Seckinger ve Teichman, 2011; McWilliam, 2009; Özyürek, 2010). Davranışın farklı ortam, araç-gereç ya da kişilerle kullanılabilmesi ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Davranışın Farklı Ortam, Araç-Gereç ya da Kişilerle Kullanılabilmesine İlişkin Örnekler

Örnek	Gereke
Lale, serbest oyun, küçük grup ya da dışarıda oyun etkinlikleri sırasında, yetişkin yardımı olmaksızın günde en az iki kere, farklı araç-gereçler (örn., Legolar, tahta bloklar, plastik bloklar, kalemler) kullanarak oyun amaçlı yapılar inşa eder.	Bu örnekte, öğrenci yapı inşa etmek için erişilebilir olan Legolar, tahta bloklar, plastik bloklar, kalemler gibi araç-gereçlerden istediğini kullanabilir. Ayrıca, öğretimsel amaç, becerinin serbest oyun, küçük grup ya da dışarıda oyun etkinlikleri gibi farklı etkinlikler sırasında sergilenmesine de olanak tanımaktadır. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin ilgili beceriyi genellemesini destekler nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Leman, serbest oyun etkinlikleri sırasında, yetişkin desteği olmaksızın, Lego parçalarını kullanarak kale inşa eder.	Bu örnekte, öğrenci belirtilen etkinlik sırasında kale inşa etmek ve Lego kullanmak zorundadır. Becerinin gerçekleştirilmesi bağlamında tek tip bir materyalin ve etkinliğin kullanımının belirtilmesi

genellenebilirliği sınırlamaktadır. Bu nedenle, öğretimsel amacın öğrencinin ilgili beceriyi genellemesini destekler nitelikte *yazılmadığı* söylenebilir.

Davranışın Doğal Ortamlarda Öğretime Olanak Sunması

Gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim ortamlarının ayrıştırılmış eğitim ortamlarından birlikte eğitim ortamlarına (kaynaştırma, bütünleştirme ya da kapsayıcı eğitim ortamları) doğru yönelim göstermesiyle birlikte, bu çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının doğal ortamlarda desteklenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmıştır (Rakap, 2017a). Davranışların doğal ortam ve bağlamlarda edinimi kalıcılığı desteklediği gibi yeni öğrenilen davranışların başka koşullara genellenmesini de kolaylaştırmaktadır (Rakap, 2017b). Bu nedenle, öğretimsel amaç kapsamında öğrenciye öğretilmesi planlanan becerinin farklı günlük etkinlik, rutin ve geçişler bağlamında kazandırılabilir ve kullanılabilir bir beceri olması oldukça önemlidir. Davranışın doğal ortam ve bağlamlarda öğretime olanak sunmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Davranışın Doğal Ortamlarda Öğretime Olanak Sunmasına İlişkin Örnekler

Örnek	Gerekeçe
Şakir, küçük ya da büyük grup etkinlikleri, yemekte veya serbest oyun sırasında, günde en az 4 defa olmak üzere 3 gün üst üste bağımsız olarak 2-3 kelimelik cümleler kurarak yardım ister.	Bu örnekte, öğrencinin öğretimsel amaçta belirtilen davranışı küçük ya da büyük grup etkinlikleri, yemek veya serbest oyun gibi doğal bağlamlarda sergilemesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın davranışın doğal ortamlarda öğretimine olanak sunacak nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Şenay, özel eğitim odasında, öğretmeni ile bire bir çalışırken, “ <i>bu ne?</i> ” diye sorulduğunda resimdeki nesnenin ismini söyler.	Bu örnekte, öğretimsel amaçta belirtilen davranışın özel eğitim odası gibi normal gelişim gösteren çocukların katılmadığı bir ortamda öğretilmesinin planlandığı görülmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın davranışın doğal ortamlarda öğretimine olanak sunacak nitelikte <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Öğretimsel Amaçta Belirtilen Davranışın Ölçülebilirliği

Belirli bir davranışı gerçekleştirme bağlamında öğrencinin performans düzeyi ancak öğretmen davranışı görüp işitebildiğinde en iyi şekilde belirlenebilir. Bir öğretimsel amaçta bu doğruluğa ulaşmak için davranışsal tepkinin gözlenebilir, ölçülebilir ve tekrarlanabilir şekilde ifade edilmesi gerekir (Alberto vd., 2022; McWilliam, 2009; Notari Syverson ve Schuster, 1995; More ve Hart Barnett, 2014). Bir öğretimsel amaçta davranışın ölçülebilirliğini gösteren ifadeler, davranışın hangi koşul ya da durum altında gerçekleştiği, davranışın gerçekleşme süresi ve sıklığı ile davranışın doğruluğunu belirten ifadelerdir (Cooper vd., 2020; Leach, 2010; Rakap, 2017a; Vuran ve Ünlü, 2017; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğretimsel amacın ölçülebilir olması, öğretimsel amaca ilişkin herkesin aynı şekilde veri toplamasına, ekipte yer alan diğer kişilerin bilgilendirilmesine ve öğretmen ortamda olmadığında kalınan yerden öğretime devam edilebilmesine katkı sağlar (Alberto vd., 2022; Şirin, 2014). Öğretimsel amaçta belirtilen davranışın ölçülebilirliği ilkesi bağlamında, (a) davranışın gözlenebilir olması ve (b) davranış ifadesinin koşul ve kriter içermesi olmak üzere iki boyut bulunmaktadır.

Davranışın Gözlenebilir Olması

Öğretimsel amaç kapsamında hedeflenen becerinin görülebilir, işitebilir ve ölçülebilir şekilde belirtilmesi oldukça önemlidir (Ecta Center, 2020; Leach, 2010; McWilliam, 2009; Notari Syverson ve Schuster, 1995; Odluyurt, 2021). Beceriler farklı gözlemciler tarafından gözlemlendiğinde aynı

şekilde görülebilecek (ya da işitilebilecek) nitelikte biçimde açık yazılmalıdır. Davranışın gözlenebilir olmasına ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Davranışın Gözlenebilir Olmasına İlişkin Örnekler

Örnek	Gerekeç
Meral, farklı sınıf etkinlikleri sırasında akranları ile iletişim kurmak için 1-2 kelimelik kısa cümleler kullanır.	Bu örnekte, öğretmen ya da diğer gözlem yapan kişiler öğrencinin kullandığı kelimeleri duyabilir ve sayabilir ve bu konuda hem fikir olabilirler. Bu nedenle, öğretimsel amacın gözlenebilirliği destekler nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Mesut, küçük grup ya da serbest oyun etkinliklerine aktif katılımını %90 düzeyine çıkarır ve korur.	Bu örnekte, oyun etkinliklerine katılımda bulunma çocuğa bakım sağlayan farklı bireyler tarafından farklı şekilde yorumlanabilecek niteliktedir. Örneğin, bir gözlemci öğrencinin uzaktan akranlarını izlemesini aktif katılım olarak değerlendirirken, bir diğer gözlemci öğrencinin akranlarının oyununa katılmasını aktif katılım olarak değerlendirebilir. Bu nedenle, öğretimsel amacın gözlenebilirliği destekler nitelikte <i>yazılmadığı</i> söylenebilir.

Davranış İfadesinin Koşul ve Kriter İçermesi

Öğretimsel amaç kapsamında belirlenen becerinin ya da davranışın hangi koşullar altında gerçekleştirileceğinin ve öğrencinin öğretimsel amaçta belirtilen beceriyi kazanıp kazanmadığının nasıl değerlendirileceğinin açıkça belirtilmesi, öğrencinin öğretimsel amaçtaki beceriyi edinimi için oldukça önemlidir. Öğretimsel amaçta, koşul ifadesi öğrencinin davranışı hangi durumlarda ve ne zaman sergileyeceğinin belirtilmesini içermektedir. Öğretimsel amaçta kriter yüzde (%90 düzeyinde), oran (beş denemeden dördünde), sıklık (on defa), süre (üç dakika süreyle), doğruluk (yemeği dökmeden) ya da öğrencinin performansının türü ve düzeyi (bağımsız olana kadar ya da fiziksel destek sunulduğunda) belirtilerek ifade edilir (Alberto vd., 2022; McWilliam, 2009; Notari Syverson ve Schuster, 1995; Progress Center, 2021; Webber ve Scheuermann, 2008). Öğretimsel amaçta yer alan becerinin türüne ve nasıl tanımlandığına bağlı olarak bu kriter ifadelerinin birkaçı birden olabileceği gibi yalnızca bir tanesi de olabilir. Öğretilmesi düşünülen hayati öneme sahip davranışlar (örn., 112 gibi acil telefon numaralarının öğretimi) için ölçütün %100 olması gerekmektedir (Rakap, 2017). Davranışın ifadesinin koşul ve kriter içermesine ilişkin uygun ve uygun olmayan örnekler gerekçeleriyle birlikte Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Davranışın İfadesinin Koşul ve Kriter İçermesine İlişkin Örnekler

Örnek	Gerekeç
Neşe, ara ya da ana öğün sırasında, <i>menüde yer alan yiyecek ve içecekler belirtildiğinde, yetişkin yardımı olmaksızın</i> , yemek istediği yiyeceği belirtmek amacıyla 1-2 kelimelik cümleler kurar.	Bu örnekte, “menüde yer alan yiyecek ve içecekler belirtildiğinde yetişkin yardımı olmaksızın” ifadeleri becerinin hangi koşullar altında ve ne zaman ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu nedenle, öğretimsel amacın uygun koşul ifadesine yer verir nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Osman, <i>beş denemeden dördünde</i> bir şeklin ismini söyleyerek doğru bir şekilde dört şekli etiketler.	Bu örnekte, “doğru bir şekilde” ifadesi öğrencinin performansının doğruluğunu ve “beş denemeden dördünde” ifadesi ise becerinin ne sıklıkta sergileneceğini belirtir. Bu nedenle, öğretimsel amacın uygun koşul ve kriter ifadesine yer verir nitelikte <i>yazıldığı</i> söylenebilir.
Naci, 3-5 kelimelik cümleler kurarak akranları ile iletişim kurar.	Bu örnekte, öğrencinin beceriyi nerede, ne zaman, hangi yardım düzeyinde yapacağı koşullarından

herhangi biri belirtilmemiştir. Bu nedenle, öğretimsel amacın uygun koşul ve kriter ifadesine yer verir nitelikte yazılmadığı söylenebilir.

Olca, kaşık ile yemek yemek için baskın elini kullanır.

Bu örnekte, öğrencinin beceriyi nerede, ne zaman, hangi yardım düzeyinde yapacağı koşullarından herhangi biri belirtilmemiştir. Bu nedenle, öğretimsel amacın uygun koşul ve kriter ifadesine yer verir nitelikte olmadığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Özel gereksinimli öğrencilerin yaşam kalitesinin iyileştirilmesinde ve gerekli davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesinde öğretimsel amaçların belirlenmesi ve sistematik ölçümü, önemli bir referans noktası olup aynı zamanda bireye yapılan müdahalelerin temelini oluşturmaktadır. Öğretimsel amaç öğrenci, ailesi ve toplum açısından sosyal önemi olan ve kazandırılması hedeflenen davranıştır. Öğrenciye yeni bir davranış kazandırmanın evrensel olarak kabul edilen ilk adımı, işlevsel olan öğretimsel amaçları belirlemektir (Bateman ve Herr, 2019). Öğretimsel amaçların açık, anlaşılır yazılmış ve tanımlanmış olması, müdahale programlarının uygun ortamlarda uygun materyaller kullanılarak öğrencinin bağımsızlık ve etkileşim becerilerini kazanmalarını desteklemek ve genel eğitim programına erişimlerini sağlayarak öğrendikleri becerileri genellemelerine olanak sağlamak için bir referans noktası oluşturmaktadır. Öğretimsel amaçların bu çalışmada ele alınan ilkeleri karşılayacak biçimde geliştirilmesi ve yazılması, öğretmenlere ve diğer uygulayıcılara neyi, ne zaman, nerede ve nasıl öğretecekleri konusunda rehberlik eder (Rakap, 2015). Dahası, nitelikli olarak geliştirilen ve yazılan öğretimsel amaçlar, öğrenciyle çalışan uygulamacıların iletişim kurmasını kolaylaştırmakta, öğretimsel amacın doğru anlaşılmasını ve öğrenciye sunulacak olan hizmetlerin sistematik bir şekilde sürdürülmesini desteklemekte (Cooper vd., 2020) ve çocuğa yapılan müdahalenin etkisinin doğru değerlendirilmesine fırsat verir (Alberto vd., 2022).

Özel ve genel eğitimde yüksek kaliteli öğretimsel amaçlar yazılmasına olan gereklilik alanyazında uzun yıllardır ele alınan ve vurgulanan bir konudur. Örneğin, Hawkins ve Dobes (1977) yaklaşık yarım asır önce öğretimsel amaç tanımlarının davranışın ve çevrenin gözlemlenebilir özelliklerine atıfta bulunarak yapılması gerektiğini, davranış tanımlarının diğer eğitimciler tarafından doğru şekilde yorumlanabilecek nitelikte açık olması gerektiğini ve bu tanımların davranışsal tepkinin bir örneğini diğer bir deyişle davranışın tanımına neyin dahil olacağını ve neyin hariç tutulacağını (sınırlarını) betimlemesi gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacılar bu şekilde yazılacak davranış tanımlarının, öğrenci ile çalışma yürütecek kişileri, meydana gelmesi muhtemel tüm durumlarda yönlendirebilecek ve yorum yapılmasına olanak tanımayacak nitelikte olacağını vurgulamıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazında, yüksek kaliteli ve nitelikli öğretimsel amaç geliştirilmesinin ve yazılmasının önemine yapılan vurguya rağmen, yapılan birçok araştırma bireyselleştirilmiş eğitim programları kapsamında geliştirilen uzun dönemli amaçları ile günlük öğretime yön veren kısa dönemli amaçların ve bu amaçlar bağlamında öğretilmesi hedeflenen davranışların birçok önemli bileşeni içermediğini ve kalitelerinin oldukça düşük olduğunu göstermektedir (Boavida vd., 2010; Rakap, 2015; Rakap vd., 2019). Bu bağlamda, çalışma kapsamında ele alınan ilkelerin nitelikli öğretimsel amaç geliştirmede öğretmenlere ve diğer uygulamacılara rehberlik etme potansiyeli oldukça yüksektir. Yüksek kaliteli olarak geliştirilen öğretimsel amaçlar temel alınarak tasarlanan müdahalelerin öğrenci çıktıları üzerinde daha olumlu etkilerinin olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin, gerektirdiği emek ve süreden dolayı, zaman zaman öğretimsel amaçların açık, anlaşılır ve ölçülebilir bir şekilde yazılması konusunda tereddüt yaşadıkları bilinmektedir. Araştırmalar, öğretmenlerin öğretimsel amaç yazma konusunda bazı sınırlılıklarının olduğu ve yüksek kaliteli öğretimsel amaç yazmak için gerekli kriterleri öğretimsel amaçlarına sınırlı düzeyde yansıttıklarını göstermektedir (Rakap vd., 2019). Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında alan eğitimi dersleri kapsamında öğretimsel amaç yazma ile ilgili uygulama temelli destekler sağlanarak öğretmen adaylarının mezun olmadan pratik kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun yansısı, öğretmenlerin bu konuya ilişkin mesleki gereksinimleri hizmetiçi eğitimler ile desteklenmelidir.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Alberto, P., Troutman, A. C. and Axe, J. (2022). Preparing behavioral objectives. In P. Alberto and Troutman (Ed.), *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- American Institute for Research Progress Center. (2021). *The what and why of measurable annual goals*. Retrieved from <https://promotingprogress.org/training/what-why-measurable-annual-goals> in 01.03.2022
- Bailey, T. R. and Weingarten, Z. (2019). *Strategies for setting high-quality academic individualized education program goals*. OSEP, U.S. Department of Education. Retrieved from <https://intensiveintervention.org/resource/high-quality-academic-IEP-goals> in 28.02.2022
- Bateman, B. D. and Herr, C.M. (2019). *Writing measurable IEP goals and objectives*. WI: Attainment.
- 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. doi:10.1097/IYC.0b013e3181e45925
- 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. doi:10.1177/002246697901300113
- Burton, N. (2017). *Creating effective IEPs: A guide to developing, writing, and implementing plans for teachers*. USA: SAGE Publications.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. and Heward, W. L. (2020). Selecting, defining, and measuring behavior. In O. J. Cooper, T. E. Heron and W. L. Heward (Ed.), *Applied behavior analysis*. NJ: Pearson.
- Ecta Center. (2020). *Developing high-quality, functional IFSP outcomes and IEP goals training package*. Retrieved from <https://ectacenter.org/knowledgepath/ifspoutcomes-iepgoals/ifspoutcomes-iepgoals.asp> in 28.02.2022
- 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. *Remedial and Special Education*, 15(5), 288-296.
- Grisham-Brown, J. and Hemmeter, M. L. (1998). Writing IEP goals and objectives: Reflecting an activity-based approach to instruction for young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1(3), 2-10. doi:10.1177/109625069800100301
- Goodman, J. F. and Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4),408-422. doi:10.1177/002246699302600405

- Hawkins, R. P. and Dobes, R. W. (1977). Behavioural definitions in applied behavior analysis: Explicit or implicit? In B. C. Etzel, J. M. LeBlanc and D. M. Baer (Ed.), *New developments in behavioral research: theory, methods, and applications* (pp. 1-22). London: Routledge.
- Hedin, L. and DeSpain, S. (2018). SMART or not? Writing specific, measurable IEP goals. *TEACHING Exceptional Children*, 51(2), 100-110. doi:10.1177/0040059918802587
- Hunt, P., Goetz, L. and Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 11(2), 125-130. doi:10.1177/154079698601100206
- Jung, L. A. (2007). Writing SMART objectives and strategies that fit the ROUTINE. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 54-58. doi:10.1177/004005990703900406
- Kahng, S., Ingvarsson, E. T., Quigg, A. M., Seckinger, K. E. and Teichman, H. M. (2011). Defining and measuring behavior. In W. W. Fisher, C. C. Piazza, and H. S. Roane (Ed.), *Handbook of applied behavior analysis* (pp. 113-131). New York, NY: Guilford Press.
- Leach, D. (2010). Goal setting. In D. Leach, *Bringing ABA into your inclusive classroom: A guide to improving outcomes for students with autism spectrum disorders*. Baltimore, MD: Brookes.
- Lignugaris/Kraft, B., Marchand-Martella, N. and Martella, R. C. (2001). Writing better goals and short-term objectives or benchmarks. *Teaching Exceptional Children*, 34(1), 52-59.
- Maag, J. W. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Boston, MA: Cengage Learning.
- McLaughlin, T. W., Snyder, P. A. and Algina, J. (2017). Using generalizability theory to examine the dependability of scores from the Learning Target Rating Scale. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 164-175. doi:10.1177/0271121416669924
- McWilliam, R. A. (2009). *Goal Functionality Scale III*. Chattanooga, TN: Siskin Children's Institute.
- More, C. M. and Hart Barnett, J. E. (2014). Developing individualized IEP goals in the age of technology: Quality challenges and solutions. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 58(2), 103-109. doi:10.1080/1045988X.2013.782533
- Morris, R. J. (1985). *Behavior modification with exceptional children: Principles and practices*. London: Scott, Foresman and Company.
- Notari, A. R. (1988). *The utility of a criterion-referenced instrument in the development of individualized education plan goals for infants and young children*. Doctoral dissertation, University of Oregon, Oregon.
- 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. doi:10.1177/004005999502700207
- Odluyurt, S. (2021). Hedef davranış belirleme. A. Düzkanar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 18-41). Nobel Akademik.
- Özyürek, M. (2010). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayın.

- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2007). *Understanding, developing, and writing effective IEPs: A step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualized education program goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173-186.
- Rakap, S. (2017a). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbas and S. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 37-75). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017b). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Özel Eğitim Dergisi, 18*(3), 471-492.
- Rakap, S., Kalkan, S. ve Balıkcı, Ş. (2020). Erken müdahale ve erken çocuklukta özel eğitim alanında Tavsiye Edilen Uygulamalara (TEdU) ilişkin Türk paydaşların bakış açılarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 4*(3), 665-681.
- Rakap, S., Yücesoy Özkan, S. and Kalkan, S. (2019). How complete are individualized education programmes developed for students with disabilities served in inclusive classroom settings? *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 663-677.
- 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
- Shea, T. M. and A. M. Bauer. (2012). *Behavior management: A practical approach for educators* (10th ed). Boston: Pearson.
- Şirin, N. (2014). Hedef davranış belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 41-98). Ankara: Vize Yayıncılık.
- The IRIS Center. (2019). *IEPs: Developing high-quality individualized education programs*. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/iep01/> in 27.02.2022
- Thornton, S. (2005). *Evaluating IEP goals: the importance of writing high quality goals for monitoring student progress*. Doctoral dissertation, University of California, USA.
- Twachtman-Cullen, D. and Twachtman-Bassett, J. (2011). *The IEP from A to Z: How to create meaningful and measurable goals and objectives*. San Francisco, CA: John Wiley and Sons.
- Tymitz-Wolf, B. (1982). Guidelines for assessing IEP goals and objectives. *Teaching Exceptional Children, 14*(5), 198-201.
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2017). Hedef davranışların belirlenmesi. S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss.33-55). Eğiten.
- Webber, J. and Scheuermann, B. (2008). Curriculum development. In J. Webber and B. Scheuermann, *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Winterman, K. G. and Rosas, C. E. (2014). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs*. Baltimore, MD: Brookes.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yay.

Extended Abstract

Introduction

A goal of intervention activities in special education is to teach behaviors that are functional and socially important and that positively affect lives of students with disabilities and individuals they interact with (Cooper et al., 2020; Rakap, 2017a). Therefore, in educational activities designed for students with disabilities, practitioners should consider functionality while determining instructional objectives. Functional behaviors are defined as behaviors that have long-term benefits for the student, facilitate student's daily life, and increase his social acceptance and adaptation (Rakap, 2017a).

Instructional objective is defined as any skills to be taught to students that are not in their behavioral repertoire or are in their behavioral repertoire but are not used at a frequency appropriate for the context (Shea and Bauer, 2012). Basic philosophy underlying writing behavioral instructional objectives is to determine the instructional objective to be taught and to remind the student the behavior expectations (Alberto et al., 2022). Writing instructional objectives intelligibly contributes to preparation of an effective curriculum by practitioners who will work with students (Maag, 2018). A high-quality instructional objective reveals which behavior will be taught to whom, under what conditions behavior will occur, and in which situation it will be accepted as learned (Rakap, 2015).

This study aims to determine the principles of developing high quality instructional objectives by reviewing the documents in the national and international literature that focus on developing and writing instructional objectives in special education. In this context, the importance of developing high-quality instructional objectives for quality learning activities was discussed, and the principles determined to guide special education teachers in developing high-quality instructional objectives were discussed and explained in detail. The principles for developing high quality instructional objectives were presented under five themes: the appropriateness of behavioral expression specified in the instructional objective, the developmental appropriateness of the materials, activities and skills used, the functionality, generalizability and measurability of the behavior specified in the objective.

Method

A document analysis method was used in this study. Document analysis allows the analysis of written materials and documents produced within a certain time period containing information about the phenomenon or problem that is aimed to be investigated (Yıldırım and Şimşek, 2018). In this study, 34 documents (13 articles, 9 book chapters, 5 books, 3 online modules, 2 theses, 1 scale and 1 online report) presented in Table 1 in chronological order were examined in detail.

Findings

An important principle to be considered while writing an instructional objective is the behavioral statement. Instructional objective statements should clearly define how the student will exhibit the skill for teachers to observe and collect data for target behavior, to inform other professional about behaviors taught, and to continue to teach instructional objective when the teacher is not in the environment, (Alberto et al., 2022; McLaughlin et al., 2017; Rakap, 2015). Identifying and teaching functional and high-quality instructional objectives appropriate for student's developmental age make it possible for students with disabilities to adapt to environment they live in and to acquire behaviors that meet social norms in all environments (Jung, 2007; Leach, 2010; McLaughlin et al., 2017; Notari, 1988; Webber and Scheuermann, 2008). Instructional objectives that are not appropriate for student's age and developmental characteristics may limit the acceptance of students in their social environments, and these behaviors are generally not functional. Thus, while determining instructional objectives, age, interests, developmental characteristics, and competencies of the student should be considered (Cooper et al., 2020) and teaching activities materials should be selected based on these variables.

Functionality, Generalizability, and Measurability of the Behavior Specified in the Objective

Students with disabilities may be taught a limited number of skills. Thus, it is very important to teach students functional skills that they will use in their daily lives that will facilitate their learning of advanced skills and increase their meaningful participation in daily activities (Notari Syverson and Schuster, 1995; Özyürek, 2010). In addition, the behavior to be taught should be reinforced in environments in which the student lives and contribute to improving the quality of life of both the student and those around him (Cooper et al., 2020; McWilliam, 2009). Functional behavior is the behavior that contributes to the independence of the student and leads to an increase in the individual's success in natural environments (Brown et al., 1979; McWilliam, 2009). Skill generalization occurs when a student exhibits a behavior under different conditions than the ones in which he or she learned the behavior. In other words, it means that the student exhibits the behavior in the presence of different materials, environments, instructions, and individuals after the instruction is terminated (Bateman and Herr, 2019; Notari Syverson and Schuster, 1995; Thornton, 2005). When the individual exhibits what he or she learned in different conditions than the ones in which he learned the behavior, the possibility of functioning independently in the environment he lives in and being reinforced naturally increases (Rakap, 2017a). When a response is reinforced naturally, the permanence of the response will increase, and this will serve the student to interact more positively with his environment (Özyürek, 2010). In the context of performing a particular behavior, the student's performance can only be determined when the teacher can see and hear the behavior. To achieve this, the behavioral response must be expressed in an observable, measurable and repeatable manner (Alberto et al., 2022; McWilliam, 2009; Notari-Syverson and Schuster, 1995; More and Hart Barnett, 2014). Measurable instructional objectives are those that indicate the condition in which the behavior occurs and the duration, frequency, and accuracy of the behavior (Cooper et al., 2020; Leach, 2010). Measurability of the instructional objectives supports data collection on instructional objective in the same way, informs all practitioners about skill taught, and support continuation of teaching when the teacher is not present (Alberto et al., 2022).

Conclusion, Discussion and Recommendations

The fact that instructional objectives are clearly written and well-defined constitutes a reference point for intervention programs that support students' independence and interaction by using appropriate materials in appropriate environments and that allow students to generalize skills they have learned by providing them access to the general education curriculum. Well-written high-quality instructional objectives guides practitioners about what, when, where and how to teach (Rakap, 2015). Moreover, high-quality instructional objectives facilitate communication between practitioners, and support the correct understanding of the instructional objective and the systematic continuation of the services offered (Cooper et al., 2020). In addition, a good definition of the instructional objective allows an accurate assessment of the impact of the intervention on the child (Alberto et al., 2022).

It is known that teachers and other practitioners sometimes experience anxiety and hesitation about writing the target behaviors in a clear, understandable, and measurable way due to the effort and time required. In addition, studies show that teachers have some limitations in writing instructional objective and that they reflect the criteria required for writing high-quality instructional objective to their target behaviors at a limited level (Boavida et al., 2010; Rakap et al., 2019). For this reason, within the scope of field education courses in teacher training programs, application-based support for writing instructional objective should be provided, so that prospective teachers can gain practice before they graduate. In addition, teachers' professional needs related to high quality instructional objective writing should be supported by in-service training.