

**KURAMDAN UYGULAMAYA LİDER
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI:
LİDER ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
GELİŞİMLERİNE VE KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA OLAN
ETKİSİ**

Doktora Tezi

Orhan AYDIN

Eskişehir 2022

**KURAMDAN UYGULAMAYA LİDER ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI:
LİDER ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GENEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE VE KAYNAŞTIRMA
ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ**

Orhan AYDIN

DOKTORA TEZİ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı / Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Kasım 2022**

Bu tez çalışması TÜBİTAK 1002 programında kabul edilen 220K212 no'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Orhan AYDIN'ın "Kuramdan Uygulamaya Lider Öğretmenlik Uygulaması: Lider Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine ve Kaynaştırma Öğrencilerine Olan Etkisi" başlıklı tezi 17.11.2022 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR

Üye : Prof.Dr. Yasemin ERGENEKON

Üye : Prof.Dr. Çıgıl AYKUT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ TOSUN

ÖZET

KURAMDAN UYGULAMAYA LİDER ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI: LİDER ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİMLERİNE VE KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARILARINA OLAN ETKİSİ

Orhan AYDIN

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Programı,
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kasım 2022
Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Bu çalışmada; (a) lider özel eğitim (LÖE) öğretmenlerine araştırmacı tarafından sunulan mesleki gelişim paketinin liderlik becerilerinden akran koçluğu yapabilme becerilerine olan etkileri, (b) araştırmacıdan eğitim alan LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu yaparak hazırladıkları mesleki gelişim uygulama paketinin genel eğitim öğretmenlerinin (Türkçe öğretmenlerinin) “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan doğrudan öğretim uygulamasını doğru sergilemelerine olan etkileri ve (c) LÖE öğretmenlerinden eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilerine doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim yapmasının bu öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrenmesi üzerindeki etkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca katılımcılardan çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma özel eğitim öğretmeni-Türkçe öğretmeni-gelişim yetersizliği olan öğrenci olarak üçlü grupların dört farklı ortaokuldan oluşturulmasıyla toplam 12 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bakımdan çalışma, üçlü gruplar için içi içe tasarlanmış olan katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, her üç katılımcı grubuyla gerçekleştirilen uygulamaların etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca katılımcıların edindikleri becerilerini uygulama oturumları sona erdikten sonra da sergileyebildikleri ve genelleyebildikleri görülmüştür. Katılımcı öğretmenler ve öğrencilerin çalışmaya ilişkin görüşleri olumlu yöndedir.

Anahtar Sözcükler: Akran koçluğu, Doğrudan öğretim, Lider öğretmenlik, Lider özel eğitim öğretmenliği, Yüksek etkili uygulamalar, Kaynaştırma uygulamaları.

ABSTRACT

TEACHER LEADERSHIP FROM THEORY TO PRACTICE: THE EFFECTS OF SPECIAL EDUCATION TEACHER LEADERS ON THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF GENERAL EDUCATION TEACHERS AND THE SUCCESS OF STUDENTS IN INCLUSIVE CLASSROOMS

Orhan AYDIN

Department of Special Education, Programme in Education of Mentally Disabled,
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, November 2022

Supervisor: Prof. Dr. Elif TEKIN-IFTAR

This study aimed to investigate; (a) the effects of the professional development package developed and presented by the researchers to the special education teacher leaders (SETLs) on their ability to perform peer coaching leadership skills, (b) the effects of the professional development package developed and presented by the SETLs, who were trained on leadership skills by the researcher, to the general education teachers (Turkish language teachers [TLTs]) on the correct implementation of the steps of direct instruction, and (c) the effects of the direct instruction presented by TLTs, who were coached by SETLs, to the students with developmental disabilities on their outcomes. In addition, the opinions for the study of both teachers and students were examined. The study was carried out with 12 participants in total with the formation of SETL-TLT-student with developmental disabilities triads in four middle schools separately. In this respect, the study was designed with a nested multiple probe single-case experimental design across triads. Results showed that SETLs who were trained by the researcher were able to present BST and coach their peers, and TLTs who were trained by the SETLs were able to apply the steps of direct instruction with high accuracy. Moreover, they maintained their skills after the intervention stopped. TLTs also were able to generalize direct instruction to their general education classrooms. The students were able to learn the target skills, maintained them over time, and generalized the acquired academic skills to the other questions. Last, both teachers and students had positive opinions about the study. Future research needs and implications of findings are discussed.

Keywords: Direct instruction, High leverage practices, Inclusion practices, Peer coaching, Special education teacher leadership, Teacher leadership.

TEŞEKKÜR

Bu çalışma zorlu ve yorucu bir sürecin ürünüdür. Bu çalışmanın ortaya çıkması, yürütülmesi ve sonlandırılması sürecine kadar birçok kişiye teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle yüksek lisans ders döneminde “Tek-denekli Araştırma Yöntemleri” dersinde ilk defa kendisini yakından tanıdığım ve bilimsel yönüne büyük hayranlık besleyerek özendiğim değerli hocam Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR’a sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Yüksek lisans dönemimden beri akademik yazım, titiz çalışma ve mesleki etik konularında kendisinden çok şey öğrendim. Bu tez çalışma konusu da yine kıymetli hocamın fikriyle ortaya çıktı ve destekleriyle şu anki halini aldı. Onun değerli görüşleri ve destekleri olmadan bu çalışma başarıyla sonlanamazdı.

Bu doktora tez çalışmasının olgunlaşmasına katkı sunan diğer hocalarıma da teşekkürlerimi sunmak isterim. Öncelikle, tez izleme komitemde ve jürimde yer alarak çalışmamı titizlikle okuyup değerli görüşlerini büyük bir incelikle dile getiren kıymetli hocalarım Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR’a, Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON’a, Dr. Öğr. Üyesi Çimen ACAR’a, Prof.Dr. Çıgıl AYKUT’a ve Dr. Öğr. Üyesi Derya GENÇ-TOSUN’a çok teşekkür ederim. Ayrıca çalışmanın çeşitli aşamalarında görüş ve önerileriyle katkı sunan Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN’a ve Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK’a teşekkürlerimi sunarım. Çalışmanın pilot uygulamasında ve öğretim materyali hazırlama sürecinde yer alarak destek sunan değerli dostum Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ’a çok teşekkür ederim. Ayrıca pilot uygulamada yer alan özel eğitim öğretmenine ve aday öğretmene teşekkür ederim. Moral, motivasyon ve çeşitli görüşleriyle destek sunan Araş. Gör. Emrah MARUL’a, Araş. Gör. Çetin TOPUZ’a, Araş. Gör. Gökhan YİĞİT’e ve Dr. Mehmet Donat SULU’ya ayrıca teşekkür ederim.

Bu çalışmanın başarıya ulaşması özveriyle çalışan öğretmenlerin sayesinde mümkün olmuştur. Onlara büyük bir teşekkür borçluyum. Ayrıca, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğrencilere, öğrencilerin ailelerine, katılımcıları bulmamda yardımcı dokunan okul yöneticilerine ve okul psikolojik danışmanlarına teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecimde büyük bir titizlikle veri toplayan sevgili Burçin ÖZEN’e, sevgili Şaziye Sinem ARI’ya ve sevgili Sümeyye MALKOÇ’a çok teşekkür ederim.

Son olarak sevgileriyle beni motive eden biricik oğlum M. Semih AYDIN’a, miniğim Serdar Ali AYDIN’a, vefakâr eşim Elif AYDIN’a, kardeşim Kübranur AYDIN’a, dualarını her zaman hissettiğim ve oğulları olmaktan her zaman gurur duyduğum annem Ayişe AYDIN’a ve babam Vedat AYDIN’a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmayı henüz ömrünün baharında kaybettiğim canım kardeşim, meleğim Yurdanur AYDIN'a ve dualarını her zaman hissettiğim rahmetli babaanneme atfediyorum.

Orhan AYDIN
Eskişehir 2022

21/11/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Orhan AYDIN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Lider Özel Eğitim Öğretmeni ve Genel Eğitim Öğretmeni İş Birlikleri:	
Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Kullanımı	7
1.2. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Yaygınlaştırılmasında Koçluk Uygulaması	8
1.3. Çalışma Kapsamında Gerçekleştirilen “Yüksek Etkili Uygulamalar”	12
1.3.1. İş birliği alanı	12
1.3.2. Sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı.....	13
1.3.3. Öğretim alanı	13
1.4. Araştırma Gereksinimi	16
1.5. Araştırmanın Amacı.....	19
1.6. Araştırmanın Önemi	21
2. ALANYAZIN TARAMASI	24
2.1. Lider Öğretmenlik, LÖE Öğretmenliği ve Doğrudan Öğretim Uygulamasının Kuramsal Temelleri	24
2.1.1. Lider öğretmenlik kavramı.....	24
2.1.2. Lider özel eğitim öğretmenleri: Roller ve sorumluluklar	29
2.1.3. Doğrudan öğretim uygulaması	42
2.2. Koçluk Uygulamaları ve Doğrudan Öğretim Uygulamasına Yönelik Yapılmış Deneysel Çalışmalar	46
2.2.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları	46

2.2.2. Doğrudan öğretim uygulamasına yönelik yürütülmüş çalışmalar.....	61
3. YÖNTEM	70
3.1. Katılımcılar	70
3.1.1. Özel eğitim öğretmenleri	71
3.1.2. Genel eğitim öğretmenleri.....	74
3.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler	76
3.1.4. Araştırmacı.....	80
3.1.5. Gözlemciler.....	80
3.2. Ortam.....	81
3.2.1. LÖE öğretmenleri için ortam	82
3.2.2. Türkçe öğretmenleri için ortam	84
3.2.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için ortam.....	86
3.3. Araç-Gereçler.....	86
3.3.1. Araştırmacı için araç-gereçler	86
3.3.2. LÖE öğretmenleri için araç-gereçler	87
3.3.3. Türkçe öğretmenleri için araç-gereçler	88
3.3.4. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için araç-gereçler	89
3.4. Araştırma Modeli.....	89
3.5. Bağımsız Değişkenler.....	90
3.5.1. LÖE öğretmenleri için bağımsız değişkenler	90
3.5.2. Türkçe öğretmenleri için bağımsız değişkenler	90
3.5.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız değişken	91
3.6. Bağımlı Değişkenler ve Olası Tepki Tanımları.....	91
3.6.1. LÖE öğretmenleri için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları.....	91
3.6.2. Türkçe öğretmenleri için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları.....	92
3.6.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımlı değişkenler ve olası teпки tanımları.....	95
3.7. Genel Süreç.....	96
3.7.1. Pilot uygulama	97
3.7.2. Başlama düzeyi oturumları.....	98
3.7.3. Ön eğitim oturumları	102
3.7.4. Uygulama evresi oturumları.....	110
3.7.5. Genelleme oturumları.....	121

3.7.6. İzleme oturumları	122
3.7.7. Sosyal geçerlik	123
3.8. Verilerin Toplanması.....	123
3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması (edinim, genelleme ve izleme).....	123
3.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması.....	125
3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması	128
3.9. Verilerin Analizi.....	128
3.9.1. Etkililik verilerinin analizi (edinim, genelleme ve izleme)	128
3.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi	130
3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	132
4. BULGULAR.....	133
4.1. Etkililik Bulguları: Edinim, Genelleme ve İzleme	133
4.1.1. LÖE öğretmenleri için etkililik bulguları.....	133
4.1.2. Türkçe öğretmenleri için etkililik bulguları: Edinim, genelleme ve izleme	137
4.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için etkililik bulguları: Edinim, genelleme ve izleme.....	141
4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	144
4.2.1. LÖE öğretmenleri için sosyal geçerlik bulguları	145
4.2.2. Türkçe öğretmenleri için sosyal geçerlik bulguları	146
4.2.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için sosyal geçerlik bulguları	149
5. TARTIŞMA.....	151
5.1. Sınırlılıklar	162
5.2. Öneriler.....	163
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	163
5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	164
KAYNAKÇA.....	166
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. “Yüksek Etkili Uygulamalar”	5
Tablo 2.1. Collins’e göre sekiz alanda LÖE öğretmenliği.....	31
Tablo 2.2. LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenleri destekleme biçimleri	39
Tablo 3.1. Katılımcı lider özel eğitim öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve gelişim yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgiler.....	72
Tablo 3.2. Çalışma ortam özellikleri.....	82
Tablo 3.3. Doğrudan öğretim uygulama basamakları ve basamaklarda yer alan davranışlar	94
Tablo 3.4. Çalışma kâğıdı özellikleri	95
Tablo 4.1. LÖE öğretmenleri ön eğitim oturumları performans ortalamaları ve düzey değişim farkı.....	134

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. LÖE öğretmenliği uygulama kapsamaları	40
Şekil 3.1. LÖE öğretmen eğitimi uygulama akışı	104
Şekil 3.2. LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu becerileri kapsamında ön eğitim sunma uygulama akışı.....	138
Şekil 3.3. Yoklama oturumları ve doğrudan öğretim uygulaması özeti.....	120
Şekil 4.1. LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunabilme becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri.	138
Şekil 4.2. Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.	138
Şekil 4.3. Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri.	143

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CEC	: Council for Exceptional Children
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
ESSA	: Every Student Succeeds Act
HD-ZY	: Hafif Düzey Zihin Yetersizliği
LÖE	: Lider Özel Eğitim
LÖEÖ	: Lider Özel Eğitim Öğretmeni (Kodlu)
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCLB	: No Child Left Behind
O	: Çalışmanın Yapıldığı Ortaokul (Kodlu)
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
Ö	: Gelişim Yetersizliği Olan Öğrenci (Kodlu)
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
PÖDEB	: Performans Ölçütüne Dayalı Etki Büyüklüğü
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
TİK	: Tez İzleme Komitesi
TÖ	: Türkçe Öğretmeni (Kodlu)
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği- Gözden Geçirilmiş)
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
ZY	: Zihin Yetersizliği

1. GİRİŞ

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) 1975 yılında yürürlüğe giren "P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası"yla (Education for All Handicapped Children Act) birlikte "en az kısıtlayıcı ortam" ilkesi benimsenmiştir. Bu yasayla birlikte özel gereksinimli çocukların eğitimlerinin mümkün olduğu kadar tipik gelişim gösteren öğrencilerle birlikte olmasını sağlayan bir eğitim felsefesi benimsenerek kaynaştırma uygulamaları yaygınlaşmıştır (Ainscow, Booth ve Dyson, 2006; Alkhateeb, Hadidi ve Alkhateeb, 2016; Begeny ve Martens, 2007; Odom vd., 2004). Bu çabalar sonucunda genel eğitim okullarında kaynaştırma uygulamaları günümüzdeki uygulama biçimine ulaşmıştır. Söz konusu yasa pek çok ülke için esin kaynağı olmuştur. Türkiye'de de 1997 yılında 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)"nin yürürlüğe girmesiyle "en az kısıtlayıcı ortam" ilkesi benimsenerek benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin uygulamalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Türkiye'de 573 sayılı KHK'nın yürürlüğe girmesiyle birlikte uluslararası alandaki çalışmalarla (ör., Brownell ve Pajares, 1999; De Bruin, 2019; Lindsay, 2007; Scruggs ve Mastropieri, 1994) benzer doğrultuda birçok araştırmacı özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarının önemini vurgulamaya başlamıştır (ör., Avcı ve Ersoy, 1999; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, Kırcalı-İftar ve Uzuner, 2000; Baydık, 1997; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Nacaroğlu, 2014; Orel, Zerey ve Töret, 2004). Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almasının yaygınlaşması her ne kadar istenen bir durum olsa da beraberinde birtakım problemlerin gelişmesine de yol açmıştır. Örneğin hem diğer ülkelerde hem de ülkemizde yürütülen araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduklarını (De Boer, Pijl ve Minnaert, 2011; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Vaz vd., 2015), özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yeterli bilgilerinin olmadığını (Batu vd., 2000; Lu vd., 2020; Mavropoulou ve Padeliadu, 2016), lisans programlarında aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu (Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Flower, McKenna ve Haring, 2017; McLeskey, Billingsley ve Ziegler, 2018; Nacaroğlu, 2014), kendilerini mesleki olarak yetersiz bulduklarını (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Barned vd., 2011; Flower vd., 2017) ve özel gereksinimli öğrencilerini uygun bir şekilde değerlendiremediklerini (Deniz ve Çoban, 2019;

Hargrove, 2001; Shah vd., 2016) ifade ettikleri görülmektedir. Dolayısıyla araştırmalarda ifade edilen bu sorunların genel eğitim okullarında tüm öğrencilerin başarılı olabilmelerinin önünde bir engel oluşturduğu görülmektedir. Diğer taraftan pek çok ülkede genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almasına yönelik uygulamaların yaygınlaşmasına rağmen öğrenci başarısı açısından elde edilen sonuçlar halen arzu edilen düzeyde değildir (McLeskey vd., 2018). Oysa uzun yıllardan beri birçok araştırmacı öğrenci başarısını artıran etkili uygulamaları belirlemek için araştırmalar yapmakta ve öğretmenlere çeşitli kaynaklar oluşturarak öneriler sunmaktadır (Cook vd., 2015, Cook ve Cook, 2013; Knight vd., 2019). Ancak çoğu öğretmenin önerilen, hatta öğretmen rehber kitaplarında da yer verilmiş olan bu etkili öğretim uygulamalarını sınıflarında nadiren kullandıkları belirtilmektedir (Barry vd., 2021; Bakkaloğlu vd., 2018; Cook vd., 2015; Hamrick vd., 2021; Morin vd., 2021; Tekin-İftar vd., 2017).

Eğitim ortamlarında etkili öğretim uygulamalarının, diğer deyişle bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasının öğrencilerde hedeflenen öğrenme ve davranış değişikliklerinin sağlanmasında önemli bir rolü vardır. Bilimsel dayanaklı uygulamalar, olumlu öğrenci çıktılarıyla sonuçlanmış, yüksek nitelikli deneysel araştırma bulgularıyla desteklenen öğretim stratejileri, müdahaleler ya da öğretim programları olarak tanımlanmaktadır (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Cook vd., 2015; Travers, 2017). Bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıflarda yeterince kullanılmıyor olmasına ilişkin araştırmacılar birtakım nedenler sıralamışlardır. Bu nedenlerden bazıları izleyen şekilde özetlenebilir: Araştırmacılar genellikle doğal sınıf ortamının dışında yapılandırılmış ortamlarda çalışma yürütmektedirler. Dolayısıyla bilimsel dayanaklı uygulamaların araştırma ortamlarından uygulama ortamlarına aktarılmasında yetersizlikler oluşmaktadır (Barry vd., 2021; Hamrick vd., 2021). Bunun yanı sıra öğretmenlerin araştırmacıların geliştirdiği uygulamalara güvenmemeleri (Carnine, 1997; Cook ve Odom, 2013), farklı platformlarda (ör., çeşitli web sitelerinde) bir değerlendirme ya da hakemlik sürecinden geçmeden tanıtımı ya da reklamı yapılan “sözde-bilim (pseudo-scientific)” uygulamalarını kullanma eğilimleri (Travers, 2017), bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımına ilişkin yeterince vurgu yapılamaması (Cook ve Odom, 2013; McNeil, 2019), genel eğitim öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim sürecinde sistematik öğretime ilişkin yeterli eğitim almamaları (McLeskey vd., 2018) ve özel eğitimle ilgili ders içeriklerinin genel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında

(bkz. Ries, Cabrera ve Carriedo, 2016; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018) yeterince yer almaması (Barned vd., 2011; McLeskey vd., 2017) ise diğer nedenler olarak sıralanabilir.

Kaynaştırma uygulamaları çoğu ülkede yaygınlaşması nedeniyle bu ortamlarda bilimsel dayanaklı uygulamalarının yaygınlaştırılması için sergilenen çabalar önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmacıların, meslek örgütlerinin ve hak savunusu yapan kuruluşların ve grupların gerçekleştireceği her türlü çaba süreci kolaylaştırmak ve hızlandırmak açısından önemli bir role sahiptir (Dingfelder ve Mandell, 2011). Bu kapsamda çalışmalar yürüten bir meslek örgütü olan Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının okul ortamlarında yaygınlaştırılması için 2014 yılında bir grup uzmanla bir çalışma başlatmış ve 2017 yılında Dr. James McLeskey liderliğinde “Yüksek Etkili Uygulamalar (High Leverage Practices)” başlığıyla bir kitap yayımlanmıştır. Bu kitapta; (a) iş birliği, (b) değerlendirme, (c) sosyal, duygusal, davranışsal alan ve (d) öğretim olmak üzere dört alanda toplam 22 uygulama eğitimcilere “Yüksek Etkili Uygulamalar” olarak önerilmiştir. Bu uygulamaların her biri Tablo 1.1.’de sıralanmıştır.

Tablo 1.1.’de sıralanan bu uygulamalardan her biri okul öncesi dönemden ortaöğretim sonuna kadar özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunan tüm öğretmenlerin sahip olması gereken uygulamalardır. “Yüksek Etkili Uygulamalar” hem öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ailelerin sürece aktif katılımını sağlamak için gerekli uygulamalardan (ör., öğretmen-uzman iş birliği, öğretmen-aile iş birliği) hem de öğrenci başarısı üzerinde yüksek etkiye sahip uygulamalardan oluşmaktadır (Kırcaali-İftar, 2019; McLeskey vd., 2017; Nelson vd., 2022). Bu uygulamalar aynı zamanda öğrenci başarısının artırılmasında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında ve bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarına aktarılmasında geçmişten beri yürütülen araştırmalarla olumlu etkileri olduğu ileri sürülen uygulamalardır (Nelson vd., 2022). Ancak bu uygulamaların henüz okullarda yaygın olarak kullanıldıklarını söylemek mümkün değildir. Buna ek olarak güncel çalışmalarda (örn., Barry vd., 2021; Bakkaloğlu vd., 2018; Hamrick vd., 2021; Tekin-İftar vd., 2017) sınıfta özel gereksinimli öğrencisi olan genel eğitim öğretmenlerinin etkili uygulamaları ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma konusunda halen kendilerini yetersiz bulduklarını belirttikleri görülmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi genel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında (bkz.

Ries vd., 2016; MEB, 2018; YÖK, 2018) bilimsel dayanaklı uygulamalar ve sistematik öğretim sunma konusunda yeterli ders içeriklerinin olmayışı (Barned vd., 2011; McLeskey vd., 2018) öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerine öğretim sunarken bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma konusunda kendilerini yetersiz bulmalarının nedenlerden biri olarak görülebilir. Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının yetersizliği nedeniyle oluşan bu eksikliği gidermek için ise alanyazında “Yüksek Etkili Uygulamalar” listesinde yer alan uygulamaların kullanılması önerilmektedir. Yapılan bu önerilerde yer alan ve bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaşması için vurgulanan “öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma” uygulamasıyla genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri iş birliği içinde çalışarak özel gereksinimli öğrencilerin başarısını artırmada rol ve sorumluluklar alabilirler (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010).

Mesleki olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip bir özel eğitim öğretmenin, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerini, genel eğitim öğretmenlerini veya yardımcı öğretmenleri desteklemesi halinde destek gören öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenerek sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerine yüksek doğrulukta uygulayabildikleri görülmektedir (ör., Gregori vd., 2022; Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamaları sonucu öğrendikleri bilimsel dayanaklı uygulamalarla özel gereksinimli öğrencilerine gerçekleştirdikleri öğretimler ise “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan “yoğun öğretim sunma”, “sistematik olarak öğretimler tasarlama”, “olumlu ve yapıcı geri-bildirim sunma” ve “öğrencinin yeni öğrendiklerinin zaman ve ortam bağlamında kalıcı ve genellenebilir olması için öğretim sunma” gibi hedefleri gerçekleştirmelerini sağlayabilmektedir (ör., Gregori vd., 2022; Scheeler, Morano & Lee, 2018). Özel eğitim öğretmenlerinin okullarda okul öncesi dönemden ortaöğretim sonuna kadar her düzeyde hizmet sunan genel eğitim öğretmenlerine, yardımcı öğretmenlere ve/veya mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenlerine yönelik gerçekleştirebilecekleri bu tür destekleyici mesleki gelişim uygulamalarını lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar olarak ele almak mümkündür.

Tablo 1.1. “Yüksek Etkili Uygulamalar” (McLeskey vd., 2017)

A-İş birliği Alanı
1. Öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma
2. Uzmanlarla ve ailelerle etkili toplantılar düzenleme ve yürütme
3. Öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve gerekli hizmetleri güvence altına almak için ailelerle iş birliği yapma
B-Değerlendirme Alanı
4. Öğrencilerin güçlü yanlarına ve gereksinimlerine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmek için çoklu veri kaynağı kullanma
5. Etkileşimli olarak eğitim programları geliştirmek ve yürütmek için değerlendirme bilgilerini paydaşlar için yorumlama ve paydaşlara iletme
6. Öğrenci değerlendirme verilerini kullanma, öğretimsel uygulamaları analiz etme ve öğrenci çıktılarını iyileştirmek için gerekli uyarlamaları yapma
C-Sosyal, Duygusal, Davranışsal Beceri Alanı
7. Tutarlı, düzenli ve saygılı bir öğrenme alanı oluşturma
8. Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma
9. Sosyal beceriler öğretme
10. Öğrencilerin bireysel davranış destek planlarını geliştirmek için işlevsel davranış analizi yapma
D-Öğretim Alanı
11. Uzun ve kısa dönemli öğrenme amaçları belirleme ve önceliklendirme
12. Belirli bir öğrenme amacına ilişkin sistematik olarak öğretim tasarlama
13. Müfredatta yer alan becerilerde ve araçlarda belirli öğrenme amaçları için uyarlama yapma
14. Öğrenmeyi ve bağımsızlığı desteklemek için bilişsel ve üst-bilişsel strateji öğretimi yapma
15. Geçici destekler sağlama
16. Doğrudan öğretim uygulamasını kullanma
17. Esnek gruplar oluşturma
18. Etkin öğrenci katılımı sağlamak için gerekli stratejileri kullanma
19. Destekleyici teknolojileri ve öğretim teknolojilerini kullanma
20. Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma (Bkz., Madde 8)
21. Öğrencinin yeni öğrendiklerinin zaman ve ortam bağlamında kalıcı ve genellenebilir olması için öğretim sunma
22. Yoğun öğretim sunma

LÖE öğretmenliği kavramını ele alan öncü araştırmacılardan Billingsley (2007) genel eğitim alanyazınından yola çıkarak bu kavramı tanımlamıştır. Billingsley LÖE öğretmenlerini meslektaşlarıyla gözlem yapma, koçluk, mentörlük ve birlikte problem çözme gibi etkinlikler sergileyen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. LÖE öğretmenlerinin bu etkinlikleri mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin ve sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi olan genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkı sunma amacıyla gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Ayrıca bu etkinlikleri kendi sınıfı dışındaki öğrencilerin bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) hazırlanması sürecinde aktif iş birliği yaparak sergileyebileceklerine değinmektedir. Ludlow (2011) LÖE öğretmenlerinin; (a) nitelikli bir öğretim sunabilmek için uygun bilimsel dayanaklı uygulamayı seçen ve kullanan, (b) mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapmak üzere davranışsal destek sunan, (c) genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencileri desteklemek için genel eğitim öğretmenlerini destekleyen, (d) öğrenci gelişimini takip eden ve veriye dayalı kararlar alan, (e) hem öğrencilerin hem de kendisinin sürekli gelişimini sağlayabilmek için olumlu tutum sergileyen ve (f) uygulayıcı gözünden savunu yaparak öğretmen ve öğrenci haklarının korunmasında ve özel eğitim yasalarının şekillenmesinde yasa yapıcılara yol gösteren öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Collins (2018) ise LÖE öğretmenlerini; (a) sınıf dışında da etkin olan, (b) öğrenciyle ilgili paydaşlarla (ör. ailelerle) aktif iş birliği süreçlerini oluşturan, (c) okul çapında öğrenci yararına değişimler yapan, (d) diğer öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında yer alan, (e) veriye dayalı karar verme süreçlerinde rol alan, (f) hak savunuculuğu yapan, (g) öğrencilerin diğer ortamlara ve özellikle bağımsız yaşama geçiş aşamalarında sorumluluklar üstlenen ve (f) ülke politikalarının şekillenmesinde ve “güzel ve etkili” olanın yayılmasında mesleki kuruluşlarda etkin roller alarak çalışan öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Yukarıda sıralanan bu betimlemeler kapsamında LÖE öğretmenliğini, içeriğinde birçok bileşeni barındıran çok yönlü ve çok unsurlu bir uygulama felsefesi olarak ele almak mümkündür. Bu çalışmada ise LÖE öğretmenleri “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan çeşitli uygulamaları (ör., iş birliği yapma, doğrudan öğretimi mesleki gelişim uygulaması olarak sunma) sınıfında özel gereksinimli öğrencileri olan genel eğitim öğretmenlerini desteklemeleri kapsamında gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Böylelikle, LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını desteklemelerine yönelik katkılarının incelenmesi hedeflenmiştir. Bu

kapsamda izleyen başlıklarda LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerini bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarına yönelik destekleme süreçlerine değinilmiştir. Ayrıca bu çalışma kapsamında “Yüksek Etkili Uygulamalar” listesinde yer alan uygulamalardan LÖE öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleriyle çalışılan uygulamalara yer verilmiştir.

1.1. Lider Özel Eğitim Öğretmeni ve Genel Eğitim Öğretmeni İş Birlikleri: Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Kullanımı

Billingsley (2007) LÖE öğretmenlerinin danışman (supervisor), mentör ve koç olarak genel eğitim öğretmenleriyle etkili iş birliği oluşturabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Collins ve meslektaşları (2017) LÖE öğretmenlerinin okullarındaki diğer öğretmenleri, mentör olarak birlikte öğretim veya koçluk uygulamaları gerçekleştirerek destekleyebileceğini açıklamışlardır. Ayrıca Collins (2018) “Liderlikte Sekiz Yol: Özel Eğitimciler için Bir Rehber (Eighth Paths to Leadership: A Guide for Special Educators)” isimli kitabında LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine; (a) danışmanlık, (b) mentörlük, (c) koçluk ve (d) birlikte öğretim uygulamalarıyla bir mesleki gelişim uygulaması sunabileceğini belirtmiştir. Collins’e göre bu uygulamalarla etkili iş birliği süreçleri oluşturulabilmekte, genel eğitim öğretmenleri bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenebilmekte ve uygulayabilme becerileri kapsamında desteklenebilmektedir. Böylece kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi mümkün olabilir. Danışmanlık, mentörlük, birlikte öğretim ve koçluk uygulamalarının benzerliklerine ve farklılıklarına çalışmanın bir sonraki bölümünde yer verilmiştir.

Yukarıda önerilen bu uygulamaların alanyazında yürütülen bazı görgül ve deneysel çalışmalarla desteklendiği görülmektedir. Örneğin danışmanlığın (supervision) genel eğitim ve özel eğitim uygulamalarında yer alan yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkilerini değerlendiren bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin danışman olarak yardımcı öğretmenleri desteklemeleri halinde bu öğretmenlerin sınıflarında uygun eğitim ve değerlendirmeler gerçekleştirebildiğine yönelik görüşler elde edilmiştir (Douglas, Chapin ve Nolan, 2016). Mentörlüğün mesleki gelişime olan etkisini inceleyen Angelides ve Mylordou (2011) özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin uygulamaların başarılı olmasında LÖE öğretmenlerinin mentör rolünde görev almasıyla mesleğe henüz başlayan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirmelerine destek olabildikleri, iş birliğinin arttığı ve

dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarılı kılınmasında mentörlüğün etkili olduğuna yönelik görüşler elde etmişlerdir. McLeskey ve meslektaşları (2017) özel eğitim öğretmenlerinin uyguladığı birlikte öğretim uygulamasını, genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları etkili bir şekilde öğrenebilmesinde ve sınıf ortamında kullanabilmesinde etkili bir mesleki gelişim uygulaması olarak değerlendirmişlerdir. Dolayısıyla araştırmacılar mesleki gelişim uygulama programları hazırlarken birlikte öğretim uygulamasının dikkate alınabileceğini önermişlerdir. Koçluk uygulamasının etkisini deneysel olarak inceleyen Scheeler ve meslektaşlarının (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerini koçluk uygulamasıyla desteklemeleri halinde genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru ve güvenilir bir şekilde kullanabildiği ve öğrencilerin hedeflenen akademik becerileri öğrenebildiği görülmüştür.

Genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi ve uygulama becerisi edinmelerinde LÖE öğretmenliği kapsamında gerçekleştirilebilecek danışmanlık, mentörlük, koçluk ve birlikte öğretim uygulamalarının etkili ve verimli sonuçlar alınmasında umut vaat eden uygulamalar olarak alanyazında değer gördüğünü söylemek mümkündür. Bu çalışma kapsamında ise LÖE öğretmenlerinin koçluk uygulaması kapsamında sunacağı mesleki gelişim uygulamasının genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları doğru bir şekilde uygulayabilmesi ve “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında da ele alınan çeşitli uygulamalara (ör., Madde 1: “*Öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma*”, Madde 16: “*Doğrudan öğretim uygulamasını kullanma*”) ilişkin mesleki yeterlik kazanabilmeleri amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda izleyen başlıkta koçluk uygulamasının tanıtımına yer verilmiştir. Ardından çalışmada “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında hedeflenen uygulamalara değinilmiştir.

1.2. Bilimsel Dayanaklı Uygulamaların Yaygınlaştırılmasında Koçluk Uygulaması

LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilir hale getirilmesinde koçluk uygulamalarını önemli bir uygulama modeli olarak değerlendirmek mümkündür. Koçluk kavramının eğitim alanıyla ilişkisini Joyce ve Showers’in 1982 yılında vurguladığı görülmektedir (Swafford, 1998). Koçluk, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları güvenilir uygulamaları sağlayarak öğrenci başarısını artırmada etkili bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Kraft, Blozar ve Hogan, 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010;

Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015). Koçluk uygulamasına katılan öğretmenler; (a) sınıf çaplı olumlu davranışsal destek uygulamalarında (ör., Filcheck, McNeil, Greco ve Bernard, 2004; Reinke, Stormont, Herman ve Newcomer, 2013), (b) akademik beceri öğretimi uygulamalarında (ör., de Jager, Reezigt ve Creemers, 2002; Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Kretlow, Wood ve Cook, 2011; Tekin-İftar vd., 2017; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021), (c) işlevsel becerilerin öğretiminde (ör., Degirmenci ve Tekin-Iftar, basımda) ve (d) müdahaleye yanıt verme (ör., Myers, Simonsen ve Sugai, 2011) gibi uygulamaları kullanabilmelerinde desteklenebilmektedir. Yukarıda yapılan bu sınıflandırma kapsamında yürütülen araştırmalarda koçluk uygulamasıyla öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenebildikleri, yüksek doğruluk düzeyiyle kullanabildikleri ve dolayısıyla nitelikli öğretim alan özel gereksinimli öğrencilerde hedeflenen çıktılara ulaşılabilirdiği, bir başka deyişle bu öğrencilerin başarılarının arttığı görülmektedir.

Koçluk uygulamalarında öğretmenlerin desteklenmesi genellikle iki aşamalı gerçekleşir. İlk aşamada öğretmene sergilemesi istenen hedef öğretim uygulamasının tanıtımına ilişkin bir ön eğitim sunulur. İkinci aşamada ise süreci takip eden koç, öğretmenin yeni öğretim uygulamasını kullanımına ilişkin sınıf içi gözlemler yaparak öğretmen performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar. Böylece öğretmenlerin yeni öğretim uygulamasını güvenilir olarak kullanma becerilerinin edinimi sağlanır. Hedeflenen öğretmen davranışları kazandırıldıktan sonra uygulama sonlandırılır (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015).

Eğitim alanyazınında koçluk uygulamaları kapsamında; (a) bilişsel koçluk, (b) öğretimsel koçluk, (c) danışman koçluğu, (d) teknik koçluk, (e) uzaktan koçluk ve (f) akran koçluğu gibi çeşitli koçluk uygulamalarına yer verildiği görülmektedir (Cornett ve Knight, 2009; Degirmenci ve Tekin-Iftar, basımda; Fidan ve Tekin-Iftar, 2022; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Showers ve Joyce, 1996; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2021). Sıralanan koçluk uygulamalarından birçoğunda koçluk görevi araştırmacılar tarafından yerine getirilmiştir (ör., Degirmenci ve Tekin-Iftar, basımda; Fidan ve Tekin-Iftar, 2022; Rakap, 2017). Ancak araştırmacıların öğretmenlere erişme konusundaki zaman ve mekân kısıtlılıkları düşünüldüğünde bu uygulamaların öğretmenlere ulaşma bakımından sınırlı kalabileceğini, dolayısıyla yaygınlaşamayacağını söylemek mümkündür. Akran koçluğu uygulaması ise LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirme amacıyla okul ortamında benimseyebilecekleri bir yaklaşımdır (Scheeler vd., 2010).

Akran koçluğu uygulamaları karşılıklı koçluk ve uzman koçluğu olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilebilir (Ackland, 1991). Karşılıklı akran koçluğu uygulamasında her iki öğretmen sınıfta gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin birbirine geri-bildirim sunarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Ancak karşılıklı akran koçluğunda daha çok aynı branştaki öğretmenlerin birbirlerine yönelik gözlem yapmaları ve geri-bildirim sunmaları söz konusudur (Ackland, 1991). Uzman akran koçluğunda ise mesleki olarak bir konuda yeterli beceriye sahip bir öğretmenin (uzman öğretmen) diğer bir öğretmenin mesleki becerilerini ve yeni öğretim yöntemlerini uygulama becerilerini geliştirmesine destek olmak amacıyla gözlemler yapması ve performansına ilişkin geri-bildirimler sunması hedeflenmektedir (Moreno, 2000; Scheeler vd., 2010). Her iki akran koçluğu uygulamasının da hizmet öncesi ve/veya hizmet içinde öğretmenlere yeni öğretim becerilerini edindirmede ve uygulamakta oldukları öğretim uygulamalarını daha güvenilir olarak sunabilmelerini sağlamada etkili olduğu ifade edilmektedir (Ackland, 1991; Moreno, 2000). Cornett ve Knight (2009) ön eğitim, model olma, performans geri-bildirimi sunma gibi uygulamalarla birlikte akran koçluğu uygulamasıyla doğru bir şekilde öğretmenlerin desteklenmesi halinde yeni öğretim uygulamalarını sınıflarında yüksek bir doğruluk düzeyinde sergileyebildiğini belirtmektedir. Dolayısıyla akran koçluğu uygulamasının başarılı olmasında ön eğitim aşamasının ve performans geri-bildiriminin sunulduğu koçluk aşamasının doğru ve sistematik bir akışla planlanması gerekmektedir.

Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları daha önce de ifade edildiği gibi ön eğitim sunma ve performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Ön eğitim sürecinde koçun öğretmene hedeflenen uygulama becerisini kazandırabilmek için sunum yapma, model olma, prova/rol oynama gibi öğretimsel süreçler içeren bilgilendirici bir eğitim sunması planlanır. Bu uygulama alanyazında davranışsal beceri öğretimi olarak adlandırılmaktadır (Kirkpatrick, Akers ve Rivera, 2019; Miltenberg, 2003 akt. Tekin-İftar vd., 2021). Performans geri-bildirimi sunma sürecinde ise koç, öğretmenin bu eğitimde edindiği öğretim uygulamasını gerçek ortamda sunmasını sistematik olarak izler ve öğretmen öğretim uygulamasını güvenilir olarak uygulayıcaya değin performansına ilişkin geri-bildirimler sunar (Kraft vd., 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015). Dolayısıyla akran koçluğu uygulamasını gerçekleştirecek LÖE öğretmenlerinin koç rolünü üstlenmesinden dolayı hem eğitim sunma hem de eğitim sırasında iş birliği içinde olduğu öğretmene

kazandırılması hedeflenen öğretim uygulamaları konularında bilgili ve deneyimli olması önemlidir. Diğer deyişle LÖE öğretmeninin hedef öğretim uygulamasını bilme ve doğru bir şekilde uygulamada, öğretim uygulamasına ilişkin açıklayıcı bir sunu hazırlamada, sunu içeriğine bağlı kalarak içeriği aktarmada, hedef becerinin sergilenmesine model olmada, eğitim alan öğretmenlerin beceriye ilişkin rol almasını ve prova yapmasını sağlamada, sistematik bir öğretim sürecini organize etmede gerekli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlarla birlikte akran koçluğunu gerçekleştirirken etkili iletişim kanallarını kullanarak nezaket dilini kullanma, düzeltici geri-bildirimle birlikte olumlu geri-bildirimleri de sunma, bir sonraki eğitim oturumu sırasında dikkat edilmesi gereken noktaları bildirme, öğretmen sorularında aktif dinleyici olma ve yanıtlar verme gibi süreçlerde de özel eğitim öğretmeninin uygun becerilere sahip olması önemlidir (McLeskey vd., 2018). Bu beceriler kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin gerekli mesleki yeterliği kazanmalarına ilişkin bir eğitimin hizmet öncesinde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan ders içeriklerinde yer almadığı görülmektedir (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Shurr vd., 2021; bkz. Ries vd., 2016; MEB, 2018; YÖK, 2018). Bu çalışmada ise öncelikle özel eğitim öğretmenlerine genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik liderlik yapabilmeleri için akran koçluğu kapsamında yukarıda sıralanan becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir. Böylelikle LÖE öğretmenliği kapsamında gerçekleştirilecek akran koçluğu uygulamasıyla genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenebilmesi ve doğru bir şekilde uygulayabilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan ve özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almasına yönelik uygulamaların başarılı olmasında önemle vurgulanan 22 uygulama arasında yer alan bazı uygulamaların (ör., *sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı* içeriğinde Madde 8: “*Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma*”; *öğretim alanı* içeriğinde Madde 16: “*Doğrudan öğretim uygulamasını kullanma*”) LÖE öğretmenliği uygulamasıyla nasıl ele alınabileceğinin gösterilmesi de hedeflenmiştir. İzleyen başlıkta “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında bu çalışmada ele alınan uygulamaların tanıtımına yer verilmiştir.

1.3. Çalışma Kapsamında Gerçekleştirilen “Yüksek Etkili Uygulamalar”

Bu çalışma kapsamında LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine koçluk yaparak destek olmaları planlanmıştır. Bu planlama doğrultusunda Tablo 1.1.’de yer alan “Yüksek Etkili Uygulamalar” altında yer verilen üç alanda toplam altı maddeye yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda, (a) *işbirliği alanı* içeriğinde Madde 1: “*Öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma*”, (b) *sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı* içeriğinde Madde 8: “*Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma*” ve (c) *öğretim alanı* içeriğinde ise Madde 16: “*Doğrudan öğretim uygulamasını kullanma*”, Madde 20: “*Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma*”, Madde 21: “*Öğrencinin yeni öğrendiklerinin zaman ve ortam bağlamında kalıcı ve genellenebilir olması için öğretim sunma*” ve Madde 22: “*Yoğun öğretim sunma*” uygulamaları dikkate alınmıştır. Bu süreçte yer alan “Yüksek Etkili Uygulamalar”a ilişkin bilgilere izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

1.3.1. İş birliği alanı

Madde 1-Öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma: Genel eğitim öğretmenleriyle, yardımcı öğretmenlerle ve diğer ilgili personelle iş birliği kurulması ve personelin desteklenmesi, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek ve tüm eğitim ortamlarında sosyal ve duygusal açıdan iyi olma hallerini sağlamak için gereklidir. Öğrenci verilerine dayalı öğretim planları geliştirmek, uyarılama yapabilmek, öğrenciden beklenen davranışların önceliğini ve düzeyini belirleyebilmek ve öğrenci öğrenmelerini en üst düzeye ulaştıracak kaynakları sağlayabilmek için bireylerle ya da ekiplerle iş birliği kurulmasında etkili iş birliği becerilerine (ör., fikirlerin paylaşılması, aktif dinleyici olma, soru sorma, plan yapma, problem çözüme, görüş alışverişi) gereksinim vardır (McLeskey vd., 2017).

Mesleki iş birliği yapma, özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan öğretmenlere ve diğer ilgili personele yardımcı olmak açısından etkili bir araç olarak görülmektedir (Brownell vd., 2006). Öğretmenlik mesleğinde mesleki iş birliği 1980’lerin sonlarına doğru ortaya çıkan ve genellikle genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki dayanışmasını temel alan ve daha çok birlikte öğretim modeliyle şekillenen bir süreçtir (Ripley, 1997). Ancak daha sonra bu sürece birlikte öğretimle birlikte danışmanlık,

mentörlük, koçluk gibi uygulamaların da dahil edildiği görülmektedir (Billingsley, 2007; Collins, 2018; Collins vd., 2017).

Bu çalışma kapsamında LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu sunarak desteklemeleri hedeflenmiştir. Bu iş birliğiyle genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları öğrenebilmesi ve doğru bir şekilde uygulayabilmesi amaçlanmıştır. Böylece nitelikli öğretim uygulamalarıyla öğrenci başarısının artırılması hedeflenmiştir.

1.3.2. Sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı

Madde 8-Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma: Geri-bildirim öğrencilerin öğrenmesine ve davranışlarına rehber olmak ve öğrenci motivasyonunu, katılımını ve bağımsızlığını artırmak amacıyla sunulur. Bu sayede öğrencinin öğrenmesine ve davranışlarının gelişimine destek olunur (McLeskey vd., 2017). Geri-bildirim sunma birçok uygulama sürecinde kullanılabilen etkili bir uygulamadır (McLeskey vd., 2017). McLeskey ve meslektaşlarına (2017) göre olumlu ve yapıcı geri-bildirim dört bileşeni bulunmaktadır: (a) Amaca yönelik olmak, (b) yapıcı olmak, (c) anında sunmak, (d) nazik ve kibar olmak. Bu bileşenleri barındıran geri-bildirimlerin öğrenci başarısını artırmada itici kuvvet olacağı vurgulanmıştır (McLeskey vd., 2017).

Bu çalışmada LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine akran koçluğu kapsamında sundukları ön eğitimin içeriğinde genel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin performanslarına ilişkin etkili geri-bildirim sunabilmelerine yönelik bilgiler yer almaktadır. Ayrıca LÖE öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarını izleyerek öğrencileriyle etkileşimlerini değerlendirmesi ve performans geri-bildirimleri sunarak bu etkileşimleri iyileştirilmeleri hedeflenmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin öğrencisiyle öğretim sürecinde kuracağı etkileşimler McLeskey ve meslektaşları (2017) tarafından önerilen olumlu ve yapıcı geri-bildirim bileşenleri kapsamında hedeflenmiştir.

1.3.3. Öğretim alanı

Madde 16-Doğrudan öğretim uygulamasını kullanma: Öğretmen ders anlatımı sırasında problem çözerken, kavramları sınıflandırırken, becerileri gerçekleştirirken, stratejileri kullanırken yaptıklarını öğrencilere sözel olarak anlatarak ve/veya göstererek sunduğu öğretimi açık bir şekilde anlatır. Öğretmenlere karmaşık kavramların ve

becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim uygulamasını kullanmaları önerilebilir. Öğretmenler karmaşık kavram veya becerileri örnekleyen ve örneklemeyen durumları doğrudan öğretim uygulamasında kullanırlar, öğrencilerin anlayacağı bir dille öğretim sunarlar, yaygın olarak yanlış bilinen kavramları fark ettirirler, temel noktalara dikkati çekerler ve dikkati dağıtıcı bilgilere yer vermezler. Öğretmenler öğrencilerin öğreneceği becerileri adım adım gerçekleştirerek model olurlar ve öğrencilerin becerileri benzer şekilde gerçekleştirebilmesi için destek sunarlar (McLeskey vd., 2017).

Doğrudan öğretim uygulaması 1960'lı yıllardan itibaren genel eğitimde, 1990'lı yıllardan itibaren ise özel eğitimde özellikle akademik becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanılmaktadır (Archer ve Hughes, 2011; Frampton vd., 2021; Hughes vd., 2017). Doğrudan öğretim uygulaması, çok bileşenli bir öğretim uygulamasıdır (Frampton vd., 2021; Hughes vd., 2017). Dolayısıyla doğrudan öğretim uygulamasının kullanımında farklı araştırmalarda farklı bileşenlerin kullanıldığı uygulamalara rastlamak mümkündür (ör., Crowley, McLaughlin ve Kahn, 2013; Çelik ve Vuran, 2014; Ganz ve Flores, 2008; Knight vd., 2012). Rolf ve Slocum (2021) da doğrudan öğretim uygulamasının esnek bir planlama sürecine sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Özel eğitim alanında doğrudan öğretim uygulamasının sistematik olarak kullanımı genellikle; (a) beceriye dikkati çekme ve model olma, (b) beceriyi öğrenciyle birlikte sergileme ve (c) öğrencinin bağımsız tepkide bulunmasına fırsatlar sunma basamaklarından oluşmaktadır (Archer ve Hughes, 2011). Özel eğitim uygulamaları kapsamında uygulanan doğrudan öğretim uygulamasının bu sistematik akışının, Engelman ve meslektaşlarının doğrudan öğretim uygulamasına göre tasarladığı ders programlarındaki "hata düzeltmesi" aşamasında yer aldığını söylemek mümkündür (Rolf ve Slocum, 2021). Doğrudan öğretim uygulamasına yönelik yürütülen güncel sistematik gözden geçirme çalışmalarında (Frampton vd., 2021; Sulu vd., 2021) özel gereksinimli öğrencilere hedef akademik becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim uygulamasının etkili bir uygulama olabileceği değerlendirilmektedir. Bununla birlikte "Yüksek Etkili Uygulamalar" kapsamında doğrudan öğretim uygulaması bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (McCray vd., 2017; McLeskey vd., 2017).

Bu çalışmada LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulamasını kullanma becerisini kazandırması ve öğrencilerine doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim sunmalarının sağlanması akran koçluğu uygulaması kapsamında hedeflenmiştir. Böylece LÖE öğretmenlerinin sundukları ön eğitimle doğrudan öğretim

uygulama becerisini genel eğitim öğretmenlerine anlatıp göstermesi amaçlanmıştır. Ardından LÖE öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulama oturumlarını izleyerek performanslarına ilişkin geri-bildirim sunmasıyla genel eğitim öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabilmeleri amaçlanmıştır.

Madde 20-Öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma: Bu uygulama hem sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı hem de öğretim alanı kapsamında ele alınmaktadır. McLeskey ve meslektaşları (2017) olumlu ve yapıcı geri-bildirim sunmanın öğretim süreçlerinde kullanılmasının öğrenci davranışlarını (ör., derse motive olma, daha az problem davranış çıkarma, öğrendikçe istekli olma ve derse katılım düzeylerinin artması) olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra etkili geri-bildirim sunmanın öğrencilerin öğrenme süreçlerini (ör., geri-bildirimlerle hatalarını fark etme, doğrularının onaylanmasıyla pekiştirilme) de etkili kılacağı belirtilmektedir. Sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanında yer alan (bkz. Madde 8) açıklamalar dikkate alınarak bu çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine öğretim sunarken McLeskey ve meslektaşları (2017) tarafından önerilen olumlu ve yapıcı geri-bildirim sunma bileşenlerini (amaca yönelik olmak, yapıcı olmak, anında sunmak, nazik ve kibar olmak) kullanarak öğretim yapmaları dikkate alınmıştır.

Madde 21-Öğrencinin yeni öğrendiklerinin zaman ve ortam bağlamında kalıcı ve genellenebilir olması için öğretim sunma: Genelleme bir davranış ya da beceri öğrenildikten sonra öğretim yapılmayan ortam, araç-gereç, kişi, zaman gibi farklı durumlarda da öğretilen davranışın/becerin ortaya çıkması durumudur (Alberto ve Troutman, 2013; Süzer, 2018). Genelleme, uyarılar ve tepkiler arasında olmak üzere iki durum için gerçekleştirilebilir (Stokes ve Baer, 1977; Süzer, 2018). Uyarı genellemesi, belirli bir uyarının varlığında ortaya çıkan ve pekiştirilen bir davranışın ipucu, araç-gereç, ortam ya da kişi gibi uyarı sınıflarından öğretim yapılmamış farklı bir uyarının varlığında sergilenmesiyle gerçekleştirilir (Alberto ve Troutman, 2013; Stokes ve Baer, 1977; Süzer, 2018). Tepki genellemesi, hedeflenen davranışa benzeyen ve aynı işleve sahip olan ancak henüz öğretimi yapılmamış davranışların sergilenmesiyle sağlanır (Alberto ve Troutman, 2013; Stokes ve Baer, 1977; Süzer, 2018).

Bu çalışma kapsamında genel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulamasıyla öğrencilerinin hedef becerileri farklı uyarılar kapsamında

genelleyebilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin hedef becerileri uygulama sona erdikten sonra da sergilemelerini sağlamak amacıyla kalıcı bir şekilde devam ettirmeleri hedeflenmiştir. LÖE öğretmenleri tüm bu süreçlerde genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarını akran koçluğu uygulamasıyla desteklemişlerdir.

Madde 22-Yoğun öğretim sunma: Öğretmenler öğrencinin öğrenme ve davranış alanında yaşadığı zorluklarla baş edebilmek için öğretim yoğunluğunu artırabilir. Yoğun öğretim benzer gereksinimde olan ve aynı özellikler gösteren öğrencilerin bir arada olduğu küçük grup düzenlemesiyle olabileceği gibi öğretmen-öğrenci çiftiyle bire-bir öğretim şeklinde de gerçekleştirilebilir. Öğretmenler öğrenme amaçlarını açık bir şekilde tanımlayarak, sistematik, doğrudan ve basamaklandırılmış öğretimi kullanarak yoğun öğretim sunarlar. Öğrencilerin gelişimini sık sık takip etme fırsatına sahip olurlar ve bu doğrultuda öğretim uygulamalarını uyarlayabilirler. Yoğun öğretim sırasında öğrenciler çok fazla tepkide bulunma fırsatına sahip olurlar ve öğretmenlerinden ve/veya akranlarından anında düzeltici geri-bildirimler alabilirler (McLeskey vd., 2017). Bu çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilerine bire-bir öğretim düzenlemesiyle doğrudan öğretim uygulaması gerçekleştirerek ve gelişimlerini daha yakından takip ederek yoğun öğretim sunmaları hedeflenmiştir.

1.4. Araştırma Gereksinimi

Kaynaştırma uygulamaları “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesinin benimsenmesiyle birlikte dünyada kabul gören ve giderek yaygınlaşan bir eğitim politikası ve hizmet sunum biçimi olmuştur. Kaynaştırma uygulamaları her ne kadar yaygınlaşsa da henüz öğrenci başarısında istenen sonuçların elde edilemediği bilinen bir gerçektir. Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim almalarına ilişkin bu tür uygulamaların başarılı olmasını sağlayan temel koşullardan biri nitelikli öğretim sunulmasıdır. Nitelikli öğretim ise bilimsel dayanaklı uygulamaların ya da etkili öğretim uygulamalarının sunulmasıyla gerçekleşebilmektedir. Bu kapsamda bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarında kullanımının yaygınlaştırılmasına ilişkin araştırmacıların, meslek örgütlerinin ve hak savunucuların gerçekleştireceği her türlü çaba önem taşımaktadır. Daha önce de bu meslek örgütlerinden birisi olarak tanıtılan CEC bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarında kullanımının yaygınlaştırılması için 2017 yılında “Yüksek Etkili Uygulamalar” başlıklı bir kitap yayımlamıştır

(McLeskey vd., 2017). “Yüksek Etkili Uygulamalar” öğrenci başarısının artırılması ve bilimsel dayanaklı uygulamaların okullarda kullanımının yaygınlaştırılması kapsamında önerilen uygulamalardır. Ancak halihazırda genel eğitim öğretmenlerinin birçoğu sınıflarında etkili uygulamaları kullan(a)mamakta, bilimsel dayanakları olmayan, etkisiz veya sistematik olmayan öğretim süreçlerine (Bakkaloğlu vd., 2018; Deniz ve Çoban, 2019; Horne ve Timmons, 2009; Stahmer vd., 2005; Tekin-İftar vd., 2017) veya “sözde-bilim” uygulamalarına (Travers, 2017) yer vermektedir. Bu sonuç, genel eğitim öğretmenlerine lisans eğitimleri süresince özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin yeterli bilgi aktarımının yapılmamasıyla açıklanabilir. Ancak genel eğitim öğretmenlerinin mesleki açıdan desteklenmeleri durumunda sınıflarında bilimsel dayanaklı uygulamaları başarılı bir şekilde kullanabildikleri görülmektedir (ör., Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021; Tekin-İftar vd., 2017; Walker, Douglas ve Brewer, 2020). Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarında yer alan genel eğitim öğretmenlerinin nitelikli öğretim sunabilmelerini sağlamak için bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımına yönelik hizmet içinde desteklenmeleri gerekmektedir. Bunu gerçekleştirebilmek için ise “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan uygulamaların işlevsel kılınması için çeşitli araştırmaların tasarlanması araştırmacıların odaklanması gereken bir konu olarak öne çıkmaktadır.

Genel eğitim öğretmenlerinin hizmet içinde genellikle araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarıyla bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma becerilerini edinebildikleri görülmektedir (ör., Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Tekin-İftar vd., 2017; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021). Ancak araştırmacılar ve genel eğitim öğretmenlerinin iş birliği kurabilmeleri noktasındaki maddi, zaman ve mekân kısıtlılıklar düşünüldüğünde mesleki gelişim uygulamalarının okul ortamlarına yayılmasının sınırlı kalabileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle mesleki bilgi ve deneyimi yeterli düzeyde olan öğretmenlerin aynı okulda yer alan diğer öğretmenlere destek vereceği mesleki gelişim uygulamalarının daha verimli sonuçlar üretebileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenin bir diğer öğretmene mesleki gelişim uygulaması kapsamında sunduğu her türlü destek alanyazında lider öğretmenlik uygulaması olarak adlandırılmakta ve mesleki gelişimin sağlanmasında, öğrenci başarısının artırılmasında ve dolayısıyla da okul başarısının artırılmasında önemli bir reform hareketi olarak kabul edilmektedir (Katzenmeyer ve

Moller, 2009; Kurt, 2016; Harris ve Mujis, 2005; York-Barr ve Duke, 2004). Bu çalışmada bu reform hareketinden esinlenerek LÖE öğretmenliği uygulaması kapsamında bir uygulama gerçekleştirilmiştir. LÖE öğretmenleri aileler, mesleğe yeni başlamış olan özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri gibi özel gereksinimli öğrencilerle çalışan birçok paydaşa yönelik destekleyici ve yol gösterici roller üstelenebilmektedirler (Collins, 2018). Alanyazında LÖE öğretmenlerinin eğitimin her kademesindeki özel gereksinimli öğrencilerin başarısına ve gelişimine katkı sunabileceği belirtilmektedir (Billingsley, 2007; Collins vd., 2017; Collins, 2018; Struyve vd., 2018). Bu kapsamda LÖE öğretmenleri birlikte öğretim, koçluk, mentörlük ya da danışmanlık gibi uygulamalarla genel eğitim öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilmelerini sağlamak için önemli roller üstlenebilmektedirler (Billingsley, 2007; Collins vd., 2017; Collins, 2018). Sıralanan uygulamalar arasından öğretmenleri desteklemek için koçluk uygulaması özellikle araştırmacılar tarafından sıklıkla başvurulan etkili bir modeldir (Kraft vd., 2018). Koçluk uygulaması kısa sürede belirli becerilerin öğretiminde etkili bir uygulamadır (Kraft vd., 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015). Bu çalışmada bilimsel dayanaklı bir uygulamanın okul ortamında kısa sürede yaygınlaştırılmasına ilişkin LÖE öğretmenliği kapsamında bir model önerilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine bilimsel dayanaklı bir uygulamayı kullanma becerilerini kısa sürede kazandırabilmesi için akran koçluğu uygulamasını kullanması bu çalışmada bir gereksinim olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmalar sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenleriyle (ör., Degirmenci ve Tekin-İftar, basımda; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Tekin-İftar vd., 2017) birlikte özel eğitim öğretmenlerinin (ör., Gezer, 2014; Knight vd., 2019) de bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında kullanmadıklarını ya da yüksek doğrulukla bir uygulama gerçekleştiremediklerini göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin başarılarının artırılmasında ve nitelikli öğretim almalarının sağlanmasında LÖE öğretmenlerinin okulda etkin bir konumda olması ve sınıf dışında diğer öğretmenlere koçluk, mentörlük gibi uygulamalarla destek olabilmesi için bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Dolayısıyla bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması ve özel gereksinimli öğrencilere nitelikli öğretim uygulamalarının sağlanabilmesi için LÖE öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilmelerine ilişkin bilgi ve beceri kazandırılması

gereksinimi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma kapsamında ise kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında önerilen “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan ve bilimsel dayanaklı bir uygulama olan doğrudan öğretim uygulamasının (McCray vd., 2017; McLeskey vd., 2017) genel eğitim öğretmenlerine LÖE öğretmenleri aracılığıyla kazandırılması hedeflenmiştir. Dolayısıyla LÖE öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını genel eğitim öğretmenlerine doğru bir şekilde aktarabilmesi için öncelikle kendilerinin doğru uygulayabilir olması gereklidir.

LÖE öğretmenleri bilimsel dayanaklı uygulamalar konusunda bilgili ve donanımlı olsa da diğer meslektaşlarını destekleme konusunda hizmet öncesinde lider öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli eğitim almadıkları ve dolayısıyla gerekli becerilere sahip olmadıkları bilinmektedir (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021). Bu durum özel eğitim öğretmenlerinin herhangi bir eğitim almadan meslektaşlarını etkili bir şekilde desteklemede sınırlılığa neden olabilir. Örneğin LÖE öğretmenlerinin bilgi aktarım süreçlerinde diğer öğretmenlerle olumsuz etkileşim kurması ilgili becerilerin diğer öğretmenlere kazandırılması üzerindeki etkilerini sınırlandırabilir. Bununla birlikte bildiklerini diğer öğretmenlere aktarma sürecinin plansız ve sistematik olmayan bir biçimde ilerlemesi tam öğrenememe, öğretim uygulamasını güvenilir olarak sunamama gibi sorunları beraberinde getirebilir. Dolayısıyla LÖE öğretmenlerinin yalnızca bilgili ve donanımlı olmasının diğer meslektaşlarını destekleme konusunda yeterli bir koşul olduğu söylenemez. Akran koçluğu ise öğretmenlerin birbirlerine beceri öğretiminde planlı, sistematik ve etkili olan bir uygulama yaklaşımıdır. Dolayısıyla LÖE öğretmenlerinin bilgi ve becerilerini diğer öğretmenlere uygun bir şekilde aktarabilme becerilerinin geliştirilmesi, diğer deyişle akran koçluğu becerisini edinmesi bu çalışmanın öncelikli gereksinimlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; (a) araştırmacı tarafından hazırlanarak sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenlik Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin aday lider özel eğitim öğretmenlerinin (buradan sonra metnin tamamında LÖE öğretmenleri olarak anılacaktır) “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlayarak liderlik becerilerinden akran koçluğu kapsamında uygulayabilme becerilerini kazanmaları, (b) LÖE öğretmenlerinin hazırlayıp sunduğu “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin genel eğitim öğretmenlerinin (buradan sonra Türkçe öğretmenleri

olarak anılacaktır) “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan ve önerilen doğrudan öğretim (McLeskey vd., 2017) uygulama becerisini edinmelerini sağlamaları ve (c) “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulamasına katılan Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulamasının sınıflarındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilerinin okul programlarında öğretilmesi hedeflenen akademik becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda özel eğitim öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve gelişim yetersizliği olan öğrenciler için araştırma soruları izleyen satırlarda sunulmaktadır.

Özel eğitim öğretmenleri için araştırma soruları:

1. “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi, LÖE öğretmenlerinin “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlayarak akran koçluğu becerilerini sergilemelerinde ve mesleki gelişim uygulaması sonlandırıldıktan 1-6 hafta sonra sürdürmelerinde etkili midir?
2. LÖE öğretmenliği programına katılan LÖE öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçe öğretmenleri için araştırma soruları:

3. LÖE öğretmenleri tarafından genel eğitim öğretmenlerinden Türkçe öğretmenlerine sunulan “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi, bu öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilerine hedef akademik becerileri öğretmeleri sırasında doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru olarak uygulayabilmelerinde, edindikleri öğretim becerisini sınıf geneline uygulayabilmelerinde ve mesleki gelişim uygulaması sona erdikten 1-6 hafta sonra sürdürebilmelerinde etkili midir?
4. Türkçe öğretmenlerinin kendilerine sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için araştırma soruları:

5. Türkçe öğretmenlerinin sunduğu doğrudan öğretim uygulaması gelişim yetersizliği olan öğrencilerinin BEP’lerinde yer alan hedef akademik becerileri edinmelerinde, edindikleri becerileri uyarılar arası (sorulara)

genelleyebilmelerinde ve öğretim uygulaması sona erdikten 1-6 hafta sonra sürdürebilmelerinde etkili midir?

6. Öğrencilerin kendilerine sunulan öğretim süreçlerinin sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Kaynaştırma uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın bir şekilde eğitim sisteminde uygulanan bir yaklaşımdır. Ancak genel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında özel eğitimle ilgili ders içeriklerinin nicelik ve nitelik açısından yeterli olmayışı ve buna bağlı olarak genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere nitelikli öğretim sunma konusunda yeterli becerilere sahip olmamaları eğitim sisteminde karşılaşılan önemli sorunlardandır. Bu sorunların üstesinden gelmek üzere etkili ve verimli uygulamalara yönelik arayışlar geçmişten beri süregelmektedir. LÖE öğretmenliği uygulaması ise özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere danışmanlık, mentörlük, koçluk ve birlikte öğretim gibi uygulamalarla mesleki gelişim uygulaması sunarak kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında katkı sunabilecek bir uygulama modelidir. Bu uygulama modeliyle özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde yer alan genel eğitim öğretmenlerinin ve mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri geliştirilerek öğrenci başarısında etkili sonuçların elde edilebileceği belirtilmektedir (Billingsley, 2007; Collins, 2018). Dolayısıyla bu araştırmada özel eğitim öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabilen bir grup olarak ele alınmakta olup genel eğitim ortamlarında nitelikli öğretim uygulamalarının sağlanmasına ilişkin bir model önerilmesi hedeflenmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde bilimsel dayanaklı uygulamaların öğretmenler tarafından kullanılması ABD gibi gelişmiş ülkelerde zorunludur. Bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımı, birçok meslek örgütü ve alandaki çoğu uzman tarafından da son yıllarda önemle vurgulanmaktadır. Bu amaçla faaliyet gösteren bir meslek örgütü olan CEC de 2017 yılında kapsamlı bir çalışma yaparak “Yüksek Etkili Uygulamalar” başlığı altında çeşitli uygulamaları, bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarında yaygınlaştırılması ve özel gereksinimli öğrencilere etkili öğretim uygulamalarının sağlanabilmesi için önermiştir. Buna karşın araştırmalarla etkililiği ileri sürülen bilimsel dayanaklı uygulamaların eğitim ortamlarına aktarılmasındaki sorun

halihazırda güncelliğini korumaktadır. Oysa ki bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanılmasıyla nitelikli öğretim sunulması ve bu uygulamaların bir sonucu olarak öğrencilerin başarılarının yeterli düzeye ulaşması hem yasal açıdan hem etik açıdan istenen bir durumdur (Travers, 2017). Dolayısıyla özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan tüm öğretmenlerin sınıflarında bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını artırmaya katkı sunacak her türlü uygulamanın ayrı bir önem taşıdığı ileri sürülebilir. Bu çalışma kapsamında ise LÖE öğretmenliği uygulamasının “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında önerilen ve bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak değerlendirilen doğrudan öğretim uygulama becerisini genel eğitim öğretmenlerine kazandırarak akademik becerilerin öğretimindeki etkililiğinin analiz edilmesinin söz konusu güncel sorunun çözümüne katkı sunması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine sunacağı her türlü desteğin sistematik ve planlı olması, mesleki destek sunumunun başarılı kılınmasında önemli bir koşuldur. Bu doğrultuda LÖE öğretmenliği uygulamalarının bir parçası olan akran koçluğu uygulaması belirli becerilerin kazandırılmasında kısa sürede etkili sonuçların alınmasını sağlayabilen sistematik ve planlı ilerleyen bir uygulama yaklaşımıdır (Scheeler vd., 2010). Özellikle bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarında yaygınlaştırılmasında ve öğrenci başarılarının artırılmasında koçluk uygulaması etkili bir uygulama türüdür (ör., Brock ve Carter, 2015; Tekin-İftar vd., 2017; Scheeler vd., 2010). Okul ortamlarında özel eğitim öğretmenlerinin kendi sınıflarındaki sorumlulukları da düşünüldüğünde diğer öğretmenlere etkili uygulamaları kısa sürede öğretecekleri bir mesleki gelişim uygulaması sunabilmeleri önemlidir. Bu bakımdan LÖE öğretmenliği uygulamaları kapsamında akran koçluğu uygulamasının, kaynaştırma uygulamalarında öğrenci başarısına katkı sunacak bir mesleki gelişim uygulama modeli olması bakımından ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir. Ancak halihazırda öğretmen yetiştirme programlarında (bkz. Ries vd., 2016; MEB, 2018; YÖK, 2018) özel eğitim öğretmenlerinin diğer meslektaşlarını nasıl destekleyebileceklerine ilişkin eğitimlerin verilmediği görülmektedir (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Shurr vd., 2021). Bu kapsamda kaynaştırma uygulamalarının başarılı kılınması için hizmet içinde özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenleri planlı ve sistematik şekilde destekleyebileceği uygulamalar gerçekleştirmeleri önemlidir. Bu desteklemeyi sistematik bir biçimde sağlamak, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmak ve öğrenci başarısına katkı sunmak içinse özel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu uygulaması bakımından

yeterli donanıma sahip kılacak programların hazırlanması ve uygulanması etkili mesleki gelişim uygulamalarına bir örnek sunması bakımından önemlidir. Bu kapsamda araştırmadaki örnek mesleki gelişim uygulama planlamasının ve bu mesleki gelişim uygulaması sonrası elde edilen olumlu çıktılarının MEB hizmet içi eğitim ders içeriklerinde ve YÖK özel eğitim öğretmenliği lisans eğitimi programlarında LÖE öğretmenlik becerilerinin yer almasına bir zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Bu tez çalışması yürütülen benzer çalışmalardan (bir sonraki bölümde bu çalışmalar özetlenmektedir) bazı yönleriyle farklılaşmasıyla da alana katkı sunma bakımından önem taşımaktadır. Öncelikle bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin sunduğu koçluk uygulaması, lider öğretmenlik uygulaması kapsamında ele alınmıştır. Diğer araştırmalarda (ör., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallase ve Vannest, 2021; Scheeler vd., 2010; Walker vd., 2020) ise özel eğitim öğretmenlerinin sundukları koçluk uygulamaları, öğretmenlerin lider öğretmenlik rolleriyle ilişkilendirilmeden ele alınmıştır. Ayrıca diğer çalışmalarda (ör., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallase ve Vannest, 2021; Scheeler vd., 2010; Walker vd., 2020) özel eğitim öğretmenlerinin sundukları koçluk uygulamalarını doğru sergileme düzeyleri deneysel tasarımlarla belirlenmemiş, uygulama güvenilirliği verisi olarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının etkisini belirleyebilmek için özel eğitim öğretmenlerinin sundukları koçluk uygulamasını doğru sergileme düzeyleri deneysel tasarımla incelenmiştir. Bu bakımdan çalışmada araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının lider öğretmenlik becerilerine olan etkisi deneysel açıdan analiz edilebilir şekilde incelenmiştir. Ayrıca bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin koç olarak genel eğitim öğretmenlerini desteklemelerinin etkisi incelenmiştir. Ancak alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin koçluk uygulamasıyla genel eğitim öğretmenlerini destekledikleri çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin daha çok sınıflarında yer alan yardımcı öğretmenlere yönelik koçluk uygulamalarını gerçekleştirdikleri görülmektedir (ör., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallase ve Vannest, 2021; Walker vd., 2020). Bu çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin koçluk uygulamasıyla kendi sınıflarının dışında yer alan genel eğitim öğretmenlerini desteklemeleri sağlanmıştır. Bu kapsamda lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının sınıf dışında deneysel olarak etkilerinin görülmesi açısından bu çalışmanın alana katkı sunması düşünülmektedir.

2. ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölüm ikiye ayrılmaktadır. Birinci bölümde lider öğretmenlik ve LÖE öğretmenliği tanımlanmıştır. LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerini desteklemedeki rolleri tanıtılmıştır. Bunun yanı sıra birinci bölümde genel eğitim öğretmenlerine çalışmada kazandırılması hedeflenen ve “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise bu tez çalışması kapsamında özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerine ve gelişim yetersizliği olan öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere ilişkin yürütülen deneysel çalışmalar yer almaktadır. İkinci bölümdeki çalışmalar özel eğitim alanında yapılmak koşuluyla (a) öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları ve (b) doğrudan öğretim uygulamasıyla ilgili yapılmış çalışmalar olmak üzere iki alt başlık altında derlenen araştırmaların özetlenmesiyle sunulmuştur. İzleyen başlıklarda önce sözü edilen konuların kuramsal temellerine değinilmekte, ardından deneysel çalışmalar özetlenmektedir.

2.1. Lider Öğretmenlik, LÖE Öğretmenliği ve Doğrudan Öğretim Uygulamasının Kuramsal Temelleri

Billingsley (2007) genel eğitim alanındaki öğretmen liderliği alanyazınından yola çıkarak LÖE öğretmenliği kavramını tanımlamıştır. Billingsley’in ve daha sonraki araştırmacıların (ör., Collins vd., 2017; Nguyen vd., 2019) LÖE öğretmenliği uygulamasını genel eğitim bakış açısıyla ele almalarından dolayı bu başlıkta ilk olarak genel eğitim kapsamında lider öğretmenliğin tanıtılmasına yer verilerek LÖE öğretmenliği uygulamasının anlaşılır hale gelmesi hedeflenmiştir. Ardından çalışma kapsamında ele alınan LÖE öğretmenliği uygulamasında yer alan rol ve sorumluluklara değinilerek genel eğitim öğretmenlerini desteklemek üzere gerçekleştirebilecekleri uygulamalar ve aralarındaki farklar açıklanmıştır. Son olarak doğrudan öğretim uygulamasına ve bu konudaki araştırma bulgularına değinilmiştir.

2.1.1. Lider öğretmenlik kavramı

Alanyazında lider öğretmenliğe ilişkin pek çok tanım öne sürülmüştür. York-Barr ve Duke (2004) sistematik analiz çalışmalarında lider öğretmenliği, öğrenci ve okul başarısını artırmada rol ve sorumluluklar alan ve bu sorumlulukları formal ya da informal yollarla gerçekleştiren öğretmenlik uygulaması olarak belirtmektedir. Lider öğretmen, öğretmenlerin sınıf ya da okulla ilgili kararlarda etkin olmasını sağlayan, sadece kendi

sınıftaki sorumluluklarında değil aynı zamanda sınıfı dışında, meslektaşlarının gelişiminde ve diğer öğrencilerin başarısında da etkin rol alan öğretmenlerdir. Ayrıca lider öğretmen, müfredat geliştirme, kaynak oluşturma gibi süreçlerde okul yönetimiyle etkili bir şekilde çalışan hem *öğretmen* hem *lider* olan öğretmen demektir. York-Barr ve Duke (2004) lider öğretmenlerin *öğretmen* olarak öğretme becerilerinde mükemmel, öğretim ve müfredatla ilgili geniş bilgi birikimine sahip, yaratıcı, yenilikçi, zor durumlara başa çıkmasını bilen, risk alan ve yaşam boyu öğrenen, sorumluluklarını bilen, meslektaşları tarafından saygı gören ve değer verilen, diğerlerinin duygularına ve görüşlerine saygılı ve duyarlı olan, bilişsel ve duygusal esnekliğe sahip, çalışkan, yoğun iş temposuna ayak uydurabilen ve güçlü yönetsel ve örgütsel becerilere sahip olabilen öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Lider öğretmenlerin *lider* olarak ise meslektaşlarıyla uyum içerisinde iş birliği kuran, güven oluşturan, meslektaşlarının gelişimini destekleyen, etkili dinleme becerilerine sahip olan, etkili iletişim kuran, çatışmalarla başa çıkabilen, grubu yönetmede etkili olan, öğretmen önceliklerini ve gereksinimlerini belirleme konusunda becerikli olan, bir organizasyonda yer alan sorunlarda “büyük resmi” gören ve alınan kararların etkisini öngörebilir şekilde yorumlayan öğretmenler olarak tanımlamaktadır (York-Barr ve Duke, 2004).

Harris ve Mujis (2005) lider öğretmenliği, okul gelişiminde kilit bir unsur olarak değerlendirmektedir. Araştırmacılar okulla ilgili kararlar almada, meslektaşların desteklenmesinde ve etkili iş birliklerinin oluşturulmasında lider öğretmenlik uygulamasının önemini vurgulamışlardır. Katzenmeyer ve Moller (2009) lider öğretmenliği sınıf içinde ve dışında etkin olan, etkili iletişim kanallarını kullanan, meslektaşlarının sunduğu öğretim uygulamalarını izleyerek onlara geri-bildirimler sunan, etkili öğretim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sunan, öğrencilerin başarısı için okulda bir farklılık oluşturan öğretmenler olarak betimlemiştir. Mujis ve Harris (2006) lider öğretmenliği formal ve informal lider öğretmenlik olarak ikiye ayırmaktadır. Formal lider öğretmenliği, sınıf sorumluluklarının yanı sıra bir birimin başkanı, bir koordinatör gibi hem yönetsel hem de pedagojik sorumluluklar alan öğretmenler olarak tanımlarken informal lider öğretmenliği, sınıf sorumluluklarının yanı sıra meslektaşlarına koçluk yapan, eylem araştırması grupları oluşturan, bilgisini ve deneyimini paydaşlarla paylaşan öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Katzenmeyer ve Moller (2009) formal lider

öğretmenliğin bir statü kapsamında gerçekleştirilebileceğini, informal lider öğretmenliğin ise herhangi bir statü olmaksızın gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir.

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'a (2007) göre okul ortamında öğretmenler karşılaştıkları zorluklara ilişkin birbirlerinden öneri, destek ve yardım almaktadır. Aslında bu durum lider öğretmenliğin informal olarak okullarda doğal bir şekilde gelişebildiğinin bir göstergesidir (Dove ve Honigsfeld, 2010). Danielson'a (2006) göre lider öğretmen sadece kendi sınıfında değil, aynı zamanda okul genelinde, hatta okul dışında da öğrenme ve öğretme süreçlerinde etkin rol alan, paydaşlarıyla olumlu etkileşimler kuran, okul çapında politika ve programların geliştirilmesine katkı sunan ve okul kültürünü etkileyebilen öğretmenlerdir. Araştırmacı, lider öğretmenliği liderlik becerileri ve karakter özellikleri olarak iki boyutta ele almaktadır. Liderlik becerileri kapsamında lider öğretmenleri; (a) veriye dayalı karar veren, (b) fırsatlar sunan ve sorumluluk alan, (c) paydaşları ortak bir amaç etrafında harekete geçiren, (d) kaynaklar oluşturan, (d) süreci izleyen ve değişen koşulları düzenleyebilen, (e) olumsuzlukları öngörebilen ve diğerlerinin sorumluluk almasını destekleyen ve (f) sadece bireysel öğrenmeye değil, aynı zamanda meslek örgütlerine de katkı sunan öğretmenler olarak tanımlamaktadır. Karakter özellikleri kapsamında ise lider öğretmenler; (a) tüm öğrencilerin öğrenebileceği inancında olan, (b) yeni girişimler deneme konusunda iyimser ve istekli olan, (c) yeni fikirlere açık ve alçakgönüllü olan, (d) risk alabilen ve istekli olan, (e) amaçları gerçekleştirmek konusunda kararlı ve güvenilir olan, (f) belirsizliklerle baş edebilen, (g) yaratıcı ve esnek düşünebilen ve (h) yoğun çalışmaya istekli olan öğretmenler olarak tanımlanmaktadır. Gilles ve meslektaşları (2018) çalışmalarında öğretmenlerin lider öğretmenleri nasıl algıladıklarını sorgulamıştır. Öğretmenlerin lider öğretmenleri; iş birliği kuran, en iyi uygulamaları paylaşan, yenilikçi olan, risk alan, diğerlerine mesleki olarak model olan, sürekli öğrenen ve öğrendiklerini paylaşan öğretmenler olarak algıladıkları görülmüştür.

Ash ve Persall'a (2000) göre lider öğretmenler, göreve henüz başlayan deneyimsiz öğretmenlere koçluk yapma, mentörlük yapma gibi uygulamalarla rehber olan ve sınıfta öğretim uygulamalarının geliştirilmesi amacıyla eylem araştırmaları gerçekleştirebilen öğretmenlerdir. Silva, Gimbert ve Nolan (2000) lider öğretmenliği üç boyutla açıklamaktadır. Lider öğretmenliğin ilk boyutunu formal lider öğretmenlik olarak tanımlamakta ve bu boyuttaki lider öğretmenlerin zümre başkanı, bir birliğin temsilcisi,

baş öğretmen gibi yönetsel bir statülerinin olduğunu belirtmektedir. Lider öğretmenliğin ikinci boyutunu pedagojik bilgi birikimine bağlı olarak tanımlamaktadır. Bu niteliği taşıyan lider öğretmenlerin diğer öğretmenlerin sınıf uygulamalarında daha etkili öğretim sunabilmelerini sağlamak için koçluk, mentörlük ya da mesleki gelişim danışmanlığı gibi uygulamalar yapan öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Silva ve meslektaşları lider öğretmenliğin son boyutunu ise okul kültürünün şekillenmesini etkileme olarak tanımlayarak bu rolü ikinci boyutla ilişkilendirmektedir. Bu boyutta lider öğretmenlere öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde ve mesleki gelişim uygulamaları sunmaları kapsamında meslektaşlarıyla iş birliği kurmalarına yönelik fırsatların sağlanmasının okulda toplu bir mesleki gelişim kültürünün oluşmasını sağlayacağı belirtilmekte, dolayısıyla öğretmenlerin geleneksel rolleri yeniden tanımlanmakta ve okulun başarısının artacağı belirtilmektedir. Ash ve Persall (2000) üçüncü boyuttaki lider öğretmenliği hem sınıfta hem de sınıf dışında etkin olan öğretmenlik olarak yorumlamaktadır.

Nguyen ve meslektaşları (2019) lider öğretmenlik konusunda bir sistematik derleme çalışması yapmışlardır. Araştırmacılar, çalışmalarında lider öğretmenliğe ilişkin 17 farklı tanımlamanın yer aldığını ve tanımlarda dört ortak noktanın ortaya çıktığını belirtmişlerdir. İlk olarak lider öğretmenlik, bir rol ya da resmi otoriterlikten daha çok başkalarını etkileyen bir yapıda tanımlanmakta ve lider öğretmenliğin informal özelliğine vurgu yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle lider öğretmenlik, mesleki gelişime hizmet eden informal bir olgudur. İkinci olarak lider öğretmenliğin kendi sınıfının ötesinde etkin olan bir öğretmenlik uygulaması olduğuna vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda lider öğretmenlik uygulaması etkili uygulamalara model olan, akranlarıyla etkileşim halinde olan, çeşitli mesleki gelişim toplantılarına katılan, bilgi ve deneyimlerini aktaran bir öğretmenlik uygulamasıdır. Üçüncü olarak lider öğretmenlik uygulamasının okul düzeyinde hatta okul dışında etkin bir uygulama olmasına vurgu yapılmaktadır. Bu kapsamda lider öğretmenlerin çeşitli meslek örgütlerine katılması ve aktif roller almasıyla toplumsal gelişimde etkin olduğu belirtilmektedir. Dördüncü olarak ise araştırmacılar çalışmalarda lider öğretmenliğin etki ve çıktı (ürün) boyutuna odaklanıldığını ifade etmektedirler. Bu kapsamda lider öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme, çeşitli mesleki gelişim uygulamalarında yer alma ve öğrenci çıktılarını geliştirme konularındaki rol ve sorumluluklarına değinilmektedir.

Sonuç olarak lider öğretmenlik kavramı bünyesinde çok sayıda bileşeni barındırmaktadır. Bu durum ise lider öğretmenlik kavramına ilişkin farklı tanımların geliştirilmesine neden olmaktadır. Wenner ve Campell (2017) sonrasında Nguyen ve meslektaşları (2019) bu durumu “bulanıklık (muddiness)” olarak yorumlamaktadır. York-Barr ve Duke (2004) yürüttükleri sistematik analiz çalışmasında lider öğretmen kavramının yeni bir kavram olmadığını ancak kesin sınırlarıyla tanımlanamadığı sonucuna ulaşmışlardır. York-Barr ve Duke, alanyazında her ne kadar lider öğretmenlik kavramının açıkça tanımlanmasa da zamanla lider öğretmenlik rollerine ilişkin görüşlerin olumlu yönde arttığını ve bunun okul gelişimine katkı sunabildiğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak aynı uzmanlar lider öğretmenin okul gelişimine, öğrenci başarısına ve meslektaşların mesleki gelişimine olan etkilerine ilişkin görgül çalışmaların azlığı nedeniyle deneysel bulguların henüz oluşmadığından söz etmektedirler. York-Barr ve Duke’un sistematik gözden geçirme çalışmasından sonra geçen yaklaşık 10 yıllık süreyi yeni bir sistematik gözden geçirme çalışmasıyla değerlendiren Wenner ve Campbell (2017) lider öğretmenliğe ilişkin görgül çalışmalara yönelik özellikle de deneysel çalışmalara olan gereksinimin devam ettiğinden söz etmektedirler. Nguyen ve meslektaşları (2019) yürüttükleri güncellenmiş sistematik gözden geçirme analizlerinde de deneysel çalışma gereksiniminin devam ettiğini belirtmektedirler. Wenner ve Campbell (2017) lider öğretmenlik uygulamasının öğrenci başarısına olan etkisine ilişkin neden-sonuç ilişkisini güçlü biçimde ortaya koyan deneysel bulguların ortaya konulamamasının devam etmesi durumunda bu anlayışın olumlu etkisinin dillendirilmesinin geçerliliğini sürdürmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Özetle lider öğretmenlik uygulaması, formal ya da informal şekilde gerçekleştirilmekte ve birçok kapsamda rol ve sorumlulukları beraberinde getirmektedir. Bu kapsam genişliği nedeniyle lider öğretmenin bir bütün olarak değerlendirilmesi araştırmalarda pek olası görülmemiş ve bu nedenle de etkisinin incelendiği deneysel çalışma sayısı sınırlı kalmıştır (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Yukarıda söz edilen bilgiler okul sisteminde lider öğretmenin tanımlayan, rollerine ve sorumluluklarına değinen genel bilgilerdir. Bu çalışma kapsamında ise özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmen olarak bir uygulama gerçekleştirmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla izleyen başlıkta lider öğretmen olarak özel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları açıklanmaktadır.

2.1.2. Lider özel eğitim öğretmenleri: Roller ve sorumluluklar

Genel eğitim öğretmenlerinin liderlik rollerine ilişkin 1990'lardan beri yürütülen çalışmalar giderek artarken özel eğitim öğretmenlerinin liderlik rolleri araştırmacıların yakın dönemde ilgi duyduğu bir alan olmuştur. LÖE öğretmenliği uygulaması, genel eğitimde lider öğretmenlik uygulamasından yola çıkılarak (a) etkili öğretim sunan, (b) mesleğe henüz başlamış özel eğitim öğretmenlerine model olan, (c) genel eğitim öğretmenlerini özel gereksinimli öğrenciler açısından destekleyen, (d) veriye dayalı kararlar alan, (e) öğrencinin diğer ortamlara ve özellikle bağımsız yaşama geçişinde sorumluluklar üstlenen, (f) ailelerle ve diğer paydaşlarla öğrenci başarısı için iş birliği kuran, (g) kendi sınıfı dışında etkin olmanın yanı sıra okulu dışında da etkin olan ve (ı) eğitimle ilgili yasaların şekillenmesine katkı sunan bir öğretmenlik uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Billingsley, 2007; Collins, 2018; Collins vd., 2017; Ludlow, 2011). Collins (2018) özel eğitim öğretmenlerinin liderlik yapabilecekleri alanları sekiz grupta toplamıştır. Tablo 2.1.'de bu alanlar özetlenmektedir.

Collins'in önerdiği alanlar dikkate alındığında LÖE öğretmenlerinin yalnızca okuldaki paydaşlara (ör., öğretmenler, öğrenciler) yönelik sorumlulukları bulunmamakta, aynı zamanda yetersizliği olan öğrencilerin ailelerine ve genel olarak topluma yönelik de sorumluluklarının olduğu görülmektedir. LÖE öğretmenlerinin sınıf dışında etkin olması ve paydaşlara destek olması arzu edilen bir amaçtır. Dolayısıyla bu kapsamda onlara çeşitli rol ve sorumluluklar yüklemektedir. Okulların da buna uygun olarak LÖE öğretmenlerini aktif kılacak bir okul kültürünü oluşturması ve iş birliğini desteklemede kolaylaştırıcı rollere sahip olması önemlidir. LÖE öğretmenleri ayrıca toplumsal düzeyde bir etki oluşturabilecek rollere sahip olmalı ve topluma yön verecek çeşitli etkinliklerde yer almalıdır. Bunun için LÖE eğitim öğretmenleri çeşitli mesleki örgüt çalışmalarına katılabilirler ve sınıflarında uyguladıkları etkili öğretim uygulamalarını katıldıkları toplantılarda paylaşabilirler. Ayrıca daha sistematik bir süreçle gerçekleştirdikleri uygulamaları bilimsel toplantılarda sunabilirler ve/veya makale çalışmalarına dönüştürerek gerçekleştirdikleri uygulamaların etkililiklerini paylaşabilirler.

Collins'in tanımladığı bu roller dikkate alındığında genel eğitim öğretmen liderliğinde olduğu gibi özel eğitim öğretmen liderliği de içeriğinde birçok bileşeni barındıran çok yönlü ve çok unsurlu bir uygulama felsefesi olarak ele alınabilir. Bu ifadeyi destekler nitelikte olacak bir gösterge ise CEC'nin özel eğitim öğretmenlerinin

mesleki gelişiminde belirlediği yedi standarttan biri olan öğretmen liderliğiyle ilgili paylaştıkları açıklamalardır (CEC, 2015). Kuruluş özel eğitim öğretmenlerinin, (a) olumlu ve üretken bir çalışma çevresi oluşturarak bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını sağlamasıyla, (b) eğitimle ilgili etkili politikaları destekleyerek yasalarca tanımlanan mesleki rollerin ve sorumlulukların karşılık bulmasını sağlayarak ve (c) öğretim amaçlarını öğrenci özelliğine uygun bir şekilde uyarlamasıyla liderlik sunabileceğini belirtmektedir. Bu kapsamda LÖE öğretmenleri; (a) tüm bireyler için etkili ve etik olan uygulamalara model olarak öğrencilere yönelik beklentilerin karşılanmasında cesaretlendirici olurlar, (b) dil ve kültürel farklılıkları dikkate alarak uygulamaları belirler ve kullanırlar, (c) öğrencilerin ve ailelerinin haklarına saygı gösteren çalışma ortamları oluşturarak bu ortamların sürdürülebilirliğine yönelik çalışmalar yaparlar, (d) uygulamalara ve politikalara yönelik savunu çalışmalarında öğrenci çıktılarını, program ve hizmetlerin öğrenci gelişimine olan katkılarını dikkate alırlar ve (e) özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan tüm personeli hazırlama, mesleki gelişimlerini destekleme ve uygun kaynakların oluşumunu sağlamada etkin bir rol oynarlar (CEC, 2015).

LÖE öğretmenliği uygulamasına araştırmacıların ve çeşitli mesleki kuruluşların ilgisi son 10 yılda artsa da bu uygulamanın henüz bir vizyon olarak betimlendiği söylenebilir. Yürütülen çalışmalar daha çok LÖE öğretmenlerinin nasıl faaliyetler gerçekleştirebileceklerine ilişkin ya da algı ve görüş belirlemeye yönelik çalışmalardır. Örneğin Bon ve Bigbee (2011) LÖE öğretmenliği uygulamasının öğrenci başarısının artırılmasının amaçlandığı süreçlerde karşılaşılan etik konularda oluşan ikilemlerin giderilmesine katkı sunabileceğine değinmişlerdir. Karar verme süreçlerinde etik yaklaşımların etkili olduğuna değinen araştırmacılar, öğrencinin yararına olacak en iyi durumu seçerken yasaların, okul yönetiminin, ailenin, mesleki tutumların ve kişisel özelliklerin etik açıdan ikilem oluşturabileceğinden söz etmektedirler. Araştırmacılar bu gibi durumlarda LÖE öğretmenlerinin görüşlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam oluşturulmasının olası etik kaygıları ortadan kaldırmaya yardımcı olabileceğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.1. Collins'e göre sekiz alanda LÖE öğretmenliği (Collins, 2018)

Alanlar	Rol ve Sorumluluklar
1. Veriye Dayalı Karar Verme	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Öğrencileri veya diğer sınıflardaki özel gereksinimli öğrencilerle ilgili veriye dayalı öğretimsel kararlar alırlar.• Sistematik veri toplama süreçlerini bilen, verileri grafikte sunabilen (ör., çizgi grafikleri, sütun grafikleri), verileri analiz etmek için görsel ve grafiksel analizleri kullanabilen öğretmenlerdir.• Sistematik yollarla elde edilen verileri yorumlayarak öğrencilerin hedeflenen becerileri öğrenebileceği etkili uygulamaları (ör., uygulamanın değiştirilmesi, uyarlanması) belirleme süreçlerinde etkindirler.• Öğrenci için en etkili olabilecek uygulamaları belirlerken araştırmalara dayalı olarak bilimsel dayanaklı uygulamaları ya da umut veren uygulamaları seçerler.• Etkili uygulamaların başarı göstermesinde yüksek güvenilirlikle uygulama yapmanın önemini bilerek öğretim uygulamalarının yüksek güvenilirlikle gerçekleştirilmesi için çaba gösterirler.• Sistematik veri toplama, verileri yorumlama ve etkili uygulamalara birlikte karar verme süreçlerinde mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine ve/veya genel eğitim öğretmenlerine eğitimler sunarlar ve rehberlik ederler.• Deneyimlerini paylaşmak amacıyla veriye dayalı olarak öğrenci öğrenmesinde etkili olan uygulamaların yayılması için bilimsel konferanslarda sunular yaparlar ve/veya bilimsel yayınlar gerçekleştirebilirler.
2. Etkili Okul Çaplı Değişim	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Kaynaştırma uygulamalarının etkili olması için birlikte öğretim, koçluk, mentörlük ya da danışmanlık gibi uygulamalar gerçekleştirirler.• Okul çapında etkili uygulamalara model olurlar.• Mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri ve/veya genel eğitim öğretmenleriyle birlikte çalışabilmek için ortak zamanlar planlarlar.

Tablo 2.2. (Devam) *Collins'e göre sekiz alanda LÖE öğretmenliği (Collins, 2018)*

2. Etkili Okul Çaplı Değişim (devamı)	<ul style="list-style-type: none">• Sadece okuldaki öğretmenlerle değil, okul psikoloğuyla, özel gereksinimli öğrencinin psikiyatristiyle, rehabilitasyon sürecinde görev alan diğer öğretmenlerle ve terapistlerle iş birliği kurarlar.• Okul ortamında tipik gelişim gösteren akranlarıyla öğrencilerin bütünleşmesini sağlayabilecek kaynaklar oluşturma, çevresel düzenlemeler yapma, teknoloji destekli düzenlemeler gerçekleştirme (ör., alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin okul içerisinde yer alması) gibi süreçlerde okul yönetimiyle ve diğer ilgili personelle birlikte çalışırlar.• Okul çapında olumlu davranışsal değişim sağlama ve akademik başarıyı artırmak için “müdahaleye yanıt” ve “olumlu davranışsal destek” sistemleri gibi düzenlemelerde etkin roller ve sorumluluklar alırlar.
3. Mentörlük Yapma	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Özel eğitim öğretmen adaylarına, sınıflarındaki yardımcı öğretmenlere, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine ve sınıflarında özel gereksinimli öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması kapsamında mentörlük yaparlar.• Mentörlük; (a) aile-okul-öğretmen beklentilerini ortak bir hedefe uyarlama, (b) BEP geliştirme süreçlerinde yer alma, (c) veri toplama ve değerlendirme, (d) problem davranışları ortadan kaldırma amacıyla ortak çalışmalar gerçekleştirme ve (e) öğretim stratejileri seçme ve uygulama süreçlerini içerir.• LÖE öğretmenleri; (a) kaynak paylaşımı, (b) kişisel deneyimlerine dayalı olarak önerilerde bulunma, (c) bir uygulamanın öğretimi için koçluk yapma, (d) teknoloji temelli uygulamalar (ör., web konferansları) gerçekleştirme ve (e) birlikte öğretim ile mentörlük rollerini sergileyebilirler.
4. Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Yeterli oldukları bir konuda (ör., problem davranışlarla baş etme, yazı öğretiminde etkili uygulamalar) okuldaki tüm öğretmenlere seminerler sunarak bilgi paylaşımı gerçekleştirebilirler.• Teknolojiyi etkili kullanarak okulda mesleki gelişim için çevrim içi eğitimler, sertifika programları, örnek uygulamalar içeren web tasarımlarında etkin rol üstlenebilirler.

Tablo 2.3. (Devam) *Collins'e göre sekiz alanda LÖE öğretmenliği (Collins, 2018)*

4. Mesleki Gelişim ve Danışmanlık Sağlama (Devamı)	<ul style="list-style-type: none">• Mentörlük, koçluk, birlikte öğretim gibi etkinliklerde yer alarak mesleki gelişim sağlamak amacıyla belli beceriler için diğer öğretmenlere danışmanlık yapabilirler.• Gerçekleştirdikleri mesleki gelişim ve danışmanlık faaliyetlerinin sonuçlarını takip eder ve etkililiğini değerlendirerek sonraki uygulamalarda mesleki gelişim sağlamada en etkili uygulamaları belirlemeye çalışırlar.
5. Ailelerle Etkili İş Birliği Kurma	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Ailelerle iletişimde açık ve ulaşılabilir kanallar (ör., telefon, mesaj, elektronik posta, yüz-yüze toplantılar) oluştururlar. En etkili iletişim biçimini buluncaya değin tüm iletişim kanallarını denerler.• Ailelerle birlikte özel gereksinimli öğrencinin BEP amaçlarını belirlerler. BEP amaçlarını belirleme sürecinde aile gereksinimlerini ve taleplerini karşılayacak şekilde ve okul amaçlarına da uygun olacak şekilde ortak bir karara varılması için çaba gösterirler.• Ailelerin evde çocuklarıyla etkili çalışabilmelerini sağlayabilecek uygulamaları paylaşırlar. Bu uygulamaları gerçekleştirebilmeleri için kaynaklar (ör., çevrim içi eğitimler, materyaller) ve destekler (ör. koçluk) sağlarlar.• Ailelerin çocuklarına sunulan öğretim uygulamalarında aktif olmalarını sağlamak için çaba gösterirler. Bu kapsamda LÖE öğretmenleri ailelerin sosyo-kültürel özelliklerine ve inanışlarına saygı duyarlar, ailelerin endişelerini dinlerler, empati kurarlar ve aile sorunlarına pozitif ve çözüm odaklı yaklaşırlar.• Ailelerin diğer üyelerini (ör. kardeşler) özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerine katkı sunabilmeleri için uygulamacı olarak yönlendirirler.
6. Geçiş Süreçlerinde Öğrencileri Destekleme	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">• Özel gereksinimli öğrencinin bir sınıftan diğer sınıfa, öğretimin bir kademesinden (ör. ilkokul) diğer kademesine (ör. ortaokul), orta öğretimden yüksek öğretime veya bağımsızlığa ya da iş yaşamına geçişlerde destekleyici geçiş planları oluşturma, kaynaklar üretme, seçenekler sunma ve etkili iş birliği kurma süreçlerinde aktif rol alırlar.• Geçiş planlarını oluştururken bireyin kişisel özelliklerini (ör., hayalleri, istekleri, korkuları, sevdiği, sevmediği şeyler, güçlü ve zayıf yönleri) dikkate alarak uzun ve kısa dönemli amaçlar oluştururlar.

Tablo 2.4. (Devam) *Collins'e göre sekiz alanda LÖE öğretmenliği (Collins, 2018)*

6. Geçiş Süreçlerinde Öğrencileri Destekleme (Devamı)	<ul style="list-style-type: none">Geçiş planlamalarında aileyle güvene dayalı bir iş birliği kurarlar. Ailelerin ideolojilerini, kültürel normlarını ve toplumsal beklentilerini dikkate alırlar.Özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerini kolaylaştırmak için öz-belirleme (self-determination) gelişimlerine yönelik çalışmalar gerçekleştirirler. Öz-belirleme becerileri; karar verme, problem çözme, hedefler oluşturma, haklarını savunma, kendini gözleme ve değerlendirme, kendini pekiştirme, yeteneklerinin farkında olma gibi çok sayıda bağımsızlaşma becerilerini içermektedir.Özel gereksinimli öğrencilerin bir durumdan diğer duruma geçişlerinde bazen tipik gelişim gösteren bir akranını bazen de kendisi gibi özel gereksinimli yetişkin bir bireyi sürece katarak ve iş birliği kurmalarına öncü olarak geçişin kolaylaşmasını sağlayabilirler.
7. Öğrenciler için Savunu Yapma	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">Öncelikle özel eğitim öğretmeni olarak haklarını bilirler ve bu konuda savunu yaparlar. Diğer bir ifadeyle okulda öğretmen olarak hak ettikleri kaynakların farkındadırlar ve sorumluluklarının bilincindedirler.Kendi haklarını savunduğu gibi çalıştığı özel gereksinimli öğrencilerin ve ailelerinin haklarını da savunma sorumluluğuna sahiptirler. Bu kapsamda örneğin BEP geliştirme süreçlerinde öğrencilerin başka okullara veya yüksek öğretim okullarına geçişlerine ilişkin, iş olanakları hakkında ve toplumsal süreçlerde öğrencilerin ve ailelerin haklarını savunurlar.Bölgesel ve ulusal çapta özel gereksinimli öğrenciler için hak savunuculuğu faaliyetlerine katılarak yasaların iyileştirilmesinde, öğrencilere ve ailelerine tanınan hakların artırılmasında rol alabilirler.Hak savunuculuğu yapma konusunda diğer paydaşlara (ör., öğrencilere, ailelere, diğer öğretmenlere, okul yöneticilerine) model olurlar ve etkili hak savunuculuğu etkinliklerinde yer almaları için stratejiler öğretebilirler.
8. Yetersizlikle İlgili Kuruluşlarla Bağlantı Kurma	<p>LÖE öğretmenleri;</p> <ul style="list-style-type: none">Bölgesel ve/veya ulusal çapta faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarına (ör., dernekler, vakıflar) üye olurlar.Bu kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamaları, bilgilendirici toplantılar, hak savunuculuğu yapma gibi etkinliklerde ve düzenlemelerde etkin rol alırlar.Profesyonel olarak bilgi ve deneyimini aktarmak için söz konusu kuruluşların düzenlediği konferanslarda veya diğer bilimsel etkinliklerde sunular yaparlar ve/veya makaleler yayımlarlar.

Talbot ve meslektaşları (2016) BEP geliştirme sürecinde LÖE öğretmenliği uygulamasından söz etmişlerdir. Araştırmacılar, Yukl'ın (2013) önerdiği lider öğretmen işlevlerini dikkate alarak BEP geliştirme sürecinde LÖE öğretmenlerinin nasıl işlevde bulunabileceğine değinmişlerdir. Buna göre BEP geliştirme sürecinde LÖE öğretmenlerinin; (a) yasalar çerçevesindeki sorumluluklarıyla hareket etme (ör., bilimsel dayanaklı uygulamaların ya da araştırma temelli uygulamaların kullanılması), (b) mesleki sorumlulukla hareket etme (ör., ailelerle etkileşim kurma, mesleki gelişim uygulaması sunma) ve (c) veriye dayalı karar verme ve uygulama (ör., uygulama sürecini takip ederek öğrenci başarısını artırmaya yönelik uygulamada uyarlamalar ya da değişimler yapabilme) olmak üzere üç işlevi karşılayacak nitelikte liderlik rollerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır.

Bruns ve meslektaşları (2017) erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarında görev alan çok sayıda LÖE öğretmenin ($n = 820$) liderlik özelliklerini değerlendiren bir anket çalışması yapmışlardır. Araştırmacıların oluşturdukları anket bilgi düzeyini ve yeterliliği belirlemek üzere iki bölümden oluşmaktadır. Bilgi düzeyini ölçebilmek üzere (a) çocuk gelişimi, (b) bilimsel dayanaklı uygulamalar, (c) eyalet yasaları ve düzenlemeleri, (d) aile-merkezli yaklaşımlar, (e) federal yasalar ve düzenlemeler ve (f) mesleki örgütlenmeler (group processes) olmak üzere altı alanı ele alan maddelere yer verilmiştir. Yeterlilik alanını ölçebilmek üzereyse (a) mesleki öğrenme, (b) etkili ilişki kurma, (c) sorumlulukların paylaşımı, (d) veri kullanımı ve (e) etkili iletişim olmak üzere beş alanı ele alan maddelere yer verilmiştir. Bulgular ankete katılan özel eğitim öğretmenlerinin, tanımlanan bilgi düzeyleri ve yeterlik alanları açısından yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olabileceklerini göstermiştir. Ancak söz konusu becerilerin daha fazla geliştirilmesinin istenen bir durum olduğu vurgulanmıştır. Araştırmacılar erken çocukluk özel eğitim öğretmen liderliğinin formal ya da informal olabileceğini belirterek tanımlanan bilgi ve yeterlilik alanlarındaki özelliklerin LÖE öğretmenlerinde geliştirilmesi gerektiğinden söz etmişlerdir.

Shurr ve meslektaşları (2021) çalışmalarında (a) lider öğretmenlik becerileri kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin kendi yeterliliklerine ilişkin tutumlarını, (b) lider öğretmen olarak hazırlanmalarında öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının etkililiğine ilişkin algılarını, (c) bu algı ve tutumlarla öğretmen özellikleri (ör., mezuniyet derecesi, öğretmenlik süresi) arasında bir ilişki olup olmadığını ve (d) özel eğitim öğretmeni yetiştiren uzmanların lisans eğitimi sürecinde lider öğretmenliğe ilişkin

programların hazırlığına ve lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik beceri yeterliklerine yönelik bakış açılarını inceleyen bir anket çalışması gerçekleştirmişlerdir. Ankete katılan 81 öğretmen ve 12 öğretmen yetiştiren uzmandan elde edilen veriler kapsamında izleyen genel sonuçlar ortaya çıkmıştır: (a) Özel eğitim öğretmenlerinin %50'sinden fazlası kendilerinin lider öğretmenlik beceri yeterlikleri olduğuna inanmaktadır. (b) Özel eğitim öğretmenlerinin %75'inden fazlası öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının kendilerini lider öğretmen olarak hazırlamada yeterli olmadığını belirtmiştir. (c) Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arttıkça lider öğretmenlik becerilerini güvenle sergileme düzeylerinin arttığı, öğrenim dereceleri arttıkça iş birliği, mentörlük, BEP geliştirme süreçlerine aktif katılım gibi konularda daha etkin oldukları, buna karşın aldıkları hizmet içi mesleki gelişim uygulama sayısı arttıkça lider öğretmenlik beceri yeterlikleriyle ilgili algıları arasında bir ilişki bulunmadığı belirtilmiştir. (d) Öğretmen yetiştiren uzmanların büyük bir kısmı ise kendi öğretmen yetiştirme programlarının lider öğretmen becerilerini geliştirmede (ör., yardımcı öğretmenlere mentörlük yapma, iş birliği, BEP geliştirme süreçlerinde etkin olma) başarılı olduğunu ve eğittikleri öğretmen adaylarına bu beceriler kapsamında güvendiklerini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak uluslararası alanyazın incelendiğinde başlangıçta LÖE öğretmenliğinin farklı süreçlerde nasıl uygulanabileceğini betimlemeye yönelik çalışmalar (ör., Bilingsley, 2007; Bon ve Bigbee, 2011; Kaufman ve Ring, 2011; Ludlow, 2011; Talbott vd., 2016; York-Barr vd., 2005) yer alırken sonrasında görgül çalışmalara ilişkin araştırmaların yürütülmeye başlandığı görülmektedir (ör., Bruns vd., 2017; Movahedazarhouligh, Banerjee ve Luckner, 2022; Shurr vd., 2021). Uluslararası alanyazında genel eğitim öğretmen liderliğinde betimlendiği gibi LÖE öğretmenliğine de farklı rol ve sorumluluklar yüklenmiştir. Buna karşın alanyazında LÖE öğretmenliği uygulamasının eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılmasında önemli bir kuramsal yapıya sahip olduğuna ilişkin ortak bir görüş belirtilmekte (Movahedazarhouligh vd., 2022; Shurr vd., 2021) ve bu görüşün deneysel olarak sınanmasına yönelik gereksinim vurgulanmaktadır (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). Benzer şekilde Ludlow (2011) yasalarda tüm çocukların başarılı olması için ortaya konan vizyonun gerçekleştirilmesi için özel eğitimde lider öğretmenlik uygulamasının etkili kılınması gerektiğinden söz etmektedir. Bu çalışma kapsamında ise LÖE öğretmenliği uygulaması ile genel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin

artırılmasının deneysel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda izleyen başlıkta genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde ve diğer paydaşları desteklemede LÖE öğretmenlerinin alabilecekleri roller ve sorumluluklara ilişkin alanyazından derlenen açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.2.1. Genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişiminde LÖE öğretmenlerinin rolü

ABD’de “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” (No Child Left Behind [NCLB]) yasasının 2001 yılında yürürlüğe girmesiyle birlikte “yüksek nitelikli öğretmen” yetiştirilmesi (Darling-Hammond, 2006) ve öğretmenlerin sınıflarında bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanması (Smith, 2003) okullar için zorunlu hale gelmiştir (bkz., NCLB, 2001, 2006). “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın” yasasını destekleyen okul reformlarının ve güncel federal yasaların (bkz., Every Student Succeeds Act [ESSA], 2015; IDEA, 2004) ardından özel eğitim öğretmenlerinin rolleri yeniden şekillenmiş ve nitelikli öğretim sağlamada okul yöneticilerinin hesap verebilirliği dikkate alınmaya başlamıştır. Araştırmacılar bu yasalardan hareketle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmen yeterliliklerinin artırılması ve etkili uygulamaların kullanılmasında özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik rollerine değinmeye başlamışlardır (ör., Billingsley, 2005; Collins vd., 2017; Ludlow, 2011; Talbot vd., 2016; York-Barr vd., 2005). Araştırmacıların bu duruma dikkat yöneltmelerindeki temel nedenlerden biri, kaynaştırma uygulamaları kapsamında “en az kısıtlayıcı ortam” ilkesine göre genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almalarının giderek yaygınlaşmasıdır (York-Barr vd., 2005). Çoğu ülkede özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin genel eğitim ortamlarında sağlanması temel felsefe olarak belirlense de (Ainscow vd., 2006), genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunarken etkili uygulamaları kullanma konusunda kendilerini yetersiz buldukları bilinmektedir (ör., Deniz ve Çoban, 2019; Horne ve Timmons, 2009; Stahmer vd., 2005). Ayrıca genel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgi düzeyleri sınırlıdır ve bu öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamakta yeterli donanıma sahip değildirler (Bakkaloğlu vd., 2018; Florian ve Linklater, 2010; Horne ve Timmons, 2009; Tekin-Iftar vd., 2017). Buna karşın bu öğretmenlerin mesleki öz-yeterlilikleriyle özel gereksinimli öğrencilerinin başarıları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Ahsan, Sharma ve Deppeler, 2012; Klassen ve Tze, 2014; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

Dolayısıyla kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında etkili ve verimli bir uygulama olarak özel eğitim öğretmenlerinin bilgi ve deneyimlerini genel eğitim öğretmenlerine aktarmasının, bu öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini artırabileceği ve sınıflarında etkili uygulamaları kullanmalarını sağlayabileceği düşünülmektedir (Collins, 2018).

Genel eğitim öğretmenlerine ve diğer paydaşlara yönelik mesleki gelişim hizmeti sunmak üzere deneyimli bir özel eğitim öğretmenin nasıl liderlik yapabileceği alanyazında yakın dönemde gündeme gelen bir konudur. LÖE öğretmenliği uygulaması bu boyutuyla ele alındığında (a) danışmanlık, (b) mentörlük, (c) koçluk ve (d) birlikte öğretim uygulamalarının genel eğitim öğretmenlerini ve diğer paydaşları destekleme kapsamında kullanılabilmesi belirtilmektedir (Collins, 2018). Bu uygulamaların her biri birbiriyle iç-içe geçebilmekte ve zaman zaman kavramsal bir karmaşaya neden olabilmektedir. İzleyen başlıkta her bir kavramın kapsamı Collins (2018) tarafından tanımlanan roller ve sorumluluklar ışığında ilgili alanyazın da dikkate alınarak tanıtılmış ve aralarındaki farklar açıklanmıştır.

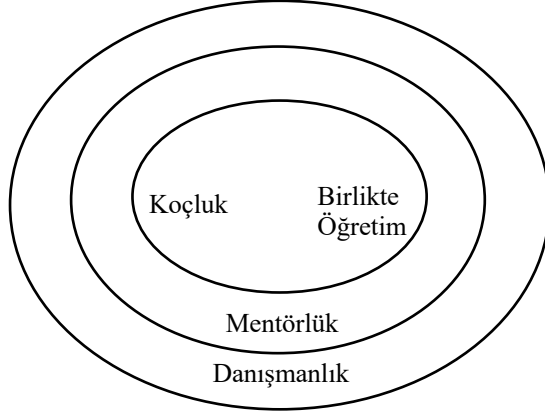
2.1.2.1.1. Danışmanlık, mentörlük, koçluk ve birlikte öğretim uygulamaları ve LÖE öğretmenliğiyle ilişkileri

LÖE öğretmenleri, mesleki gelişim uygulamaları kapsamında diğer öğretmenleri danışmanlık, mentörlük, koçluk ve birlikte öğretim uygulamalarıyla destekleyebilmektedirler (Collins, 2018; York-Barr vd., 2005). Destekleme biçimlerine göre farklılaşan bu uygulamaların benzerlikleri ve farklılıkları Tablo 2.2.'de özetlenmiştir. Ayrıca, bu uygulamaların kapsam sınırları Şekil 2.1.'deki gibi çizilebilir. Buna göre danışmanlık; mentörlüğü, koçluğu ve birlikte öğretimi kapsar. Mentörlük ise koçluk ve birlikte öğretimi kapsar. Danışmanlık yapan bir özel eğitim öğretmeni, mentörlük ve daha özel olarak koçluk ve birlikte öğretim faaliyetleri yürütebilir. Mentör rolünde olan bir özel eğitim öğretmeni koçluk veya birlikte öğretim uygulamalarıyla diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyebilir. İzleyen paragraflarda her bir uygulama tanımlanmakta ve örneklerle açıklanmaktadır.

Tablo 2.2. *LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenleri destekleme biçimleri*

Danışmanlık	Mentörlük	Koçluk	Birlikte Öğretim
Formal olarak gerçekleştirilir.	Formal olarak gerçekleştirilir	Formal veya informal olarak gerçekleştirilir.	Formal veya informal olarak gerçekleştirilir.
Uzun dönemlidir.	Uzun dönemlidir.	Kısa dönemlidir.	Kısa dönemlidir.
Okulda uzmanlık alanıyla ilgili tüm konularda görev alır.	Okulda deneyimlerine dayalı olarak alanıyla ilgili konularda hizmetler sunar.	Belirli bir mesleki uygulama becerisinin öğretimine odaklıdır.	Belirli bir mesleki uygulama becerisinin öğretimine odaklıdır.
Danışman mentörlük, koçluk veya birlikte öğretim uygulamalarını sergileyebilir.	Mentör koçluk veya birlikte öğretim uygulamalarını genellikle mesleklerinin ilk yıllarındaki meslektaşlarına sergileyebilir.	Koç belirli öğretim uygulama becerisine ilişkin ön eğitim sunar. Ardından sınıf ortamında gerçekleştirilen uygulamaları takip ederek hizmet sunduğu kişinin performansına ilişkin geri-bildirimler sunar.	Kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı sınıflarda, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri birlikte görev alırlar. Sınıfta dönüşümlü uygulamalar yürütürler. Birbirlerinin uygulamalarını gözlemlerler, model alırlar ve birbirlerine geri-bildirimler sunarlar.

Danışmanlık: Danışmanlık süreçleri bir alanla sınırlandırılmaz. Birçok alanda okul ve öğrenci başarısına katkı sunmak üzere gerçekleştirilebilmektedir. Danışmanlık süreci karşılıklı güvene dayalı olarak sorunların ve çözüm önerilerinin belirlenerek uygulamanın yapılmasıdır (Gelso, Williams ve Friatz, 2014). Okul ortamlarında öğretmenler formal bir statüyle uzman olarak danışman görevinde bulunabilirler (Gelso vd., 2014). Danışmanlık sıralanan biçimlerde gerçekleştirilebilir: (a) Danışmanlar aileyi hak ve sorumlulukları kapsamında bilgi alacağı kuruma yönlendirebilirler. (b) Danışmanlar okulların misyon ve vizyon çalışmalarında hizmet sunabilirler. (c) Danışmanlar öğretmenlere karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri ve mesleki yeterliliklerini artırmaları konularında destekler sunabilirler. (d) Mesleki gelişim kapsamında mentörlük yapabilir veya bir öğretim becerisi için koçluk veya birlikte öğretim uygulamalarını yürütebilirler (Collins, 2018).



Şekil 2.1. LÖE öğretmenliği uygulama kapsamaları

Mentörlük: Birçok alana yönelik ve uzman temelli bir yaklaşımla yürütülen bir uygulamadır. Mentör, danışandan (mentee) statü olarak farklı olan bir uzmandır (Collins, 2018). Mentörlük, süreci daha çok dışardan takip eden, kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşma üzerine kurulan ve uzun dönemli bir uzman-danışan (mentor-mentee) ilişkisine dayanan bir uygulama yaklaşımı olarak tanımlanır (MacLennan, 2017). Bir mentör öğrencinin eğitiminde yer alabilecek tüm paydaşlara (ör., öğretmenlere, ailelere) deneyimlerine dayalı olarak kişisel öneriler sunabilir, mesleki gelişim uygulamaları kapsamında koçluk faaliyetleri veya birlikte öğretim uygulamaları yürütebilir ve teknoloji destekli uzaktan destekleme faaliyetlerinde bulunabilir (Collins, 2018).

Koçluk: Bir becerinin istenen düzeyde sergilenebilmesi için performans geri-bildirim sunularak gerçekleştirilen bir uygulamadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010, MacLennan, 2017). Öğretmenlerde mesleki gelişimi hedefleyen koçluk uygulaması genellikle belirli öğretim becerilerine (ör., eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması) odaklanılarak yürütülmektedir (ör., Fidan & Tekin-Iftar, 2022; Walker vd., 2020). Çoğunlukla kısa dönemlidir. Koçluk uygulamasında bir becerinin edinimi sağlanıncaya değin koç hizmet sunduğu kişiye olumlu ve/veya düzeltici performans geri-bildirimleri sunar (Collins, 2018). Dolayısıyla koçluk uygulamalarında öğretmen becerisine doğrudan bir müdahale vardır. Bununla birlikte her koç olan kişi mentör değildir, ancak her mentör olan kişi koç rolünde görev alabilir.

Birlikte öğretim: Birlikte öğretim uygulaması kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı sınıflarda yürütülür. Bu uygulamada özel eğitim ve genel eğitim öğretmeni öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde ortak ve aktif bir rol sergiler (Collins, 2018). Bu uygulamada özel eğitim öğretmeni ve genel eğitim öğretmeni aynı sınıfta görev alır ve dönüşümlü uygulamalar yürütür. Bu süreçlerde öğretmenler

birbirlerinin uygulamalarını gözlemlerler, model alırlar ve birbirlerine geri-bildirimler sunarlar (Friend, 2008; Friend vd., 2010). Özellikle bilimsel dayanaklı uygulamaların doğru ve güvenilir bir şekilde uygulanmasında ve mesleki gelişim sunmada birlikte öğretim uygulamasının etkili olduğuna ilişkin alanyazında bulgular vardır (McLeskey vd., 2017).

LÖE öğretmenliği uygulaması tüm bu uygulamaları (danışmanlık, mentörlük, koçluk, birlikte öğretim) barındıran kuramsal bir uygulamayı temsil eder (Billingsley, 2007; Collins, 2018). Şekil 2.1.'de de görüldüğü gibi danışman olan bir LÖE öğretmeni; mentör, koç ya da birlikte öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilir. Mentör olarak sorumluluk alan LÖE öğretmeni, koçluk ve birlikte öğretim faaliyetleri yürütebilir. Ancak koçluk ya da birlikte öğretim uygulamaları yürüten bir LÖE öğretmenin mentör ya da mentörlük uygulaması yapan bir LÖE öğretmenin danışman olarak da rol ve sorumlulukları olduğu anlamı çıkarılmamalıdır. Çünkü danışmanlık ve mentörlük mesleki gelişim uygulaması sunmanın ötesinde daha kapsayıcı süreçleri ve statü farklılıklarını içerirken koçluk ve birlikte öğretim uygulamalarında ise daha belirgin becerilere odaklanılmakta ve statü farklılığı koşulu aranmamaktadır (Collins, 2018).

LÖE öğretmeni formal bir statüyle uzman rolü alırsa danışmanlık ve/veya mentörlük uygulamalarını okulda sunabilir. Danışmanlık görevi yürütüyorsa öğretmenin karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm önerileri sunar. Sorunlara ilişkin arayış içinde olur ve gerekli yönlendirmeleri sağlar (Collins, 2018, Gelso vd., 2014). Örneğin sıralı oturma düzeni nedeniyle sınıfı kontrol etmekte sorun yaşayan bir öğretmen danışmana başvurarak sınıf kontrolüne yönelik öneriler alabilir. Danışman, problemi kapsamlı değerlendirdikten sonra sınıfta U şeklinde bir oturma düzeni planlanmasını önerebilir. Bu önerinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenin gerek duyduğu sınıf mobilyalarını sağlamak konusunda gerekli kaynağın sağlanması amacıyla ilgili kişilere ya da oluşumlara/kurumlara (ör. okul aile birliği) başvurabilir ya da öğretmene bu konuda önerilerde bulunabilir. LÖE öğretmeni bir mentörse kendi bilgi ve deneyimini öğretmene aktarır. Örneğin problem davranış sergileyen bir öğrencisi için danışan bir öğretmene bu konuda etkili olabilecek olan uygulamaları önerebilir. LÖE öğretmeni bir koç olarak ya da birlikte öğretim uygulamaları yürütmek için bir sorumluluk alırsa destek sunduğu öğretmenin belirli bir öğretim uygulamasını ya da davranış yönetimi stratejisini hedeflenen düzeyde sergileyebilinceye değin çeşitli destekler (ör., performans geri-bildirimi sunma, model olma) sunarak mesleki açıdan gelişimini destekler. Dolayısıyla koçluk ve birlikte öğretim uygulaması gerçekleştiren bir LÖE öğretmeni, öğretim

uygulamaları ve davranış yönetimi konusunda öğretmen becerilerini geliştirebilmek için bilgi sunar, model olur, sınıf içinde öğretmen performansını izleyerek ve düzeltici ve/veya olumlu geri-bildirimler sunarak kısa dönemde öğretmenlik becerilerinin gelişmesine destek olur. Mentörlük ise bilgili ve deneyimli bir uzman ile göreceli olarak daha az deneyime sahip danışan (ör., mesleki yaşamlarının ilk yıllarında olan öğretmenler) ilişkisine dayalı uzun dönemli bir uygulama sürecidir. Danışman rolünü üstlendiğinde ise konuyla ilgili olan kişi ve kurumları da işe koşabilecek şekilde kapsamlı ve uzun dönemli çözüm önerileri sunarak gelişme ve iyileşmeyi hedefler. Bu çalışmada giriş bölümünde açıklandığı gibi LÖE öğretmenlerinin koç olarak genel eğitim öğretmenlerini desteklemesi hedeflenmiştir. İzleyen başlıkta bu çalışma kapsamında LÖE öğretmenleri tarafından genel eğitim öğretmenlerine öğretilmesi hedeflenen ve “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan doğrudan öğretim uygulamasının kuramsal temellerine değinilmiştir.

2.1.3. Doğrudan öğretim uygulaması

Bu çalışmada doğrudan öğretim uygulaması gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmesini sağlamak üzere kullanılan bağımsız değişkendir. Dolayısıyla bu başlıkta doğrudan öğretim uygulamasının tarihsel gelişimi ve kullanım farklılıklarına değinerek doğrudan öğretim uygulamasını tanıtmak hedeflenmiştir. Doğrudan öğretim uygulaması ilk olarak Engelman ve meslektaşlarının yürüttükleri çalışmalar kapsamında 1960’lı yıllarda gündeme gelmiştir (Stockard vd., 2018). O dönemlerde bu çalışmaların bulgularına dayalı olarak ders programlarının doğrudan öğretim uygulamasına uygun olarak tasarlanması ve çok sayıda örnek sunulması eğitim içeriklerinin oluşturulması planlanmıştır. Aynı zamanda öğretim süreçleri öğretmen-merkezli uygulamalardan öğrenci-merkezli uygulamalara kayacak şekilde tasarlanmıştır. Dolayısıyla genel olarak doğrudan öğretim uygulaması müfredatın yeniden tasarlanması, yapılandırılmış biçimde çok sayıda örnekle sunulması ve öğretmenden öğrenciye doğru öğretimin gerçekleştirilmesi biçiminde kuramsallaştırılmıştır.

Doğrudan öğretim uygulamasının kuramsallaştırılmasında ABD’de yürütülen “Project Follow Through” adlı projenin önemli katkıları olduğu görülmektedir. Bu projede düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin devam ettikleri okullarda yürütülen öğretim uygulamalarını incelemek ve etkili olanları boylamsal olarak değerlendirmek hedeflenmiştir. Okullarda yürütülen öğretim uygulamalarının etkilerinin uzun bir zaman diliminde değerlendirildiği bu projede belirlenen çok sayıdaki ($n = 20$) öğretim uygulaması arasında en etkili öğretim uygulamasının doğrudan öğretim

uygulaması olduğu görülmüştür (Stockard vd., 2018). Bu sonuçla doğrudan öğretim uygulaması ders programlarını oluşturan Engelman ve meslektaşları, ülke genelinde daha geniş çapta bu programların yaygınlaşacağını umsa da değişen politika hedefleri “Project Follow Through” sonuç raporundaki bulguların az sayıda politika yapıcı ve bilim insanı tarafından fark edilmesine yol açmıştır (Grossen, 1996; Stockard vd., 2018; Watkins, 1996). Daha çok ders programlarının doğrudan öğretim uygulamasına göre şekillendirilmesine yönelik çalışmalarına devam eden Engelman ve meslektaşları okuma, matematik ve dil edinimi gibi birçok alana özgü farklı sınıf düzeyleri için doğrudan öğretim uygulamasına uygun öğretim programları oluşturmaya devam etmiştir. Bu programların çoğu ABD’de halihazırda çeşitli eyaletlerde kullanılmaktadır. Geliştirilen bu programlar daha çok genel eğitimde kullanılan etkili ders öğretim programları olarak kabul edilmektedir (Mason ve Otero, 2021).

Engelman’a göre öğretim doğru ve öğrenciye uygun biçimde tasarlandığında tüm çocuklar öğrenebilirler (Twyman, 2021). Bu vizyon ışığında 1990’lı yıllara gelindiğinde özel eğitim alanında da çalışmalar gerçekleştiren Engelman ve diğer araştırmacılar ve uzmanlar doğrudan öğretim uygulamasının özel gereksinimli öğrencilerle bire-bir ya da küçük grup öğretimi düzenlemelerinde nasıl kullanılacağına ilişkin tartışmalar gerçekleştirmişler ve aynı zamanda çeşitli müfredat önerilerinde bulunmuşlardır (Archer ve Hughes, 2011; Hughes vd., 2017). Ancak özel gereksinimli öğrenciler için sunulan önerilerin genel eğitim alanında olduğu gibi yaygınlaştığı söylenemez. Bunun nedeninin özel gereksinimli öğrencilerin genel bir müfredattan daha çok kendine özgü programlara gereksinim duymalarından kaynaklanmış olabileceği ileri sürülebilir. Ayrıca araştırmacı ve uzmanlar tarafından önerilen özel eğitim alanındaki doğrudan öğretim uygulamasına göre yapılandırılmış ders programlarının etkililiğini ortaya koyan henüz yeterli düzeyde araştırma birikimi yoktur (Plavnick vd., 2015, Sulu vd., 2020). Bunun yerine Rosenshine (1986) tarafından tanımlanan ve aslında Engelman ve meslektaşlarının doğrudan öğretim uygulaması ders programlarında yer alan “hata düzeltmesi” basamağının uyarlaması olan doğrudan öğretim uygulama akışını (bkz., Rolf ve Slocum, 2021) özel gereksinimli öğrenciler için kullanmanın daha uygun olacağı söylenebilir. Spencer (2021) davranış analistlerine çalıştıkları öğrencileri için bu uygulama akışıyla beceri öğretimi yapabileceği önerisinde bulunmuştur. Rosenshine tarafından önerilen basamaklar aynı zamanda CEC tarafından vurgulanan “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamındaki doğrudan öğretim uygulama basamaklarında da yer almıştır. Rosenshine (1986) temel olarak doğrudan öğretim uygulamasını altı basamağa ayırmıştır:

- (1) Gözden geçirme: Derse başlamadan önce önceki öğrenilenler gözden geçirilir. Bunun için öğretmen ev ödevlerini kontrol eder. Öğretmen öğrencinin yeni öğreneceği beceriler için sahip olması gereken ön koşul davranışları gözden geçirir.
- (2) Sunum: Bu aşamada öğrenciye dersin amaçları açıklanır. Öğretim basamaklandırılarak küçük adımlarla yapılır. Model olunur. Hedef beceriyi örnekleyen ve örneklemeyen araç setleriyle öğretim sunulur. Açık bir dil kullanılarak sözlü anlatım gerçekleştirilir. Hedef beceri öğretiminin dışındaki sözcüklerin kullanımından kaçınılır.
- (3) Rehberli uygulamalar: Bu aşamada öğrenciye sorular sorulur ve öğrencinin doğru tepkileri pekiştirilir, yanlış tepkileri için ise düzeltici geri-bildirim sunulur. Öğrencilerin tüm tepkileri için olumlu veya düzeltici geri-bildirim sunulmalıdır.
- (4) Düzeltilmeler ve geri-bildirimler: Rosenshine (1986) bu basamağı rehberli uygulamalar basamağına dayandırarak açıklamıştır. Rosenshine rehberli uygulamalarda öğrenci tepkide bulunmakta çekimser kaldığında öğretmenin öğrenciyi teşvik ederek cesaretlendirmesi ve pekiştirmesi gerektiğinden söz eder. Öğretmenin pekiştirirken ayrıca öğrenmeyi pekiştirmek için “Evet! Doğru söyledin çünkü ...” gibi gerekçesini de söyleyerek geri-bildirim sunması öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır. Öğrenci hedef uyarana (soruya) yanlış tepkide bulunursa öğretmenin soruyu basitleştirerek yeniden sorması, doğru tepkide bulunması için ipucu sunması ve yeniden aynı araç setiyle öğretime devam etmesi önemlidir. Öğretmen öğrenci hedef uyarana doğru tepkide bulununcaya değin araç setiyle çalışmaya devam etmelidir.
- (5) Bağımsız uygulamalar: Bu basamakta öğretmen öğrencinin öğretilen hedef beceride akıcı düzeyde tepkide bulunmasını amaçlar. Bağımsız uygulamalar basamağında kullanılan araç-gereçler rehberli uygulamalarda kullanılanlarla aynı olmalıdır. Rehberli uygulamalarda ipucu ve geri-bildirim sunulması sonrası verilen doğru tepkilerin bu basamakta herhangi bir geri-bildirim olmadan kalıcı bir şekilde öğrencide devam etmesi amaçlanır.
- (6) Haftalık ve aylık değerlendirmeler: Rosenshine özellikle genel eğitimde öğretilen becerilerin haftalık periyotlarda ve ayrıca ayda bir kez (dört haftada bir) yığışlı etkisini inceleyecek şekilde değerlendirilmesiyle öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesini önermiştir.

Tablo 2.3. Doğrudan öğretimin uygulama basamakları ve içerikleri (McLeskey vd., 2017)

Basamaklar	İçerikler
Dikkati çekme	Öğretmen öğrencinin ne öğreneceğini, öğreneceği becerinin günlük yaşamında ve okul başarısındaki yararlarını, öğretimde kendisinden beklenenleri ve kullanılacak öğretim araç setlerini öğretim oturumunun başında açık bir şekilde ifade eder.
Model olma	Öğretmen model olma basamağında öğretim araç setlerinde yer alan hedef beceriyi örnekleyen ve örneklemeyen durumlara model olur ve sözel olarak açıklar. Örneğin kırmızı rengi öğretmek isteyen bir öğretmen elindeki araç setlerinden “Bana hangisi kırmızı diye sorulsa ben bunun kırmızı olduğunu gösteririm.” ya da “Bana hangisi kırmızı değil diye sorulsa ben bunun kırmızı olmadığını gösteririm.” şeklinde ifadeler kullanarak ve model olarak öğretim sunar. Elindeki araç setlerinin tamamını kullanıncaya değin öğretmen hem örnekleyen hem de örneklemeyen durumlar için model olma basamağında açık anlatımla öğretim sunar. Açık anlatım, diğer ifadeyle model olurken öğretmenin yaptıklarını anlatması, bir beceri gerçekleştirilirken ya da bir problem çözülürken öğrencinin kendisine yönerge sunmasına, soru sormasına ve kararlar almasına ilişkin bilişsel süreçleri modellemesine fırsat sağlar (Archer ve Hughes, 2011).
Rehberli uygulamalar	Öğretmen model olma basamağında gerçekleştirdiği tüm süreci bu defa rehberli uygulamalar basamağında öğrenciye tepki fırsatları oluşturarak gerçekleştirir. Model olma basamağında öğretmen “Haydi şimdi birlikte yapalım!” diyerek öğrencinin önüne araç setlerini sistematik olarak koyar ve “Sence hangisi kırmızı?” diye sorar. Öğrenci belirlenen yanıt aralığında doğru tepki verirse pekiştirir. Yanlış tepki vermesi ya da tepkide bulunmaması durumunda öğretmen öğrenciye ipucu sunar. Benzer şekilde örneklemeyen durum için “Sence hangisi kırmızı değil?” şeklinde soruyu sorduktan sonra öğrencinin tepkisini bekler ve doğru tepkilerini pekiştirirken yanlış tepkilerinde ipucu sunar. Rehberli uygulamalarda gerçekleştirilen geri-bildirim sürecinde öğretmen McLeskey ve meslektaşlarının (2017) önerdiği olumlu ve yapıcı geri-bildirim dört bileşenini [(a) amaca yönelik olmak, (b) yapıcı olmak, (c) vakit geçirmeden sunmak, (d) nazik ve kibar olmak] dikkate alır.
Bağımsız uygulamalar	Öğretmen model olma ve rehberli uygulamalar basamaklarında öğretilen öğrenci davranışlarının bağımsız gerçekleşip gerçekleşmediğini değerlendirir. Bu basamakta öğretmen aynı araç setlerini sistematik olarak öğrencinin önüne koyarak “Hangisi kırmızı göster?” diye sorar. Belirlenen yanıt aralığında öğrencinin verdiği tepkilere bağlı olarak veri toplar. Öğretmen bu aşamada öğrenciye geri-bildirim ve pekiştirme sunmayabilir. Ancak doğru tepkileri için pekiştirme yaparak ve yanlış tepkide bulunması durumunda tekrar hedef uyarımı (soruyu) öğrenciye yöneltmek bağımsız uygulamalar basamağını gerçekleştirebilir. Bağımsız uygulamalarda hedef beceriyle ilgili yeni denemelerin eklenmesi (yeni örneklerin eklenmesi) öğrencinin değerlendirme sürecinde hedef beceriyi genelleyip genellemediğinin sınanmasına hizmet eder (Spencer, 2021).

Bu çalışmada Rosenshine (1986) tarafından önerilen ve CEC tarafından “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında da tanımlanan doğrudan öğretim uygulama basamakları benimsenmiştir. Buna göre doğrudan öğretim uygulaması; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamaktan oluşacak şekilde planlanmıştır. Tablo 2.3.’de “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan doğrudan öğretim uygulama basamakları ve içerikleri sunulmuştur. Bu çalışmada LÖE öğretmenleri akran koçluğu kapsamında genel eğitim öğretmenlerine Tablo 2.3.’de yer alan basamaklara uygun olarak doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin eğitim sunmuş ve ardından genel eğitim öğretmenlerinin uygulama süreçlerini takip etmişlerdir.

2.2. Koçluk Uygulamaları ve Doğrudan Öğretim Uygulamasına Yönelik Yapılmış Deneysel Çalışmalar

Bu başlıkta özel eğitim alanında yapılmak koşuluyla öğretmenlere sunulan koçluk uygulamalarının ve doğrudan öğretim uygulamasının etkililiğine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazından derlenen çeşitli deneysel çalışmalar sunulmaktadır. İzleyen alt başlıklarda, sırasıyla, öğretmenlere sunulan koçluk uygulamalarının ve doğrudan öğretim uygulamasının kullanıldığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları

Çalışma kapsamında genel eğitim öğretmenlerine LÖE öğretmenleri tarafından koçluk uygulaması gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Ancak alanyazında koçluk rolünü çoğunlukla araştırmacıların üstlendiği çalışmalar yer almaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine koçluk yaptığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu başlık altında özel eğitim alanında etkililiği sınanan koçluk çalışmalarına yer verilmiştir. Bu kapsamda koçluk uygulamasının etkilerini inceleyen çalışmalar geçmişten günümüze doğru kronolojik sırayla özetlenmiştir. Bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere Tablo 2.4.’de yer verilmiştir.

Scheeler, Congdon ve Stansbery (2010) özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine akran koçluğu uygulaması yaparak kablosuz kulaklık teknolojisiyle (bug-in-ear) anlık performans geri-bildirim sunmasının genel eğitim öğretmenlerinin öğretim davranışlarını iyileştirmeye olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya üç özel eğitim öğretmeni ve üç genel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmacılar genel eğitim öğretmenlerinin kablosuz kulaklık teknolojisiyle aldıkları anlık performans geri-bildiriminin “öncül-davranış-sonuç” izlerliliğini takip ederek öğretim tasarlama

becerilerine olan etkilerini incelemişlerdir. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular kablosuz kulaklık teknolojisiyle anlık performans geri-bildirimi sunulmasının genel eğitim sınıflarında öğretmenlerin “öncül-davranış-sonuç” izlerliğine uygun öğretim gerçekleştirme becerilerini %90 ve üzerinde artırdığını göstermiştir. Öğretmenlerin hedef uygulama becerilerini öğretim bittikten bir, iki ve/veya üç hafta sonra da koçluk uygulaması olmadan doğru bir şekilde sergileyebildikleri ve farklı ortamlara (özel eğitim ya da genel eğitim sınıfları) genelledebildikleri görülmüştür. Genel eğitim öğretmenleri kablosuz kulaklık teknolojisi ve koçluk uygulaması hakkında olumlu görüşler bildirmiş, performans geri-bildirimi almalarının mesleki beceri kazanmalarında oldukça yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri ise kablosuz kulaklık teknolojisiyle meslektaşlarına geri-bildirim sunmayı teşvik edici bulmuşlar ve öğretmen adaylarına ve yardımcı öğretmenlere yararlı bir teknoloji olabileceğini belirtmişlerdir.

Barton ve meslektaşları (2013) yürüttükleri iki farklı çalışmada koçluk uygulaması içeren ve içermeyen mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları üzerindeki etkililiklerini incelemişlerdir. Bu çalışmalardan birinde beş öğretmen-öğrenci çifti yer alırken diğer çalışmada dört öğretmen-öğrenci çifti yer almıştır. Her iki çalışma da katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Mesleki gelişim uygulamaları dört doktora öğrencisi tarafından yüz-yüze gerçekleştirilmiştir. Her iki çalışmada yürütülen uygulamada okul öncesi öğrencilerine oyun becerilerine yönelik hedef kazanımlar amaçlanmıştır. Koçluk içermeyen mesleki gelişim uygulamasının sunulduğu birinci çalışmanın bulguları, öğretmenlere sunulan eğitimin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını edinme düzeyleri üzerinde yeterince etkili olmadığını gösterirken koçluk uygulamasının dahil edildiği ikinci çalışmada öğretmenlerin öğretim uygulamalarını edinebildikleri görülmüştür. Bununla birlikte ikinci çalışmada yer alan öğretmenlerin öğretim yaptığı öğrencilerinin oyun becerilerini sergilemede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Gezer (2014) bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan üç özel eğitim öğretmenine sabit bekleme süreli öğretim ve ipucunun giderek artırılması uygulamaların basamaklarını doğru bir şekilde sergileyebilmeleri üzerinde işbaşında sunulan mesleki gelişim uygulamasının anlık performans geri-bildirimi sunulmasıyla ve anlık performans geri-bildirimi sunulmadan yapılmasını etkililikleri açısından karşılaştırmıştır. Seminer (ön eğitim), rol yapma ve video-model gösterimleriyle birlikte anlık performans geri-

bildirimi içeren ve içermeyen uygulamaların karşılaştırılmasında uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelini kullanmıştır. Araştırma bulguları yüz-yüze sunulan mesleki gelişim uygulamasının anlık performans geri-bildirimi sunulmasıyla yapılmasının daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin anlık performans geri-bildirimi aldıkları mesleki gelişim uygulamasından edindikleri öğretim becerilerini daha yüksek doğrulukta kalıcı bir şekilde sürdürebildikleri görülmüştür. Sosyal geçerlik verilerine göre öğretmenler işbaşında sunulan mesleki gelişim uygulamasının yararlı olduğuna ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden ikisi anlık performans geri-bildirimi sunulmasıyla gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamasını daha yararlı bulurken bir öğretmen iki uygulama arasında dikkate değer bir farkın olmadığını ifade etmiştir.

Brock ve Carter (2016) dört özel eğitim öğretmenine koçluk uygulama becerisi kazandırma kapsamında bir mesleki gelişim uygulaması sunmuşlardır. Ardından, bu öğretmenlerin koçluk uygulaması gerçekleştirmelerinin genel eğitim sınıflarında görev yapan yardımcı öğretmen-öğrenci çifti üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu kapsamda çalışmada yardımcı öğretmenlerin akran etkileşimini artırma stratejilerini kullanarak öğrenci etkileşimlerini artırmaları hedeflenmiştir. Özel eğitim öğretmeninden eğitim alan dört yardımcı öğretmen sınıflarındaki gelişim yetersizliği olan öğrenci ile iki veya üç tipik gelişim gösteren akranını eşleştirerek akran destekleme stratejilerini (örn., akran etkileşimi için yönlendirme, sosyal etkileşimleri pekiştirme, akranın akademik desteklerini pekiştirme) uygulamıştır. Çalışma davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, yardımcı öğretmenlerin eğitim sonrasında akran etkileşim stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilme becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, gelişim yetersizliği olan öğrencilerin akran etkileşim düzeylerinde artış olduğu görülmüştür. Buna karşın, akran etkileşimi sonrasında gelişim yetersizliği olan öğrencilerin derse katılımlarında artış görülmemiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin ve yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamasına ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Yardımcı öğretmenler akran etkileşimini artırma stratejilerini öğrenci etkileşimini artırması açısından yararlı ve uygulanabilirliği açısından kullanışlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2.4. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları

Araştırma	Katılımcılar (n/ Eğitim Alan Öğretmen Grubu)	Bağımlı Değişken (Öğretmenlere Öğretilen Uygulama Becerisi)	Araştırma Modeli	Koç (n)	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik	Öğrenci Çıktısı	Öğrenciler İçin Hedef Beceriler	Bulgular
Scheeler vd., 2010	3/Genel eğitim öğretmenleri (Sınıf öğretmenleri)	Öncül-davranış-sonuç izlerliğini uygulama becerisini edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmenleri (3)	+	+	+	-	Toplama becerisi	Öğretmen çıktıları olumlu
Barton vd., 2013	9/Öğretmen adayları	Uygulama paketi: Koşullu taklit, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim, pekiştirme uygulamalarını edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Doktora öğrencileri (4)	+	+	+	+	Sembolik oyun becerileri	Anlık performans geri- bildirimi sunulan koçluk daha etkili, öğrenci çıktıları olumlu
Gezer, 2014	3/Özel eğitim öğretmenleri	Sabit bekleme süreli öğretim ve ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim uygulamalarını edinme	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamal ar modeli	Araştırmacı (1)	-	+	+	-	Rakamları ve ana renkleri tanıma	Anlık performans geri- bildirimi sunulan koçluk daha etkili
Brock ve Carter, 2016	4/Yardımcı öğretmenler	Akran destekleme stratejilerini uygulama becerisini edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmenleri (4)	-	-	+	+	Derse katılım ve akran etkileşimi	Öğretmen çıktıları olumlu, öğrenci çıktıları akran etkileşimi için olumlu, derse katılım için olumsuz

Tablo 2.4. (Devam) *Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları*

Rakap (2017)	3/Öğretmen adayları	Gömülü öğretim uygulamasını edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Renkleri tanıma, geometrik şekilleri ayırt etme, istekte bulunma	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Tekin-İftar vd., 2017	3/Genel eğitim öğretmenleri (Sınıf öğretmenleri)	Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Hayat bilgisi ders becerileri (ör., ilkyardım, uyku önemi)	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Scheeler vd., 2018	4/Yardımcı öğretmenler	Pekiştirme sunma becerisini edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmenleri (2)	-	+	+	-	Akademik beceriler	Öğretmen çıktıları olumlu
McLeod vd., 2019	2/Öğretmen adayları	Önerilen uygulamalar: Duygu ifadeleri, sosyal ipucu sunma, seçim fırsatları tanıma ve diğer öğretimsel uygulamaları (toplam sekiz önerilen uygulamayı) edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	-	Etkileşim becerileri	Öğretmen çıktıları olumlu

Tablo 2.4. (Devam) *Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları*

Walker vd., 2020	3/Yardımcı öğretmenler	Sabit bekleme süreli öğretim uygulamasını edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmeni (1)	-	-	+	-	Sınıf rutinleri	Öğretmen çıktıları olumlu
Gülboy, 2021	4/Özel eğitim öğretmenleri	Problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerilerini edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Araştırmacı (1)	-	+	+	+	İşlevsel iletişim davranışları, problem davranışların azalması	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Sallese ve Vannest, 2021	4/Yardımcı öğretmenler	Davranışa özgü pekiştirme sunma becerisini edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmenleri (4)	-	+	(sınırlı)	+	-	Öğretmen çıktıları olumlu
Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021	4/Genel eğitim öğretmenleri (Okul öncesi öğretmenleri)	Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinme	Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Meslekleri gösterme/ İngilizce karşılığını söyleme	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Gregori vd., 2022	3/Yardımcı öğretmenler	İşlevsel iletişim öğretimi uygulamasını edinme	Çoklu başlama düzeyi modeli	Özel eğitim öğretmenleri (2)	-	+	-	+	Problem davranışların azalması, uygun talep etme becerileri	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu

Tablo 2.4. (Devam) *Öğretmenlere sunulan koçluk uygulaması araştırmaları*

Fidan ve Tekin-İftar, 2022	4/Genel eğitim öğretmenleri (Türkçe öğretmenleri)	Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinme	Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Çokluk eklerini söyleme ve tanımlanan sorulara yanıt verme	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Kıyak ve Tekin-İftar, 2022	3/Genel eğitim öğretmenleri (Türkçe öğretmenleri)	Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinme	Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Özne/yüklem, gerçek/mecaz anlam, kipler	Öğretmen ve öğrenci çıktıları olumlu
Degirmenci ve Tekin-İftar, basımda	3/Genel eğitim öğretmenleri (Okul öncesi öğretmenleri)	Sosyal öyküyle öğretim ve video modellerle öğretim uygulamalarını edinme	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar ar modeli	Araştırmacı (1)	+	+	+	+	Güvenlik becerileri	Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim eşit düzeyde etkili, öğrenci çıktıları olumlu

Rakap (2017) koçluk uygulamasının özel eğitim öğretmen adaylarının gömülü öğretim uygulamasıyla öğretim sunabilme becerisine olan etkisini incelemiştir. Ayrıca gömülü öğretim uygulamasının okul öncesi genel eğitim sınıfında yer alan özel gereksinimli üç öğrencide oyun sırasında kullanılmasının BEP'lerinde yer alan hedef davranışlarından seçilen becerileri (istekte bulunma, renkleri tanıma, geometrik şekilleri ayırt etme) edinmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Çalışmada aday öğretmen-öğrenci katılımcı çifti oluşturulmuştur. Araştırma katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre yüz yüze gerçekleştirilen koçluk uygulaması sonucunda aday öğretmenler, yüksek güvenilirlikle gömülü öğretim uygulamalarını gerçekleştirebilmişlerdir. Ayrıca aday öğretmenlerin öğrendikleri hedef davranışı farklı durumlara genelleyebildikleri ve öğretim sonlandırıldıktan sonra da kalıcı şekilde gömülü öğretim uygulamasını gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin ise BEP'lerinde yer alan hedef becerilerin her birini öğrendikleri ve öğretim sonlandırıldıktan sonra da kalıcı şekilde edinimlerini sürdürdükleri görülmüştür. Sosyal geçerlik bulgularında öğretmen adayları, koçluk uygulamasını mesleki gelişimin desteklenmesinde yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları gömülü öğretim uygulamasının kullanışlı ve öğrenci başarısı için yararlı olduğunu ifade etmişlerdir.

Tekin-Iftar ve meslektaşları (2017) üç genel eğitim öğretmenine koçluk içeren bir mesleki gelişim uygulaması sunarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarını kazandırmayı amaçlamışlardır. Ayrıca araştırmacılar eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında yer alan OSB olan üç öğrenciye BEP'lerinde yer alan hedef akademik becerileri öğretme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma, katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yüz yüze gerçekleştirilen koçluk uygulaması sonucunda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarını doğru olarak sergileyebildiklerini, kalıcı şekilde sürdürebildiklerini, aynı zamanda edindikleri öğretim becerisini farklı davranışların öğretimine genelleyebildiklerini göstermiştir. Benzer şekilde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmelerinde, edindikleri becerileri sürdürmelerinde ve farklı durumlara genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğretimsel verimliliği arttırmak için genel eğitim öğretmenlerine hedeflenmeyen bilgi uyarını sunma becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bulgular, koçluk uygulamasıyla genel eğitim öğretmenlerinin

hedeflenmeyen bilgi sunma becerisini edindiklerini ve öğrencilerin de kendilerine sunulan hedeflenmeyen bilgi uyarılarını öğrendiklerini göstermiştir. Araştırmada öğretmenlerden ve öğrencilerden sosyal geçerlik bulguları da elde edilmiştir. Öğretmenler mesleki gelişim ve koçluk uygulamalarını yararlı bulduklarını ve edindikleri öğretim uygulama becerisini diğer öğrencileri için de kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenlerden aldıkları öğretim uygulamasına ilişkin olumlu görüşler bildirerek günlük yaşamlarında öğrendikleri becerileri kullanabileceklerini dile getirmişlerdir.

Scheeler ve meslektaşları (2018) kablosuz kulaklık teknolojisiyle özel eğitim öğretmenlerinin uzaktan sunduğu anlık performans geri-bildirimini içeren koçluk uygulamasının yardımcı öğretmenlerin pekiştirici sunma becerisini geliştirme üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma OSB olan öğrencilerin yer aldığı bir sınıfta, iki özel eğitim öğretmeni (koç) ve dört uygulamacı (yardımcı öğretmen) olmak üzere altı katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlere kablosuz kulaklık teknolojisiyle sunduğu anlık performans geri-bildirimini içeren koçluk uygulamasının yardımcı öğretmenlerin pekiştirme uygulamasını yüksek doğrulukta sergileyebilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri ve yardımcı öğretmenler kablosuz kulaklık teknolojisiyle sunulan koçluk uygulamasının yararlı bir mesleki gelişim uygulaması olduğu yönünde ortak görüş bildirmişlerdir.

McLeod, Kim ve Resua (2019) özel eğitim öğretmen adaylarının CEC-Erken Çocukluk Bölümü (Division of Early Childhood) tarafından önerilen uygulamaları (recommended practices) kullanmalarında elektronik posta yoluyla yazılı geri-bildirim sunularak gerçekleştirilen koçluk uygulamasının etkililiğini incelemişlerdir. Koçluk uygulaması, önerilen uygulamaları kullanmak için erken çocukluk özel eğitim programına devam eden iki öğretmen katılımcının hazırladığı öğretim planlarından ve öğrencilerle etkileşimlerinin olduğu video kayıtlarından oluşacak şekilde planlanmıştır. Koçluk sürecinde koç, öğretmen adaylarına öğretim planlarını okuyarak ve video kayıtlarını inceleyerek elektronik posta aracılığıyla geri-bildirim sunmuştur. Araştırma davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Çalışma bulguları, elektronik posta yoluyla yazılı geri-bildirim sunulan uzaktan koçluk uygulamasının katılımcıların tamamının hedef öğretim uygulamalarını kazanmalarında, edindikleri öğretim uygulamalarını kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve öğrendikleri hedef davranışı başka ortamlara genelledebilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlik

verilerine göre her iki katılımcı da kendilerine sistematik geri-bildirim sunulmasını olumlu ve önerilen uygulamaları edinmede mesleki gelişim uygulamasını yararlı bulmuşlardır.

Walker, Douglas ve Brewer (2020) bir özel eğitim öğretmenin üç yardımcı öğretmene koçluk içeren mesleki gelişim uygulamasını yüz yüze sunmasının yardımcı öğretmenlerin sabit bekleme süreli öğretimi uygulama basamaklarını doğru şekilde sergileyebilmeleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İlk olarak araştırmacı özel eğitim öğretmenine koçluk becerisine yönelik bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Araştırmacıdan eğitim aldıktan sonra özel eğitim öğretmeni yardımcı öğretmenlerin sabit bekleme süreli öğretim uygulamasını uygulayabilmelerine ilişkin koçluk uygulaması kapsamında bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Özel eğitim öğretmeni yardımcı öğretmenlere mesleki gelişim uygulamasında ön eğitim sunmuş ve video-model görüntülerini kullanmıştır. Ön eğitim sonrasında özel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmenlerin sabit bekleme süreli öğretim uygulamasıyla öğretim sunabilmesine ilişkin sergiledikleri performansa yönelik geri-bildirimler sunarak koçluk uygulaması yapmıştır. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, yardımcı öğretmenlerin tamamının sabit bekleme süreli öğretimi uygulama basamaklarını yüksek doğrulukta uyguladığını ve mesleki gelişim uygulamasından sonra da kalıcı bir şekilde edindikleri becerileri yüksek doğrulukta sergileyebildiklerini göstermiştir. Özel eğitim öğretmeni ve yardımcı öğretmenlere sunulan sosyal geçerlik anketi değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler sabit bekleme süreli öğretim uygulamasına ilişkin sunulan eğitimi yararlı bulmuşlardır. Ayrıca öğrencilere beceri öğretiminde sabit bekleme süreli öğretim uygulamasının kullanışlı bir uygulama olduğuna yönelik görüşler elde edilmiştir.

Gülboy (2021) özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan dört özel eğitim öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda tasarladığı mesleki gelişim programını koçluk uygulamasıyla sunmasının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim öğretimi uygulama basamaklarını doğru şekilde sergileyebilmeleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi uygulamalarının OSB olan ve yaşları 3-8 arasında değişen dört çocuğun işlevsel iletişim kurma ve problem davranışlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Bulgular, öğretmen gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanan mesleki gelişim programının koçluk uygulamasıyla sunulmasının öğretmen katılımcıların problem davranışların işlevlerini belirlemeleri, işlevsel iletişim öğretimi uygulama becerilerini

edinmeleri ve edindikleri uygulama becerilerini kalıcı bir şekilde sürdürmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler tarafından uygulanan işlevsel iletişim öğretimi uygulamasının ise OSB olan çocukların işlevsel iletişim davranışlarını öğrenmesinde ve problem davranışlarının azalmasında etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca uygulama sonrasında OSB olan çocukların edindikleri işlevsel iletişim davranışlarını kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve problem davranışlarının azalma düzeylerini korumalarında ve farklı kişilere genellemelerinde uygulamanın etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda belirlenen sosyal geçerlik bulgularında ise öğretmenlerin koçluk desteğini ve işlevsel iletişim öğretimi uygulamasını kullanışlı buldukları görülmüştür.

Sallese ve Vannest (2021) özel eğitim öğretmenlerinin sunduğu koçluk uygulamasının yardımcı öğretmenlerin davranışa özgü pekiştirme yapma sıklıklarını artırmaya olan etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya dört özel eğitim öğretmeni ve dört yardımcı öğretmen katılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri yardımcı öğretmenlere mesleki gelişim uygulamasını akran koçluğu aracılığıyla sunmuştur. Akran koçluğu uygulaması ön eğitim sunma ve performans geri-bildirim sunma uygulamalarından oluşmaktadır. Akran koçluğu uygulamasının yanı sıra yardımcı öğretmenler kendini izleme stratejisi kapsamında davranışa özgü pekiştirme sunma sıklığını kaydeden el sayacı kullanmışlardır. Çalışma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenleri aracılığıyla gerçekleştirilen koçluk uygulamasında yardımcı öğretmenlerin davranışa özgü pekiştirme sunma sıklıklarında artış olduğunu göstermiştir. Tüm katılımcılar programı yararlı bulmuşlar, uygulanabilirliğinin kolay olduğunu ve öğrenci çıktıları için yararlı sonuçlar ürettiğini belirtmişlerdir.

Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar (2021) hazırladıkları web-tabanlı mesleki gelişim uygulama portalı aracılığıyla sunulan uzaktan koçluk uygulamasının okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamaklarını doğru olarak sergilemelerini sağlama üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca araştırmacılar çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sunmalarının sınıflarında yer alan OSB olan öğrencilerin hedef becerileri (meslekleri gösterme) öğrenme düzeylerine olan etkilerini de incelemişlerdir. Çalışmaya dört okul öncesi öğretmeni ile dört OSB olan öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Çalışma yoklama denemeli katılımcı çiftler arası çoklu yoklama modelinin içi-içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Bulgular, web-tabanlı mesleki

gelişim uygulama portalı aracılığıyla sunulan uzaktan koçluk uygulamasının okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergileyebilmelerinde, uygulama sona erdikten sonra edindikleri öğretim becerilerini kalıcı bir şekilde devam ettirebilmelerinde ve öğrencilerine yeni becerileri öğretmek üzere genelleyebilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının OSB olan öğrencilerin hedeflenen meslekleri gösterme becerilerini edinmelerinde, kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve farklı araç-gereçlere genelleyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Öğretmenler mesleki gelişim uygulamasının yararlı olduğunu ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kolay ve kullanışlı olduğunu bildirmişlerdir.

Gregori ve meslektaşları (2022) özel eğitim öğretmenlerinin akran koçluğu kapsamında sundukları ön eğitimin ve performans geri-bildirimlerinin yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi basamaklarını doğru bir şekilde sergileyebilmeleri ve işlevsel iletişim öğretimi uygulamasının öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmada iki özel eğitim öğretmeni koç olarak görev almıştır. Çalışma ekibindeki bir araştırmacı özel eğitim öğretmenlerine davranışsal beceri öğretimi uygulama basamaklarına uygun olarak işlevsel beceri öğretimine ve koçluk uygulamasına ilişkin bir mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirmiştir. Ardından bir özel eğitim öğretmeni iki yardımcı öğretmene, bir özel eğitim öğretmeni ise bir yardımcı öğretmene işlevsel iletişim öğretimi uygulama becerilerine ilişkin davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun olarak bir ön eğitim sunmuştur. Ön eğitimden sonra özel eğitim öğretmenleri yardımcı öğretmenleri sınıflarında gözleyerek performanslarına ilişkin haftada bir kez geri-bildirim sunmuşlardır. Ayrıca yardımcı öğretmenler gerçekleştirdikleri uygulamalara ilişkin kendi performanslarını değerlendirebilmeleri için kendini izleme kontrol listesini kullanmışlardır. Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinden eğitim alan yardımcı öğretmenlerin sundukları işlevsel iletişim öğretimi uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışları sergileme sıklık düzeyine ve uygun talepte bulunma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Araştırma yardımcı öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturularak katılımcı çiftler arası çoklu başlama düzeyi modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Bulgular, koçluk uygulamasıyla birlikte gerektiğinde yardımcı uygulamaların kullanılmasının (ör. kendini değerlendirme kapsamında kontrol listesi kullanmanın) yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimi uygulama becerilerini doğru sergileyebilmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yardımcı öğretmenlerin sundukları işlevsel iletişim öğretimi uygulamasının öğrencilerin

problem davranışlarını azaltmada ve uygun talepte bulunmalarını artırmada etkili olduğu görülmüştür. Çalışmada sosyal geçerlik verileri elde edilmemiştir. Uygulama sona erdikten 2 ve 7 hafta sonra toplanan izleme verilerinde yardımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin edinimi sağlanan davranışlarını kalıcı şekilde sürdürebildikleri görülmüştür.

Fidan ve Tekin-Iftar (2022) hibrit koçluk (yerinde yüz yüze koçluk ve uzaktan koçluk) uygulamasının dört ortaokul Türkçe öğretmenin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarını doğru şekilde sergileyebilmeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca çalışmada bu öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sunmasının sınıflarında yer alan ve hafif düzey zihin yetersizliği olan dört öğrencinin BEP planlarında yer alan ve Türkçe dersinde hedeflenen öğretim amaçlarını edinmeleri üzerindeki etkilerini incelenmişlerdir. Çalışma öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturularak katılımcı çiftler arası çoklu yoklama modelinin iç-içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, hibrit koçluk uygulamasının öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilemelerinde, bu becerilerini kalıcı şekilde sürdürebilmelerinde ve farklı becerilerin öğretimine genelleymelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilere sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmelerinde, kalıcı şekilde sürdürmelerinde, farklı kişilere ve gerçek sınav ortamlarında genellemelerinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların koçluk uygulaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin sosyal geçerlik görüşleri olumlu yönde olmuştur. Öğretmenler yeni bir uygulama becerisi edinmelerinde hibrit koçluk uygulamasının yararlı ve kullanışlı bir yöntem olduğunu ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının etkili ve kullanımının kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ise hedef becerileri öğrenmelerinin günlük yaşamlarında önemli olduğunu ve bu becerileri öğretmenlerinin sunduğu öğretimle kolay öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Kıyak ve Tekin-Iftar (2022) koçluk içeren bir mesleki gelişim uygulaması sunarak ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarını doğru sergileme ve kendini izleme stratejisini kullanma becerilerine olan etkilerini incelemişlerdir. Ayrıca ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretim yapmalarının gelişim yetersizliği olan öğrencilerinin Türkçe dersindeki hedef becerileri öğrenme düzeylerine olan etkilerini incelenmişlerdir. Çalışmaya üç Türkçe öğretmeni ile üç gelişim yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Çalışmada öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Araştırma katılımcı çiftler arası çoklu yoklama modelinin içi-içe iki kez uygulanmasıyla tasarlanmıştır. Bulgular,

araştırmacılar tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasının öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini edinmelerinde, kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve başka hedef becerilerin öğretimine genellemelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmelerinde, kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve başka kişilere genellemelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlik bulgularında ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının etkili bir uygulama olduğu ve öğretimi yapılan hedef becerilerin sosyal açıdan anlamlı olduğuna ilişkin görüşler elde edilmiştir.

Degirmenci ve Tekin-Iftar (basımda) koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı aracılığıyla sunulan mesleki gelişim uygulamalarının özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan üç öğretmenin sosyal öyküyle öğretim ve video modelle öğretim uygulama basamaklarını doğru olarak sergilemelerini sağlama üzerindeki etkililik ve verimliliklerini değerlendirmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında sosyal öyküyle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının OSB olan üç öğrencinin güvenlik becerilerini öğrenmelerine olan etkilerinin ve verimliliklerinin de karşılaştırılması amaçlanmıştır. Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları ile sosyal öyküyle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının etkililikleri ve verimlilikleri, uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle karşılaştırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin her iki mesleki gelişim uygulamasında edindikleri öğretim uygulamalarını doğru bir şekilde sergileme performanslarının benzer düzeylerde gerçekleştiğini göstermiştir. Ayrıca her iki öğretim uygulamasının verimliliklerinin eşit düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde OSB olan öğrencilerin güvenlik becerilerini öğrenmelerinde, kalıcı bir şekilde sürdürmelerinde ve genellemelerinde sosyal öyküyle öğretim ve video modelle öğretim uygulamalarının eşit düzeyde etkili ve verimli olduğu görülmüştür. Aile üyelerinden, öğretmenlerden ve çocuklardan alınan görüşler doğrultusunda belirlenen sosyal geçerlik bulgularında aile üyelerinin ve çocukların uygulamaları yararlı buldukları, öğretmenlerin ise yeni öğretim uygulama becerilerinin ediniminde web-tabanlı mesleki gelişim portalını kullanışlı ve yararlı buldukları belirtilmiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar gözden geçirildiğinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan genel eğitim öğretmenlerinin, yardımcı öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının koçluk uygulaması içeren mesleki gelişim uygulamalarıyla mesleki gelişimlerine yönelik özellikle son 10 yılda dikkate değer sayıda araştırmaların yapıldığı

görülmektedir. Bu çalışmaların ortak ve farklılaşan yönleri maddeler halinde izleyen satırlarda açıklanmıştır:

- Araştırmalarda koç olarak araştırmacılar yer aldığı gibi (ör., Gülboy, 2021; Kıyak ve Tekin-Iftar, 2022; Rakap, 2017) özel eğitim öğretmenlerinin de yer aldığı (ör., Sallese ve Vannest, 2021; Walker vd., 2020) görülmektedir. Ancak araştırmacıların aynı zamanda özel eğitim altyapısına sahip olup olmadıkları konusunda bazı araştırmalarda açıklamalara yer verilmemiştir.
- Çalışmalarda koçluk uygulamalarının uzaktan web-tabanlı (ör., McLeod vd., 2019; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2021), yüz-yüze (ör., Brock ve Carter, 2016; Kıyak ve Tekin-Iftar, 2022) veya kablosuz kulaklık teknolojisiyle (ör., Scheeler vd., 2018) sunulduğu görülmektedir.
- Koçluk uygulamalarında önemli bir bileşen olan performans geri-bildirimi sunma sıklığı araştırmalarda farklılık göstermektedir. Örneğin Brock ve Carter (2016) çalışmalarında ön eğitimden sonra süreç içerisinde bir defa performans geri-bildirimi sunulmasını sağlarken Kıyak ve Tekin-Iftar (2022) öğrenciler edinim kazanıncaya değin öğretmenlere geri-bildirim sunmuşlardır. Her öğretim oturumundan sonra anlık performans geri-bildirimi sunan mesleki gelişim uygulamalarının daha etkili sonuçlar ürettiğine ilişkin bulgular ağırlıktadır (ör., Barton vd., 2013; Kıyak ve Tekin-Iftar, 2022).
- Öğretmenlerin mesleki becerilerine ilişkin yürütülen çoğu koçluk uygulaması çalışmasında aynı zamanda öğrenci çıktılarının incelendiği de görülmektedir (ör., Gregori vd., 2022; Gülboy, 2021; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2021).
- Özel eğitim öğretmenlerinin koç rolünde mesleki gelişim uygulaması sunduğu çalışmalar sayıca daha azdır (ör., Brock ve Carter, 2016; Walker vd., 2020). Bu çalışmaların tamamında, Scheeler ve meslektaşları (2010) hariç, yardımcı öğretmenlere mesleki gelişim uygulamasının sunulduğu görülmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin koç rolünde yer aldığı çalışmaların tamamında (ör., Brock ve Carter, 2016; Scheeler vd., 2010) özel eğitim öğretmenlerinin koçluk uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirmeleri tek-denekli deneysel tasarımlarla incelenmemiştir. Çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin koçluk uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirme düzeyleri uygulama güvenilirliği kapsamında raporlanmıştır. Ayrıca çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulamaları koçluk uygulamaları

kapsamında değerlendirilmiş olup LÖE öğretmenliği uygulaması sınırları içerisinde ele alınmamıştır. Ancak bu çalışmaları lider öğretmenlik felsefesi sınırları içerisinde ele almak mümkündür.

Sonuç olarak alanyazında koçluk uygulamasının genellikle yardımcı öğretmenleri destekleme kapsamında kullanıldığı ve etkili sonuçların elde edildiği görülmektedir. Koçluk uygulaması gerçekleştirenlerin çoğu araştırmacıdır. Ancak alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin de koç olarak yer aldığı çalışmalar bulunmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi araştırmacıların çift rol üstlenip üstlenmediği, diğer bir deyişle özel eğitim altyapısına sahip olup olmadığı bazı çalışmalarda belirsizdir. Bu çalışmada ise koçluk uygulaması genel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim sunma sürecinde temel bir bağımsız değişkendir. LÖE öğretmenleri genel eğitim öğretmenlerine akran koçluğu yaparak doğrudan öğretim uygulamasına yönelik bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. İzleyen alt başlıkta genel eğitim öğretmenlerine kazandırılması hedeflenen ve öğrencilere uygulanması planlanan doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin özel eğitim alanında yapılmış uygulamalı araştırmaların bir özeti sunulmuştur.

2.2.2. Doğrudan öğretim uygulamasına yönelik yürütülmüş çalışmalar

Bu başlık altında doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin ulusal ve uluslararası alandan derlenen çeşitli çalışmalar geçmişten günümüze doğru kronolojik sırayla özetlenmektedir. Tablo 2.5.'de bu çalışmalara ilişkin özet bilgilere yer verilmektedir.

Flores ve Ganz (2007) doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan dört ortaokul öğrencisinin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Okuduğunu anlama becerileri kapsamında olaydan anlam çıkarma, nedenleri sorgulama ve cümle sonundaki kelimeyi tamamlama olmak üzere üç beceri çalışılmıştır. Araştırma davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, dört öğrencinin de üç farklı beceriyi edinmesinde doğrudan öğretim uygulamasıyla sunulan öğretimin etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim bittikten bir ay sonra düzenlenen izleme oturumlarında alınan yoklamalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kalıcı bir şekilde sürdürebildikleri görülmüştür.

Tablo 2.5. *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan doğrudan öğretim uygulaması çalışmaları*

Çalışma	Katılımcı (n/Tanı/Yaş)	Bağımlı Değişken	Araştırma Modeli	Uygulayıcı	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik	Bulgular
Flores ve Ganz, 2007	2/OSB/14 ve 11 yaş; 1/ZY/13 yaş; 1/DEHB/10 yaş	Okuduğunu anlama becerilerini edinme	Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı	-	+	-	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
Ganz ve Flores, 2009	3/OSB/10, 10 ve 11 yaş	Ham maddeden yapılan ürün adlarını söyleme	Değişen ölçütler modeli	Araştırmacı	-	+	-	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
Dağseven-Emecen, 2011	2/ZY/11 ve 13 yaş	Teşekkür etme ve paylaşma becerilerini edinme	Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Araştırmacı	+	+	+	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması problem çözme yaklaşımından daha etkili
Knight vd., 2012	3/OSB/6, 7 ve 8 yaş	Fen bilgisi dersinde kullanılan çeşitli kavramları edinme (ör., ıslak, aynı, ağır)	Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı	+	+	+	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
McKissick vd., 2013	3/OSB/9, 10 ve 10 yaş	Yön bulma becerilerini edinme	Çoklu yoklama modeli	Özel eğitim öğretmeni	+	+	+	İki öğrenci için doğrudan öğretim uygulaması etkili, bir öğrenci için olumlu yönde ancak yeterli düzeyde değil
Çelik ve Vuran, 2014	4/ZY/5, 7, 7 ve 8 yaş	Çeşitli ders kavramlarını edinme (ör., az, uzun, eski)	Paralel uygulamalar modeli	Özel eğitim öğretmeni	-	+	+	Üç öğrencide doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması eşit düzeyde etkili, bir öğrencide doğrudan öğretim uygulaması daha etkili

Tablo 2.5. (Devam) *Özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan doğrudan öğretim uygulaması çalışmaları*

Eliçin ve Kaya, 2016	3/ZY/49, 52 ve 53 yaş	Ekrandan oynama edinme	oyun becerisini edinme	Çoklu yoklama modeli	Özel eğitim öğretmeni	+	+	+	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
McConnel ve Kubina, 2016	3/ÖG/ 5, 5 ve 5 yaş	Ses ve fonolojik farkındalık becerilerini edinme		Çoklu yoklama modeli	Aile	-	+	-	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
Çay, 2019	3/ZY/17, 17 ve 18 yaş	İş becerilerini edinme (araç lastiği tamiri)		Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı	+	+	+	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
Root, 2019	1/OSB/10 yaş	Temel matematik becerilerini edinme (ör., çok, uzun)		Çoklu yoklama modeli	Araştırmacı	+	+	-	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili
Thompson vd., 2019	3/OSB/7, 7 ve 9 yaş	Koro şeklinde tepkide bulunma (unison responding) becerisini edinme		Çoklu başlama düzeyi modeli	Araştırmacı	-	+	+	İki öğrenci için doğrudan öğretim uygulaması etkili, bir öğrenci için olumlu ancak yeterli düzeyde değil
Frampton vd., 2020	3/OSB/10, 13 ve 15 yaş	Dil becerilerini edinme		Çoklu başlama düzeyi modeli	Dil-konuşma terapisti	-	+	-	Tüm katılımcılarda doğrudan öğretim uygulaması etkili

DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, ÖG: Öğrenme güçlüğü, OSB: Otizm spektrum bozukluğu, ZY: Zihin yetersizliği

Ganz ve Flores (2009) ilköğretime devam eden ve OSB olan üç öğrencinin dil edinim becerileri kapsamında farklı ham maddelerden yapılan ürünleri tanımlama becerisini edinmelerine yönelik doğrudan öğretim uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar öğrencilere “Ahşaptan yapılan iki şey söyle!”, “Camdan yapılan iki şey söyle!” gibi sorular sorarak öğretim sunmuşlardır. Bu gibi soruları her yoklama oturumunda sekiz farklı maddeden (ör., ahşap, cam, metal, plastik) yapılan ürün için sormuşlardır. Değişen ölçütler modeliyle tasarlanan çalışmada sekiz farklı maddeden yapılmış ürünü tanımlayabilme becerisine ilişkin sorulan sorulara, sırasıyla üç, dört, beş ve altı doğru tepki verme olmak üzere dört ara ölçüt hedeflenmiştir. Bulgular doğrudan öğretim uygulamasının her üç öğrencinin de doğru tepkide bulunma sayısını artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Dağseven-Emecen (2011) zihin yetersizliği olan ve yaşları 11 ile 13 olan iki öğrencinin sosyal beceriler kapsamında “teşekkür etme” ve “paylaşma becerilerini” edinmeleri üzerinde doğrudan öğretim uygulamasıyla ve problem çözme yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamaların etkililiklerini karşılaştırmıştır. Araştırma uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, her iki öğrenci için de doğrudan öğretim uygulamasının problem çözme yaklaşımından daha etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen öğretim süresi ve hata sayısı açısından doğrudan öğretim uygulamasının daha verimli bir uygulama olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına göre öğretmenler her iki uygulama için ve elde edilen sonuçlara ilişkin olumlu yönde görüş bildirmişlerdir.

Knight ve meslektaşları (2012) ilkokula devam eden OSB olan üç öğrencinin fen bilgisi dersinde kullanılan kavramları edinmeleri üzerinde doğrudan öğretim uygulamasının etkilerini incelemiştir. Çalışmada ıslak, aynı, ağır, üzerinde, dışında ve içinde gibi 15 farklı fen bilgisi kavramının öğretilmesi hedeflenmiştir. Hedef kavramlar için üç örnekleyen ve iki örneklemeyen nesnenin kullanıldığı araç setleri hazırlanmıştır. Doğrudan öğretim uygulaması her bir kavram için hazırlanan araç setlerinin kullanılmasıyla sunulmuştur. Her öğretimde model olma aşamasında beş durum (ör., bu ıslak, bu ıslak, bu ıslak, bu ıslak değil, bu ıslak değil) söylenerek ilgili nesnelere uygulamacı tarafından gösterilmiştir. Rehberli uygulamalar aşamasında uygulamacı ile öğrenci örnekleyen ve örneklemeyen nesnelere birlikte göstermiş ve/veya söylemişlerdir. Ardından bağımsız uygulamalar (sınama) aşamasında ise öğretmen öğrenciye bir

örnekleyen ve üç örneklemeyen nesne sunmuş ve önce örnekleyeni göstermesini istemiş, ardından örneklemeyen nesnelere birini göstermesini istemiştir. Bu döngü her kavram için üçer defa yapılacak şekilde bir öğretim planı yapılmıştır. Araştırma davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, tüm öğrencilerin kavramların tamamını edinmede belirlenen ölçüte ulaştığını göstermiştir.

McKissick ve meslektaşları (2013) doğrudan öğretim uygulamasının bilgisayar temelli öğretim uygulamasıyla sunulmasının özel eğitim sınıflarında öğrenim gören ve OSB olan üç öğrencinin sosyal bilgiler ders amaçlarında yer alan hedef becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar doğrudan öğretim uygulamasını model olma ve bağımsız uygulamalar (sınama) olmak üzere iki basamaklı olarak tasarlamışlardır. Araştırmada bağımlı değişkenler sosyal bilgiler ders amaçlarından yön bulma becerileri kapsamında belirlenmiştir. Bu kapsamda bilgisayarda oluşturulan slayt sunularında yer alan krokilerde çıkış, tuvalet, banyo gibi farklı yerleri öğrencilerin doğru bir şekilde göstermeleri hedeflenmiştir. Slayt sunularında yazılı ve sözlü ipuçları da yer almıştır. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, üç öğrenciden ikisinde uygulamanın etkili olduğunu göstermiştir. Bir öğrencide ise hedeflenen ölçüte ulaşamadığı ve öğrencinin kararlı bir veriyle performansını devam ettiremediği görülmüştür. Araştırmacılar çalışmalarında işlevsel ilişki kurulmadığını ancak her üç öğrencinin de başlama düzeylerine göre performanslarında ilerlemelerin görüldüğünü belirtmişlerdir.

Çelik ve Vuran (2014) orta düzey zihin yetersizliği olan ve yaşları 5.2 ile 7.6 arasında değişen dört öğrenciye az, uzun, eski ve kalın kavramlarının öğretiminde doğrudan öğretim uygulaması ile eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar bu amaçla paralel uygulamalar modelini kullanmışlardır. Doğrudan öğretim uygulama süreci model olma ve bağımsız uygulamalar (sınama) aşamalarından oluşacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışma bire-bir öğretim düzenlemesine uygun olarak bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki sınıfta gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, dört öğrenciden üçünde hedeflenen kavramları öğretmede hem eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hem de doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir. Bir öğrencide ise doğrudan öğretim uygulaması daha etkili bir uygulama olmuştur. Ancak deneme sayısı, öğrencilerin yanlış tepkide bulunma düzeyleri ve öğretim süreleri dikkate alınarak verimlilik açısından iki uygulama karşılaştırıldığında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması daha verimli

bulunmuştur. Öğrencilerin uygulama sonlandırıldıktan 1, 3 ve 5 hafta sonra da edindikleri becerileri kalıcı şekilde sürdürebildikleri görülmüştür. Öğrencilerin annelerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Eliçin ve Kaya (2016) yaşları 49 ile 53 arasında değişen zihin yetersizliği olan üç yetişkin katılımcıya doğrudan öğretim uygulaması aracılığıyla tablet bilgisayardan oyun oynama becerisini öğretmişlerdir. Bu kapsamda Angry Birds oyununu tableten oynamak için beceri analizi hazırlanmış ve öğretim bu basamaklara uygun olarak sunulmuştur. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, doğrudan öğretim uygulamasıyla katılımcıların tamamının tableten oyun oynama beceri basamaklarını ölçütü karşılar düzeyde gerçekleştirebildiklerini göstermiştir. Ayrıca katılımcıların edindikleri becerileri çalışma sonlandırıldıktan 2, 4 ve 6 hafta sonra da sürdürebildikleri görülmüştür.

McConnel ve Kubina (2016) okul öncesi eğitime devam eden öğrenme güçlüğü olan üç öğrenciye aileleri aracılığıyla sunulan doğrudan öğretim uygulamasının etkilerini incelemişlerdir. Çalışmanın katılımcıları iki anne ve bir baba olmak üzere üç ebeveyn ve çocuklarından oluşmaktadır. Aileler erken okuryazarlık becerileri kapsamında yer alan ses ve fonolojik farkındalık becerilerini edindirmede okul temelli bir uygulamaya katılmışlardır. Öğrencilerin eğitiminde ve değerlendirilmesinde 15 farklı ses içeren cümle yapıları kullanılmıştır. Ailelere sunulan doğrudan öğretim uygulaması öğretimi model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarını sergilemelerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Çalışma katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, ailelerin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını yüksek doğrulukta sergileyebildiklerini ve çocukların da ses ve fonolojik farkındalık becerilerinde artış olduğunu göstermiştir.

Çay (2019) hafif düzeyde zihin yetersizliği olan 17 ile 18 yaşlarındaki üç öğrenciye iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim uygulamasının etkililiğini incelemiştir. İş becerileri kapsamında patlamış araç lastiğine yama yapma becerisinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı hedef beceriye ilişkin beceri analizi hazırlamıştır. Araştırmacı, öğrencilere model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar (sınama) basamaklarıyla doğrudan öğretim uygulamasıyla bir öğretim sunmuştur. Araştırma katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, her üç öğrencinin hedef beceriyi bağımsız olarak sergileyebilmesinde doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretim sonlandırıldıktan 1,

3 ve 4 hafta sonra elde edilen izleme verilerinde katılımcıların edindikleri beceriyi kalıcı şekilde sürdürebildiği görülmüştür. Öğrencilerin farklı ortamlarda ve farklı kişilerle yürütülen uygulamalarda edindikleri beceriyi genelleylebildikleri de görülmüştür. Bununla birlikte sosyal geçerlik bulgularında öğretmenler öğrencilerinin hedef beceriyi edinmelerini olumlu ve anlamlı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Root (2019) çalışmasında 10 yaşında OSB olan bir öğrenciye çok, farklı ve uzun kavramlarını doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretmeyi hedeflemiştir. Doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar düzenlemeleriyle uygulama yürütmüştür. Çalışma davranışlar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencinin her üç kavramı da öğrenebildiğini ve farklı örneklere genelleylebildiğini göstermiştir. Sosyal geçerlik verisi formal bir biçimde elde edilmese de araştırmacı, Reichow ve meslektaşlarının (2008) OSB olan bireylere yönelik yürütülen uygulamaların niteliksel göstergelerinden söz ettikleri çalışmalarında sosyal geçerlik göstergelerinde yer alan maddeleri karşılaması açısından çalışmayı değerlendirmiştir. Bu değerlendirmeye göre (a) hedef davranışın sosyal olarak önemli olması, (b) uygulamanın zaman ve maliyet açısından uygun olması, (c) klinik olarak anlamlı davranış değişikliğinin uygulamayla elde edilmesi ve (d) doğal bağlamlara uygulanabilir olması durumlarının çalışmada karşılandığını belirtmiştir.

Thompson ve meslektaşları (2019) doğrudan öğretim uygulamasının küçük grup öğretim düzenlenmesiyle uygulanmasının OSB olan üç öğrencinin koro şeklinde tepkide bulunma (unison responding) becerisini edinmesi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Uygulama sürecinde bu üç öğrencinin dışında koro şeklinde tepkide bulunma becerisinde başarılı olan ve OSB tanılı bir başka öğrenci ise akran destekli model olarak görev almıştır. Çalışmada bir beceri öğretimine odaklanılmadan, yalnızca koro şeklinde tepkide bulunma becerisine yönelik öğretim yapılmıştır. Koro şeklinde tepkide bulunma becerisi kapsamında ise çalışmada öğrencilere temel matematik becerilerinden sayı kavramına ilişkin sorular (ör. Bu dokuz mu?) sorulmuştur. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Bulgular, üç öğrenciden ikisinde uygulamanın ölçütü karşılar düzeyde etkili olduğunu göstermiştir. Diğer öğrencinin anadili İngilizce olmadığı ve İngilizce becerilerinin akıcı olmaması nedeniyle hedeflenen ölçütü karşılayamamış olabileceği, ancak performansında artış olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada uygulamacı yürüttüğü uygulama oturumlarına ilişkin video kayıtlarını özel eğitim öğretmenlerine izleterek sosyal geçerlik verisi toplamıştır. Özel eğitim

öğretmenlerinin tamamı uygulamanın kullanışlı olduğunu, doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak etkili öğretim yapabileceklerini ve küçük grup öğretim düzenlemesi sırasında doğrudan öğretim uygulamasını kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Frampton, Shillingsburg ve Simeone (2020) Dil Öğrenimi-Doğrudan Öğretim (The Direct Instruction-Language for Learning) müfredatının uygulanabilirliğini ve etkililiğini incelenmişlerdir. Çalışmanın katılımcıları özel okula devam eden ve OSB olan üç öğrencidir. Çalışmada müfredatın uygulanabilirliği; uygun katılımcı bulabilme, ders içeriklerinde öğrenci istekliliği, ders içeriklerinin uzunluğunun ve sıklığının uygunluğu ve konuşma üreten cihaz kullanımındaki düzenlemeler kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmada Dil Öğrenimi-Doğrudan Öğretim müfredatında yer alan 10 ders içeriği her bir öğrenciye bire-bir uygulanmıştır. Araştırma katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanmıştır. Çalışmada etkililik değerlendirmeleri çoklu başlama düzeyi modeline uygun olarak alınan ön-test son-test verilerine ve dört hafta sonra elde edilen izleme verilerine göre gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları, Dil Öğrenimi-Doğrudan Öğretim müfredat çalışması için gönüllü katılımcıların bulunduğunu, ders içeriklerinin katılımcılar üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, müfredatın uzunluk-sıklık bağlamında araştırma için uygun olduğunu ama sınıf bağlamında uygulanabilirliğinin sorgulanması gerektiğini ve derste konuşma üreten cihazların kullanımıyla çeşitli düzenlemeler yapılmasının öğrencilerin derse katılım sürelerinin artmasını sağladığını göstermiştir. Bununla birlikte dört hafta sonra elde edilen izleme verilerinde öğrencilerin uygulama evresinde edindikleri becerilerini doğru sergileme düzeylerinde önemli oranda bir düşüş meydana geldiği, ancak ön-test sonuçlarından daha iyi düzeyde becerilerini sergilemeye devam ettikleri görülmüştür.

Yukarıda yer verilen çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla zihin yetersizliği ve/veya OSB olan öğrencilere yönelik doğrudan öğretim uygulaması aracılığıyla akademik beceriler, dil becerileri, sosyal beceriler, mesleki beceriler ve serbest zaman etkinlikleri gibi becerilere yönelik çeşitli çalışmaların bire-bir öğretim düzenlemesiyle öğretildiği ve doğrudan öğretim uygulamasının bu öğrencilere söz konusu becerileri öğretmede etkili olduğu görülmektedir (ör., Çay, 2019; Çelik ve Vuran, 2014; Eliçin ve Kaya, 2016). Alanyazında doğrudan öğretim uygulamasıyla bire-bir öğretim düzenlemesiyle çalışmalar yürütüldüğü gibi küçük grup düzenlemesiyle de etkili öğretim uygulamalarının gerçekleştirildiği çalışmalar bulunmaktadır (ör., Thompson vd., 2019).

Doğrudan öğretim uygulamasıyla yürütülen çalışmalarda uygulamayı sunan kişiler çoğunlukla araştırmacıdır (ör., Ganz ve Flores, 2009; Root, 2019). Ayrıca uygulayıcı olarak özel eğitim öğretmenlerinin (ör. Eliçin ve Kaya, 2016), ailelerin (ör. McConnel ve Kubina, 2016) ve diğer paydaşların (ör. Frampton vd., 2020) görev aldıkları çalışmalar da bulunmaktadır. Burada ele alınan çalışmalarda doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim uygulamaları genellikle OSB olan veya zihin yetersizliği olan öğrencilere yöneliktir. Ancak alanyazında öğrenme güçlüğü görülen (bkz., Dietrichson vd., 2020; McConnel ve Kubina, 2016; Shippen vd., 2005) veya tipik gelişim gösteren öğrencilerle (bkz., Fieding, Kameenui ve Gersten, 1983; Stockard, 2010) çalışılan araştırmaların da yoğun olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca burada ele alınan çalışmalarda öğrencilerin çoğu ilkökul veya ortaokul döneminde yer almaktadır. Okul öncesi dönemdeki öğrencilerle (ör. McConnel ve Kubina, 2016) veya yetişkin yaşlardaki bireylerle de (ör. Eliçin ve Kaya, 2016) çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir. Özel eğitim alanında doğrudan öğretim uygulamasının etkililiğini ortaya koyan araştırma sayısının son 10 yılda arttığı görülmektedir.

Sonuç olarak alanyazında doğrudan öğretim uygulamasının özel gereksinimli öğrencilere genellikle akademik becerileri öğretme kapsamında kullanıldığı ve etkili sonuçların elde edildiği görülmektedir. Ayrıca daha önce söz edildiği gibi doğrudan öğretim uygulaması “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm kademedeki öğretmenlere bu uygulamayı kullanmaları önerilmektedir (McLeskey vd., 2017).

3. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, uygulama süreci, veri toplama süreci, verilerin analizi ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır. Çalışmada ilk olarak araştırmacı tarafından özel eğitim öğretmenlerine sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu uygulamasını edinmeleri ve edindikleri bu beceriyi sürdürmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. İkinci olarak LÖE öğretmenlerinin birinci aşamada edindikleri becerilere bağlı olarak hazırladıkları “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin genel eğitim öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını edinmeleri, edindikleri öğretim becerilerini mesleki gelişim oturumlarından sonra sürdürme düzeyleri ve edindikleri öğretim becerisini sınıf çapında uygulayabilmek üzere genelleme düzeyleri incelenmiştir. Son olarak genel eğitim öğretmenleri tarafından sunulan doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri, edindikleri becerileri öğretim sona erdikten sonra da sergilemeleri ve farklı uyaranlara (sorulara) genellemeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın deneysel süreci lider özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri ve gelişim yetersizliği olan öğrenciler olmak üzere üç katılımcı grubuyla ayrı ayrı ancak iç-içe ve eş zamanlı (birinci ve ikinci çalışma eş zamanlı ve iç-içe, ikinci ve üçüncü çalışma eş zamanlı ve iç-içe) olacak şekilde planlanarak uygulanmıştır. Çalışmanın yürütülmesi için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’ndan Etik Kurul İzin Belgesi (EK-1) ve MEB’den Araştırma İzni (EK-2) alınmıştır. İç-içe ve eş zamanlı yürütülen bu çalışmalar için izleyen başlıklarda her bir değişken; (a) özel eğitim öğretmenleri, (b) genel eğitim öğretmenleri ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için alt başlıklara ayrılarak açıklanmıştır.

3.1. Katılımcılar

Bu araştırma genel eğitim okullarında yer alan ortaokullarda görev yapan özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim branş öğretmenlerinden Türkçe öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenimlerine devam eden gelişim yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılımı söz konusu olabilecek olan katılımcıları belirlemek için araştırmacı Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü sisteminden hem kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı hem de özel eğitim sınıflarının bulunduğu

okulların listesini dilekçeyle talep etmiştir. İletilen bilgiler kapsamında araştırmacı olası katılımcı öğretmenlerin ve öğrencilerin yer alabileceği okullara ziyaretler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı bu okullardaki öğretmenlerle görüşme yaparak çalışmanın amacı, çalışma sırasında kendilerinden beklenenler gibi konularda sözlü ve yazılı bilgilendirmeler yapmıştır. Aynı zamanda araştırmacı EK-3'te yer alan çalışma bilgilendirme broşürü ve EK-4'te yer alan yazılı bilgilendirme metnini öğretmenlere vermiştir. Tüm bu görüşmelerden sonra araştırmaya katılım için ön koşul özellikleri karşılayan ve katılım konusunda gönüllü olan dört özel eğitim öğretmeni, dört Türkçe öğretmeni ve gelişim yetersizliği olan dört öğrenci üçlüsü (her okuldan bir özel eğitim-genel eğitim ve öğrenci eşlenerek) dört farklı ortaokul bünyesinde oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 3.1.'de sunulmuştur. Araştırmada öğretmen ve öğrenci katılımcıların yanı sıra özel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim uygulama paketini sunan araştırmacı ve çeşitli roller (ör., veri toplamak, eğitim sunmak) üstlenmek üzere görevli olan gözlemciler yer almıştır. İzleyen başlıkta LÖE öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve öğrenci katılımcıların belirlenmesi süreçlerine, ayrıntılı özelliklerine, araştırmacıya ve gözlemcilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1.1. Özel eğitim öğretmenleri

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışmada katılımcı olabilmeleri için sahip olması gereken ön koşul özellikler; (a) liderlik yapmak üzere en az beş yıllık özel eğitim öğretmeni olması, (b) genel eğitim okulunda yer alan özel eğitim sınıflarında görev yapması ve (c) çalışma öncesinde koçluk uygulama deneyimine sahip olmaması olarak belirlenmiştir. Bu ön koşul özellikleri karşılayan özel eğitim öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya katılma konusunda gönüllü olanlar belirlenmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden özel eğitim öğretmenleriyle araştırmacı ve özel eğitim öğretmeni arasında gönüllü katılım sözleşmesi imzalanmıştır (EK-5). Ayrıca gönüllü olarak katılımcı olmayı kabul eden özel eğitim öğretmenlerine “Özel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu” (EK-5a) sunulmuş ve bu bilgi formunu doldurmaları istenerek öğretmenlerin demografik bilgileri elde edilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden dört özel eğitim öğretmenine ilişkin özellikler Tablo 3.1.'de sunulmuştur. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerine liderlik becerileri kazandırılması hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde özel eğitim öğretmenleri için LÖE öğretmeni betimlemesi kullanılmıştır.

Tablo 3.1. Katılımcı lider özel eğitim öğretmenlerine, Türkçe öğretmenlerine ve gelişim yetersizliği olan öğrencilere ilişkin bilgiler

Özel Eğitim Öğretmenleri					Türkçe Öğretmenleri				Gelişim Yetersizliği Olan Öğrenciler				
Kod	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olduğu Okul	Çalışma Süresi (Yıl)	Kod	Yaş	Cinsiyet	Çalışma Süresi (Yıl)	Kod	Yaş	Cinsiyet	Sınıf	Tanı
LÖEÖ 1	31	Kadın	İşitme Engelliler Öğretmeni	9	TÖ 1	39	Kadın	15	Ö 1	11	Erkek	6	HD-ZY ve DEHB
LÖEÖ 2	39	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmeni	18	TÖ 2	38	Kadın	15	Ö 2	13	Kız	7	HD-ZY
LÖEÖ 3	44	Kadın	Sınıf Öğretmeni	9	TÖ 3	45	Erkek	20	Ö 3	13	Kız	7	HD-ZY
LÖEÖ 4	38	Kadın	Zihin Engelliler Öğretmeni	16	TÖ 4	36	Kadın	13	Ö 4	14	Kız	7	HD-ZY

*Özel Eğitim Öğretmenleri 1-4 arası rakamlarla kodlanmıştır. Türkçe öğretmenleri ve gelişim yetersizliği olan öğrenci katılımcı ikilisi bu kodlamayla uyumlu olarak ve üçlü eşleşecek şekilde numaralandırılmıştır. LÖEÖ: Lider özel eğitim öğretmeni, TÖ: Türkçe öğretmeni, Ö: Gelişim yetersizliği olan öğrenci, HD-ZY: Hafif düzey zihin yetersizliği, DEHB: Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu

LÖEÖ 1 31 yaşında, Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı mezunu bir kadın öğretmendir. LÖEÖ 1 dokuz yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırma sırasında bir ortaokulda zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri bir özel eğitim sınıfında görev yapmaktadır. Sınıfta beş öğrenci bulunmaktadır. LÖEÖ 1 daha önce genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim vermediğini ve performans geri-bildiriminde bulunmadığını belirtmiştir. Ancak LÖEÖ 1 çalıştığı okuldan farklı bir okulda çalışan bir genel eğitim öğretmenin yüksek lisans tezinde kullandığı yöntemin uygunluğuna ilişkin bilgi ve görüş belirttiğini ifade etmiştir. Ayrıca LÖEÖ 1 kendi sınıfı dışındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

LÖEÖ 2 39 yaşında, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı mezunu bir kadın öğretmendir. LÖEÖ 2 18 yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırma sırasında bir ortaokulda OSB olan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri bir özel eğitim sınıfında görev yapmaktadır. Sınıfta dört öğrenci bulunmaktadır. LÖEÖ 2 daha önce genel eğitim öğretmenlerine koçluk uygulama becerisi kapsamında bir eğitim sunmamıştır. Ancak BEP hazırlama süreçlerinde danışmanlık yaptığını belirtmiştir. Ayrıca formatör öğretmenlik çalışması kapsamında özel gereksinimli öğrencileri olan farklı branştaki öğretmenlere bu öğrencilerin öğrenme ve davranış özellikleri ve yapabilecekleri uygulamalar hakkında seminer ve kurs verdiğini belirtmiştir. Ancak özel eğitim alanındaki uygulamalardan belirli bir öğretim uygulamasına ilişkin uygulamacı eğitimi niteliğinde bir mesleki gelişim uygulaması yürütmediğini belirtmiştir. LÖEÖ 2 kendi sınıfı dışındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

LÖEÖ 3 44 yaşında, Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'ndan mezun bir kadın öğretmendir. LÖEÖ 3 20 yıllık öğretmenlik deneyimine (11 yıl sınıf öğretmenliği, dokuz yıl özel eğitim öğretmenliği) sahiptir. Araştırma sırasında bir ortaokulda zihin yetersizliği olan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri bir özel eğitim sınıfında çalışmaktadır. Sınıfta yedi öğrenci bulunmaktadır. LÖEÖ 3 daha önce genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim vermediğini ve performans geri-bildiriminde bulunmadığını belirtmiştir. Ancak özel gereksinimli öğrencilerinin okuma-yazma konusunda eğitimleri için genel eğitim öğretmenlerini informal olarak zaman zaman

bilgilendirdiğini belirtmiştir. Ayrıca LÖEÖ 3 daha önce bir yıl boyunca destek eğitim kapsamında kaynaştırma uygulamalarına devam eden bir öğrenciye haftanın dört günü birer saat Türkçe-Matematik dersleri kapsamında temel eğitimler verdiğini belirtmiştir. Halihazırda destek eğitim sunduğu bir öğrencisi olmayıp kendi sınıfının uygulamalarından sorumlu olduğunu belirtmiştir.

LÖEÖ 4 38 yaşında, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı mezunu bir kadın öğretmendir. LÖEÖ 4 16 yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırma sırasında bir ortaokulda OSB olan öğrencilerin öğrenimlerine devam ettikleri bir özel eğitim sınıfında çalışmaktadır. Sınıfta dört öğrenci bulunmaktadır. LÖEÖ 4 daha önce genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarına yönelik herhangi bir eğitim vermediğini ve performans geri-bildiriminde bulunmadığını belirtmiştir. Ancak özel gereksinimli öğrenci özellikleri hakkında genel eğitim öğretmenlerine informal olarak zaman zaman bilgi verdiğini belirtmiştir. LÖEÖ 4 kendi sınıfı dışındaki gelişim yetersizliği olan öğrencilere yönelik herhangi bir uygulama gerçekleştirmediğini belirtmiştir.

3.1.2. Genel eğitim öğretmenleri

Çalışmada genel eğitim öğretmenlerinin katılımcı olarak yer alabilmesi için sıralanan ön koşul özellikleri karşılaması beklenmiştir. Bu ön koşul özellikler; (a) LÖE öğretmenlerinin görev yaptığı genel eğitim okullarında görev yapıyor olması, (b) sınıfında gelişim yetersizliği olan öğrencilerinin olması, (c) çalışmaya gönüllü katılmayı ilk kabul eden genel eğitim öğretmenin branşından olması (Bu çalışmada ilk olarak kabul eden öğretmen Türkçe öğretmenidir.) ve (d) doğrudan öğretim uygulamasıyla gelişim yetersizliği olan bir öğrenciye daha önce öğretim sunmamış olması olarak belirlenmiştir. Bu ön koşul özellikleri sağlayan genel eğitim branş öğretmenlerinden Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sonucunda çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyenler belirlenmiştir. Daha sonra araştırmaya katılmayı kabul eden Türkçe öğretmenleriyle araştırmacı ve öğretmen arasında gönüllü katılım sözleşmesi (Ek-6) imzalanmıştır. Ardından bu öğretmenlerin kendilerini tanıtmalarını sağlamak amacıyla “Genel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu” (Ek-6a) sunularak doldurmaları istenmiş ve demografik bilgileri elde edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden dört Türkçe öğretmene ilişkin özellikler Tablo 3.1.’de sunulmuştur. Kodlama rakamları LÖE öğretmenleriyle uyumlu olacak şekilde sıralanmıştır.

TÖ 1 39 yaşında Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu bir kadın öğretmendir. TÖ 1'in 15 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır. Araştırma sırasında bir ortaokulda Türkçe derslerini okutmaktadır. TÖ 1'in ders okuttuğu sınıflardan birinde gelişim yetersizliği olan bir öğrenci vardır. Ancak TÖ 1 bu öğrenciye öğretim sunarken özel bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca TÖ 1 meslek yaşamı boyunca ders okuttuğu sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını ancak onlara herhangi bir destek eğitim sunmadığını söylemiştir. TÖ 1 gelişim yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki yaşamında daha önce herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Son olarak özel eğitim öğretmenlerinden gelişim yetersizliği olan öğrencileri için şimdiye kadar bir destek almadığını belirtmiştir.

TÖ 2 38 yaşında Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu bir kadın öğretmendir. TÖ 2'nin 15 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır. Araştırma sırasında bir ortaokulda Türkçe derslerini okutmaktadır. TÖ 2'nin ders okuttuğu sınıflardan birinde gelişim yetersizliği olan bir öğrenci vardır. Ancak TÖ 2 bu öğrenciye öğretim sunarken özel bir yöntem kullanmadığını, diğer taraftan öğrenciyi sınıftaki etkinliklere katmaya çalıştığını belirtmiştir. Ayrıca TÖ 2 meslek yaşamı boyunca ders okuttuğu sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını, onlara herhangi bir destek eğitim sunmadığını, bu öğrencilerin derse katılımını destekleyen etkinlikler yapmaya çalıştığını ifade etmiştir. TÖ 2 gelişim yetersizliği olan öğrenci eğitimleri kapsamında daha önce üstün yetenekli öğrencilerin gelişimlerine yönelik iki saat süreli bir seminere katıldığını belirtmiştir. TÖ 2 özel eğitim öğretmenleriyle ve okul psikolojik danışmanlarıyla sınıfında yer alan gelişim yetersizliği olan öğrencileri için zaman zaman bilgi alışverişinde bulunduğunu, ancak bunların informal biçimde gerçekleştiğini ifade etmiştir.

TÖ 3 45 yaşında Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunu bir erkek öğretmendir. TÖ 3'ün 20 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır. Araştırma sırasında bir ortaokulda Türkçe derslerini okutmaktadır. TÖ 3'ün ders okuttuğu sınıflardan birinde gelişim yetersizliği olan bir öğrenci vardır. Ancak TÖ 3 bu öğrenciye öğretim sunarken özel bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca TÖ 3 meslek yaşamı boyunca ders okuttuğu sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını, sadece bir yıl süreyle zihin yetersizliği olan bir öğrenciye sınıf dışında destek eğitim sunduğunu ancak bu sürede doğrudan öğretim uygulaması ya da özel eğitim alanında kullanılan başka bir öğretim uygulamasını

kullanmadığını, yalnızca düz anlatımla ders işlediğini belirtmiştir. TÖ 3 gelişim yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik mesleki yaşamında daha önce herhangi bir eğitim almadığını ifade etmiştir. Son olarak özel eğitim öğretmenlerinden gelişim yetersizliği olan öğrencileri için şimdiye kadar hiçbir destek almadığını belirtmiştir.

TÖ 4 36 yaşında Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı mezunu bir kadın öğretmendir. TÖ 4'ün 13 yıllık öğretmenlik deneyimi vardır. Araştırma sırasında bir ortaokulda Türkçe derslerini okutmaktadır. TÖ 4'ün ders okuttuğu iki sınıfta gelişim yetersizliği olan üç öğrenci vardır. Ancak TÖ 4 bu öğrencilere öğretim sunarken özel bir yöntem kullanmadığını belirtmiştir. Ayrıca TÖ 4 meslek yaşamı boyunca ders okuttuğu sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını, ancak onlara herhangi bir destek eğitim sunmadığını ifade etmiştir. TÖ 4 gelişim yetersizliği olan öğrencilerin eğitimine yönelik meslek yaşamında daha önce herhangi bir eğitim almadığını söylemiştir. Son olarak özel eğitim öğretmenlerinden gelişim yetersizliği olan öğrencileri için şimdiye kadar hiçbir destek almadığını belirtmiştir.

3.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler

Çalışmada Türkçe öğretmenleri ve gelişim yetersizliği olan öğrencileri için öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Çiftler oluşturulurken her bir öğretmenin sınıfında öğrenim gören gelişim yetersizliği olan ve tam zamanlı kaynaştırma raporu olan öğrenci ile öğretmen eşlenmiştir. Bu kapsamda çalışmada üç kız bir erkek olmak üzere toplam dört öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Öğrencilerin araştırmada katılımcı olarak yer alabilmesi için sıralanan ön koşul özellikleri karşılaması beklenmiştir. Bu ön koşul özellikler; (a) zihin yetersizliği tanısına sahip olma, (b) resmi olarak tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etme, (c) okula katılım konusunda devam sorunu olmama, (d) okuma-yazma becerilerine sahip olma, (d) en az 20 dakika boyunca ders etkinliklerini dinleyebilme ve (e) derse aktif katılım sağlama olarak belirlenmiştir. Bu ön koşul özellikleri karşılayan öğrencilerin belirlenmesinde araştırmacı okul psikolojik danışmanlarıyla görüşmüştür. Araştırmacı okul psikolojik danışmanlarından alınan bilgiler doğrultusunda çalışmaya uygun olabilecek gelişim yetersizliği olan öğrencilerden ve ailelerinden araştırmaya katılım konusunda onam almıştır. Bunun için öncelikle öğrenciyle eşleşen Türkçe öğretmenleri gelişim yetersizliği olan öğrencisini ve ailesini süreç hakkında bilgilendirmiştir. Ardından

araştırmacı “Aile Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu” (EK-7) ve “Öğrenci Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu” (EK-8) belgelerini Türkçe öğretmenlerine ikişer kopya vererek ilgili formları ailelerle ve gelişim yetersizliği olan öğrencileriyle paylaşmalarını sağlamıştır. Çalışmaya çocuğunun katılması konusunda gönüllü olan ailelerin ve çocuklarının katılım onayları imzalanan iki kopya sözleşmeyle alınmıştır. Bu sözleşmelerden bir kopya öğretmenlere iletilmiş diğer kopya ailelerde kalmıştır. Araştırmacı öğretmenlere iletilen bu belgeleri öğretmenlerden alarak dosyalamıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden gelişim yetersizliği olan dört öğrenciye ilişkin bilgiler Tablo 3.1.’de sunulmuştur. Öğrencilerin kodlama rakamları eşleştikleri Türkçe öğretmenlerinin kodlama rakamlarıyla uyumlu olacak şekilde sıralanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin tamamının hafif düzey zihin yetersizliği tanısı vardır. Ancak öğrencilere uygulanan zekâ testi puanı ve değerledirmelerine ilişkin bilgiler okul psikolojik danışmanı ve aileleriyle paylaşılmadığından burada yer verilememiştir.

Ö 1 11 yaşında, ortaokul 6. sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Ö 1’e 5. sınıftayken zihin yetersizliği tanısı konmuştur. Okul psikolojik danışmanından alınan bilgilere göre Ö 1’in bilişsel performansı Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmif Formu (WISC-R) ile belirlenmiştir (Savaşır ve şahin, 1995). Ö 1’e ilkokul 2. sınıfta ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) tanısı konmuştur. Ayrıca Ö 1 için Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009) kullanılarak eğitsel performans değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitsel performans değerlendirme sonucunda Ö 1’e hafif düzey zihin yetersizliği (HD-ZY) tanısı konmuş ve tam zamanlı olarak eğitim görmesine karar verilmiştir. Ö 1’in eğitsel performans değerlendirme raporuna göre temel matematik becerilerini (ör., ikişer ritmik sayma, 100’den geriye sayma, tek basamaklı toplama işlemleri) yapabildiği, fen dersi temel kavramlarını (ör., duyu organlarını tanıma, mevsimleri tanıma) tanıdığı ve Türkçe dersi temel becerileri (ör., temel düzeyde okuma, temel düzeyde yazma, okunan metinde geçen olayları anlatma) sergilediği görölmektedir. Ö 1 tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ek olarak hafta sonları özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde iki saat süreli akademik ve sosyal gelişim alanlarında destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Ö 1 halihazırda Türkçe dersi için TÖ 1’den destek eğitim hizmeti almaktadır. Çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Ö 1’in Türkçe BEP amaçlarında “isim ve fiili

ayırt edebilme”, “tamlanan-tamlayan sözcükleri ayırt etme”, “okunan metinde geçen olayları sıralama” ve “gerçek ve mecaz anlamlı sözcükleri ayırt edebilme” yer almaktadır.

Ö 2 13 yaşında, ortaokul 7. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Ö 2’ye 5. sınıftayken zihin yetersizliği tanısı konmuştur. Okul psikolojik danışmanından alınan bilgilere göre Ö 2’nin bilişsel performansı Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ile belirlenmiştir. Ayrıca Ö 2 için RAM tarafından Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu kullanılarak eğitsel performans değerlendirme yapılmıştır. Eğitsel performans değerlendirme sonucunda Ö 2’ye HD-ZY tanısı konmuş ve tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamasından yararlanmasına karar verilmiştir. Ö 2’nin eğitsel performans değerlendirme raporuna göre temel matematik becerilerini (ör., geometrik şekilleri ayırt etme, eldeli ve eldesiz toplama işlemi yapabilme, beşer ve 10’ar ritmik sayma) yapabildiği, fen dersi temel kavramlarını (ör., başlıca besin maddelerini tanıma, duyu organlarını tanıma, yılın bölümlerini tanıma) tanıdığı ve Türkçe dersi temel becerileri (ör., temel düzeyde okuma ve yazma, isim ve fiili, gerçek ve mecaz anlamı ayırt edebilme) sergilediği görülmektedir. Ö 2 tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ek olarak hafta sonları özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde toplam iki saat süreli akademik ve sosyal gelişim alanlarında destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Ayrıca Ö 2 okulunda İngilizce dersi için destek eğitim hizmeti almaktadır. Çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Ö 2’nin Türkçe BEP amaçlarında “haber kiplerini ayırt edebilme”, “niteleme ve belirtme sıfatlarını ayırt edebilme” ve “noktalama işaretlerini kuralına uygun kullanabilme” yer almaktadır.

Ö 3 13 yaşında, ortaokul 7. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Ö 3’e 5. sınıftayken zihin yetersizliği tanısı konmuştur. Okul psikolojik danışmanından alınan bilgilere göre Ö 3’ün bilişsel performansı Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ile belirlenmiştir. Ayrıca Ö 3 için RAM tarafından Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu kullanılarak eğitsel performans değerlendirme yapılmıştır. Eğitsel performans değerlendirme sonucunda Ö 3’e HD-ZY tanısı konmuş ve tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamasından yararlanmasına karar verilmiştir. Ö 3’ün eğitsel performans değerlendirme raporuna göre temel matematik becerilerini (ör., rakamları tanıma, uzun-kısa ayırt etme, ağır-hafif ayırt etme, uzunluğa, kalınlığa ve büyüklüğe göre sıralama yapma) yapabildiği, fen dersi temel kavramlarını (ör., ay-güneş-dünya, mevsimler)

tanıdığı ve Türkçe dersi temel becerileri (ör., sesleri ayırt etme, temel düzeyde okuma, temel düzeyde yazma) sergilediği görülmektedir. Ö 3 tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ek olarak hafta sonları özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde iki saat süreli akademik ve sosyal gelişim alanlarında destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Ö 3'ün Covid-19 pandemisi öncesinde okulunda bir dönem fen bilgisi dersinden destek eğitim hizmeti aldığı belirtilmiştir. Ancak okul Covid-19 pandemisi nedeniyle çalışmanın yapıldığı dönem için destek eğitim hizmeti uygulaması açmamıştır. Çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Ö 3'ün Türkçe BEP amaçlarında “cümlelerin öğelerini ayırt etme”, “isim ve fiili ayırt etme”, “sıfat sözcüklerini tanıma” ve “kuralına uygun cümle okuma ve yazma” yer almaktadır.

Ö 4 14 yaşında, ortaokul 7. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. İlkokul 3. sınıftayken Ö 4'e zihin yetersizliği tanısı konmuştur. Okul psikolojik danışmanından alınan bilgilere göre Ö 4'ün bilişsel performansı Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) ile belirlenmiştir. Ayrıca Ö 4 için RAM tarafından Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu kullanılarak eğitsel performans değerlendirme yapılmıştır. Eğitsel performans değerlendirme sonucunda Ö 4'e HD-ZY tanısı konmuş ve tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamasından yararlanmasına karar verilmiştir. Ö 4'ün eğitsel performans değerlendirme raporuna göre temel matematik becerilerini (ör., tek basamaklı toplama işlemleri, eldesiz çıkarma işlemleri) yapabildiği, fen dersi temel becerilerini (ör., maddenin hallerini tanıma, soğumanın nedenini tanımlama) sergilediği ve Türkçe dersi okuma ve anlama becerilerini (ör., 5N 1K sorularını doğru yanıtlayabilme) sergilediği görülmektedir. Ö 4 tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına ek olarak hafta sonları özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde iki saat süreli akademik ve sosyal gelişim alanlarında destek özel eğitim hizmeti almaktadır. Ö 4'ün Covid-19 pandemisi öncesinde okulunda bir dönem fen ve matematik derslerinden destek eğitim hizmeti aldığı belirtilmiştir. Ancak okul Covid-19 pandemisi nedeniyle çalışmanın yapıldığı dönem için destek eğitim hizmeti uygulaması açmamıştır. Çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Ö 4'ün Türkçe BEP amaçlarında “kipleri tanıma”, “isim ve fiili ayırt etme”, “sıfat sözcüklerini tanıma” ve “cümleyi tamamlama” yer almaktadır.

3.1.4. Araştırmacı

Çalışmanın tüm aşamaları araştırmacı tarafından yurütulmüştür. Araştırmacı lisans eğitimini sınıf öğretmenliği alanında, yüksek lisans eğitimini ise özel eğitim alanında tamamlamıştır. Araştırmacı yüksek lisans eğitimine başlamadan önce MEB tarafından verilen Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Sertifika Programı'na katılmış ve iki yıla yakın bir süre özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Araştırmacı çalışma sırasında Anadolu Üniversitesi'nde özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmekte ve eğitim aldığı üniversitede araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı dokuz dönem Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı dördüncü sınıf öğrencileriyle yurütölen "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde gözlemci ve uygulamacı olarak görev almış, öğretmen adaylarının sınıftaki öğretim uygulamalarını izlemiş ve öğretmen adaylarına yazılı ve sözlü geri-bildirimler sunmuştur. Bu çalışmada araştırmacı, özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerilerini edinmelerinde mesleki gelişim uygulaması sunmuş ve özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim sağlama sürecini koordine etmiştir.

3.1.5. Gözlemciler

Çalışmada dört gözlemcinin görev alması sağlanmıştır. Pilot uygulamada araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasını izleyerek formlarda planlandığı gibi sunulması durumunu değerlendirmek için Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan bir öğretim görevlisi gözlemci olarak görev almıştır. Diğer üç gözlemci ise çalışmanın deneysel sürecinde görev almışlardır. Çalışma "TÜBİTAK 1002 Hızlı Destek Programı" kapsamında desteklenmiştir. Çalışmanın deneysel sürelerinde görev alan üç gözlemci bu çalışmada TÜBİTAK bursiyeri olarak çalışmıştır. Gözlemciler Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'na devam etmekte olan öğretmen adaylarıdır. Gözlemcilerin tümü kadındır.

Gözlemciler çalışma boyunca birden çok rol üstlenmişlerdir. İlk olarak uygulama verilerinin ve gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin toplanması kapsamında görev almışlardır. Bunun için gözlemciler gözlem yapma ve çalışmada kullanılacak olan veri toplama araçlarının kullanımını konusunda araştırmacı tarafından EK-9'da yer alan slayda uygun olarak eğitilmiştir. Bu eğitimlerde veri toplama formlarının her biri tanıtılmıştır. Veri

toplama formlarında ilgili yerlere gözlenen birey tarafından sergilenen ve sergilenmeyen davranışlara gözlemcilerin ne tür işaretlemeler yapacakları araştırmacı tarafından anlatılmıştır. Ardından LÖE öğretmenlerinin eğitiminde kullanmak için hazırlanan doğrudan öğretim uygulaması video modellerinden “doğru model” ve “yanlış model” videoları sırasıyla “yanlış model - doğru model - yanlış model” olacak şekilde gözlemcilere izletilmiştir. Gözlemcilerden videolarda yer alan öğretmen rolünü sergileyen kişinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını EK-11a’daki veri toplama formunda yer alan basamaklara ne ölçüde uygun performans sergilediğini değerlendirmeleri (artı ya da eksi koymaları) istenmiştir. Her üç gözlemci arasındaki ortak uyuma/uyuşmama yüzdesi (Ortak doğru işaretlemenin yapıldığı davranış sayısı/Doğrudan öğretim uygulaması davranış sayısı X 100) formülüyle hesaplanmıştır. Buna göre birinci video (yanlış model) gösteriminde $18/25 \times 100 = \%72$, ikinci video (doğru model) gösteriminde $22/25 \times 100 = \%88$, üçüncü video (yanlış model) gösteriminde $25/25 \times 100 = \%100$ düzeyinde veri toplamada tutarlılık elde edilmiştir. Bu değerlendirmelere göre üç gözlemcinin de %100 düzeyde tutarlık göstermesiyle eğitim sonlandırılmıştır. İkinci olarak gözlemciler LÖE öğretmenlerine sunulan ön eğitim oturumlarında öğretmen ve öğrenci rolünde görevler almışlardır. Bunun için LÖE öğretmenlerine ön eğitim oturumları düzenlenmeden önce araştırmacı ofis ortamında gözlemcilerden birbirlerine doğrudan öğretim uygulama basamaklarına uygun öncesinde bir planlama olmaksızın bir öğretim (kendilerine daha önce sunulan video model görüntülerinden tanıdık oldukları öğretim araç setleriyle) sunmalarını istemiştir. Gözlemcilerden bazı basamaklarda hatalı davranmalarını istemiştir. Araştırmacı bu uygulamayı izlemiştir ve uygulama sürecinde gözlemcilerin rollerine ilişkin çeşitli yönergeler sunmuştur (ör., öğrenci rolündeki gözlemciye “Bu soruda hata yap!”, öğretmen rolündeki gözlemciye rehberli uygulamalarda “Bu denemede öğrenci doğru davranışını pekiştirmeden diğer denemeye geç!”). Araştırmacı bu tür bir uygulamayı LÖE öğretmenlerinin eğitimlerinde sergileyeceklerine ilişkin bilgi vermiştir.

3.2. Ortam

Bu çalışmada ortam özellikleri; (a) LÖE öğretmenleri, (b) Türkçe öğretmenleri ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için olmak üzere üç grup için ayrı ayrı ele alınmıştır.

İzleyen başlıklarda sırasıyla bu ortamların özelliklerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1. LÖE öğretmenleri için ortam

Bu başlıkta; (a) LÖE öğretmenleri için başlama düzeyi oturumlarının düzenlendiği ortam, (b) LÖE öğretmenlerine mesleki gelişim uygulamasının sunulduğu ortam ve (c) LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması sunduğu ortam olmak üzere üç ortam yer almıştır. İzleyen alt başlıklarda sırasıyla bu ortamların özelliklerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1.1. LÖE öğretmenleri için başlama düzeyi oturumlarının düzenlendiği ortam

Bu çalışma Eskişehir iline bağlı merkez ilçelerde yer alan dört devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. LÖE öğretmenleri için başlama düzeyi oturumları çalıştıkları okullardaki kütüphanelerde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları sırasında kütüphanede araştırmacı, LÖE öğretmeni ve gözlemciler dışında herhangi biri yer almamıştır. Çalışmanın yürütüldüğü okulların ve kütüphanelerin özelliklerine ilişkin bilgiler katılımcı kodlama rakamlarıyla eşleştirilerek Tablo 3.2.'de özetlenmiştir. İzleyen paragraflarda bu ortamlara ilişkin ayrıntılı bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3.2. Çalışma ortam özellikleri

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Özel Eğitim Sınıf Sayısı / Öğrenci Sayısı	Genel Eğitim Sınıfında Yer Alan Özel Gereksinimli Öğrenci Sayısı	Kütüphane Özellikleri
O 1	438	40	2/ 9	8	23 m ² , dikdörtgen oturma düzeni, akıllı tahta sistemi
O 2	679	66	2/ 9	19	26 m ² , U oturma düzeni, akıllı tahta sistemi
O 3	345	42	2/ 11	15	27 m ² , elips oturma düzeni, akıllı tahta sistemi
O 4	995	73	1/ 4	48	27 m ² , U oturma düzeni, akıllı tahta sistemi

Ortaokul 1 (O 1); LÖEÖ 1, TÖ 1 ve Ö 1'in yer aldığı okuldur. O 1'de toplam 438 öğrenci ve 40 öğretmen yer almaktadır. Okulda 8'i genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 17 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. O 1'e devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu düşük ve orta-sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. Okulda 5. Sınıflar için yedi şube, 6., 7. ve 8. Sınıflar için altı şube olmak üzere toplam 25 genel eğitim sınıfı yer alırken iki şube de özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. O 1'in kütüphanesi 23 m² büyüklüğündedir. Kütüphanede dikdörtgen toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler, odayı çevreleyen içi kitaplarla dolu kitap rafları ve akıllı tahta sistemi yer almaktadır.

Ortaokul 2 (O 2); LÖEÖ 2, TÖ 2 ve Ö 2'nin yer aldığı okuldur. O 2 A ve B Blok olmak üzere iki ayrı bloktan oluşan bir okuldur. O 2'de 679 öğrenci ve 66 öğretmen bulunmaktadır. Okulda 19'u genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 28 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. O 2'ye devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu orta-sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. Okulda 5., 6., 7. ve 8. Sınıflar için 6 şube olmak üzere toplam 24 genel eğitim sınıfı yer alırken iki şube de özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. O 2'nin kütüphanesi 26 m² büyüklüğündedir. Kütüphanede U toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler, odayı çevreleyen içi kitaplarla dolu kitap rafları ve akıllı tahta sistemi yer almaktadır.

Ortaokul 3 (O 3); LÖEÖ 3, TÖ 3 ve Ö 3'ün yer aldığı okuldur. O 3'de 345 öğrenci ve 42 öğretmen bulunmaktadır. Okulda 15'i genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 26 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. O 3'e devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu orta-sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. Okulda 5., 7. ve 8. Sınıflardan dörder şube, 6. Sınıftan ise üç şube olmak üzere toplam 15 genel eğitim sınıfı yer alırken iki şube de özel eğitim sınıfı vardır. O 3'ün kütüphanesi 27 m² büyüklüğündedir. Kütüphanede elips toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler, odayı çevreleyen içi kitaplarla dolu kitap rafları, akıllı tahta sistemi ve projeksiyon cihazı yer almaktadır.

Ortaokul 4 (O 4); LÖEÖ 4, TÖ 4 ve Ö 4'ün yer aldığı okuldur. O 4'te 995 öğrenci ve 73 öğretmen bulunmaktadır. Okulda 48'i genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 52 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. O 4'te sabahçı-öğlenci eğitim sistemi vardır. Okula devam eden öğrencilerin büyük çoğunluğu orta-sosyo ekonomik düzeyden gelen ailelerin çocuklarıdır. O 4'te 5. Sınıflardan dokuz şube, 6., 7. ve 8. Sınıflardan ise sekiz şube olmak

üzere toplam 33 genel eğitim sınıfı yer alırken bir şube de özel eğitim sınıfı vardır. O 4'ün kütüphanesi, 27 m² büyüklüğündedir. Kütüphanede U toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler, odayı çevreleyen içi kitaplarla dolu kitap rafları, akıllı tahta sistemi ve projeksiyon cihazı yer almaktadır.

3.2.1.2. LÖE öğretmenlerine mesleki gelişim uygulamasının sunulduğu ortam

Bu çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi araştırmacının bağlı bulunduğu kurumdaki toplantı odalarından birisinde uygulanmıştır. Toplantı odası 14 m² büyüklüğündedir. Odada dikdörtgen toplantı oturma düzeninde masa ve sandalyeler ve akıllı tahta sistemi yer almaktadır. Araştırmacının sunduğu eğitim, “doğrudan öğretim uygulaması” ve “akran koçluğu uygulama becerisi” konularında olup iki oturumda gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar sırasında ortamda araştırmacı, eğitim alan özel eğitim öğretmeni ve gözlemciler dışında herhangi birisi yer almamıştır. Özel eğitim öğretmenlerine bu eğitim ard-zamanlı olarak bire-bir ve yüz yüze sunulmuştur.

3.2.1.3. LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması sunduğu ortam

LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine mesleki gelişim uygulamasını bire-bir ve yüz yüze olarak görev yaptıkları okulların kütüphanelerinde akıllı tahta aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını izleyerek performanslarına ilişkin geri-bildirimler sundukları ortam da okulların kütüphaneleridir. Okullara ve kütüphane özelliklerine ilişkin bilgiler bir önceki alt başlıkta detaylandırılmıştır.

3.2.2. Türkçe öğretmenleri için ortam

Bu bölümde; (a) Türkçe öğretmenleri için başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının düzenlendiği ortam ve (b) Türkçe öğretmenleri için genelleme oturumlarının düzenlendiği ortam olmak üzere iki tür ortam yer almaktadır. İzleyen alt başlıklarda sırasıyla bu ortamların özelliklerine ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır.

3.2.2.1. Türkçe öğretmenleri için başlama düzeyi ve uygulama oturumlarının düzenlendiği ortam

Her bir Türkçe öğretmeniyle başlama düzeyi ve uygulama oturumları görev yaptıkları okulun kütüphanesinde düzenlenmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında, Türkçe öğretmenleri gelişim yetersizliği olan öğrencileriyle yan yana oturarak bire-bir öğretim sunmuşlardır. Bu sırada araştırmacı ve gözlemci başlama düzeyi oturumlarını izlemek için öğrencilerin uzağında ancak rahatça gözlem yapabilecekleri konumlarda oturmuşlardır. Başlama düzeyi oturumlarında Türkçe öğretmenleri, gelişim yetersizliği olan öğrenciler, LÖE öğretmenleri ve gözlemciler dışında kimse yer almamıştır. Okullara ve kütüphane özelliklerine ilişkin bilgilere önceki alt başlıkta yer verilmiştir.

3.2.2.2. Türkçe öğretmenleri için genelleme oturumlarının düzenlendiği ortam

Türkçe öğretmenleri için genelleme oturumları halihazırda ders verdikleri sınıflardan birinde o günkü ders konusunu anlatımları sırasında düzenlenmiştir. Bu sırada öğretmenlerden sınıflarında doğrudan öğretim uygulamasıyla derslerini işlemeleri istenmiştir. İzleyen paragraflarda dört Türkçe öğretmeni için genelleme oturumlarının düzenlendiği sınıfların ortam özellikleri ayrı ayrı açıklanmıştır.

TÖ 1'in genelleme oturumları O 1'de yer alan 6. sınıflardan birinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 12 erkek ve 8 kız öğrenci olmak üzere toplam 20 öğrenci vardır. Genelleme ön-test oturumuna 11 erkek 6 kız, son-test oturumuna ise 12 erkek 8 kız öğrenci katılmıştır. Sınıfta özel gereksinimli bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci aynı zamanda TÖ 1'in bire-bir çalıştığı Ö 1'dir. Sınıf üçlü sıra oturma düzenindedir. Sınıfta akıllı tahta sistemi bulunmaktadır. Sınıf yaklaşık 26 m² büyüklüğündedir.

TÖ 2'nin genelleme oturumları O 2'de yer alan 6. sınıflardan birinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 10 erkek ve 18 kız öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci vardır. Genelleme ön-test oturumuna 10 erkek 17 kız, son-test oturumuna ise 4 erkek 18 kız öğrenci katılmıştır. Sınıfta özel gereksinimli herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Sınıf üçlü sıra oturma düzenindedir. Sınıfta akıllı tahta sistemi bulunmaktadır. Sınıf yaklaşık 29 m² büyüklüğündedir.

TÖ 3'ün genelleme oturumları O 3'de yer alan 7. sınıflardan birinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 11 erkek 10 kız öğrenci olmak üzere toplam 21 öğrenci yer

almaktadır. Genelleme ön-test oturumuna 11 erkek 10 kız öğrenci, son-test oturumuna 9 erkek 7 kız öğrenci katılmıştır. Sınıfta özel gereksinimli bir öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenci aynı zamanda TÖ 3'ün bire-bir çalıştığı Ö 3'tür. Sınıf üçlü sıra oturma düzenindedir. Sınıfta akıllı tahta sistemi bulunmaktadır. Sınıf yaklaşık 23 m² büyüklüğündedir.

TÖ 4'ten genelleme oturumları O 4'te yer alan 8. sınıflardan birinde gerçekleştirilmiştir. Sınıfta 14 erkek 14 kız öğrenci olmak üzere toplam 28 öğrenci yer almaktadır. Genelleme ön-test oturumuna 12 erkek 14 kız öğrenci, son-test oturumuna 8 erkek 7 kız öğrenci katılmıştır. Sınıfta özel gereksinimli herhangi bir öğrenci bulunmamaktadır. Sınıf üçlü sıra oturma düzenindedir. Sınıfta akıllı tahta sistemi bulunmaktadır. Sınıf yaklaşık 28 m² büyüklüğündedir.

3.2.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için ortam

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için başlama düzeyi, yoklama ve öğretim oturumları öğrencilerin devam ettikleri okulların kütüphanelerinde düzenlenmiştir. Tüm oturumlar öğrenciyle yan yana ve bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirilmiştir. Okullara ve kütüphane özelliklerine ilişkin bilgiler daha önceki alt başlıkta detaylandırılmıştır.

3.3. Araç-Gereçler

Çalışmada araştırmacı ve katılımcılar çeşitli araç-gereçler kullanmışlardır. Bu bölümde; (a) araştırmacının kullandığı araç-gereçler, (b) LÖE öğretmenlerinin kullandığı araç-gereçler, (c) Türkçe öğretmenlerinin kullandığı araç-gereçler ve (d) gelişim yetersizliği olan öğrencilerin kullandığı araç-gereçler olmak üzere dört başlık altında kullanılan araç-gereçler açıklanmıştır.

3.3.1. Araştırmacı için araç-gereçler

Araştırmacı LÖE öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması sunmak için “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketini hazırlayarak tez danışmanının görüş ve önerileri doğrultusunda son halini vermiştir. Bu uygulama paketini hazırlamak için aşağıda listelenen araç-gereçleri kullanmıştır:

- Word ve ppt yazılımlarının kurulu olduğu dizüstü bilgisayar
- Video kayıt cihazı (video-modeller için)

- Doğrudan öğretim uygulaması için hazırlanmış öğretim planı (Türkçe dersi kazanımı: “Beş farklı sıfat sözcüğünü sorulduğunda gösterir.”)
- Bu plana uygun hazırlanmış araç-gereçler (sıfat sözcüğü öğretimi için 4 X 12 cm boyutunda cümle kartları)

Araştırmacı öğretmenlere mesleki gelişim uygulaması sunduğu sürede sıralanan araç-gereçleri kullanmıştır:

- Akıllı tahta
- Sunum kumandası
- Flaş bellek
- Ppt sunum dosyası
- Doğrudan öğretim uygulaması doğru ve yanlış model video gösterimleri (doğru model 13 dakika 32 saniye, yanlış model 11 dakika 22 saniye)
- Doğrudan öğretim uygulaması ve akran koçluğu uygulama becerisi için doğrudan öğretim uygulamasına göre hazırlanmış bir öğretim planı (fen bilgisi dersi kazanımı: “Sorulan duyu organlarını gösterme”)
- Bu plana uygun hazırlanmış öğretim araç-gereçleri (organ görsellerinin yer aldığı 6 X 6 cm boyutunda kartlar)
- Veri toplama formları (EK-10a, 10b, 10c, 11a, 11b, 12a ve 12b) ve kalem
- Ses kaydı için cep telefonu

3.3.2. LÖE öğretmenleri için araç-gereçler

LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması sunmak için “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlamıştır. Bu uygulama paketini hazırlamak için word ve ppt yazılımlarının kurulu olduğu dizüstü bilgisayar kullanmışlardır. LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenleri için mesleki gelişim uygulama paketi hazırlanmasına yardımcı olması amacıyla araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasına katılan LÖE öğretmenleriyle eğitim sonrasında araştırmacı tarafından hazırlanan “Lider Öğretmen Eğitimi Programı El Kitapçığı” elektronik ortamda pdf dosyası olarak paylaşılmıştır.

LÖE öğretmenleri liderlik becerileri kapsamında sergiledikleri akran koçluğu uygulamasının ön eğitim başlama düzeyi oturumlarında sıralanan araç-gereçleri kullanmışlardır:

- Akıllı tahta
- Ppt sunu dosyası
- Sunum kumandası
- Flaş bellek

Ön eğitim uygulama oturumlarında ise yukarıda listelenenler dışında aşağıdaki sıralanan araç-gereçleri kullanmışlardır:

- Doğrudan öğretim uygulaması doğru ve yanlış model video gösterimleri (araştırmacı tarafından LÖE öğretmenlerine verilen)
- Doğrudan öğretim uygulamasına göre hazırlanmış bir öğretim planı (Türkçe dersi akademik becerileri kapsamında çeşitli beceriler: İsim-fiil ayırt edebilme, 5N1K sorularını yanıtlama, verilen sözcük öbeklerinde sıfat sözcüğü olanı ayırt etme)
- Bu plana uygun hazırlanmış araç-gereçler (çalışma kağıtları veya çalışma kartları)
- Veri toplama formları (Ek-11a) ve kalem

3.3.3. Türkçe öğretmenleri için araç-gereçler

Türkçe öğretmenlerinden başlama düzeyi verileri elde edebilmek için öğrencilerinin dağarcığında olan bir beceriyi seçerek çalışmalarını istenmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri başlama düzeyinde ve uygulamada farklı öğretim araç-gereçleri kullanmışlardır. Türkçe öğretmenlerinin başlama düzeyinde kullandıkları öğretim araç-gereçlerine araştırmacının bir müdahalesi olmamıştır. Başlama düzeyinde Türkçe öğretmenleri öğrencileri için sıralanan araç-gereçlerle öğrencilerinin dağarcığında olan çeşitli becerilere yönelik öğretim yapmışlardır:

- Defter
- Kalem
- Boş A4 kâğıdı
- İnternet ortamından aldıkları çalışma kağıtları
- Ders kitapları

Uygulama evresine geçmeden önce öğrencilerin BEP'lerinde yer alan ve çalışılması hedeflenen becerilere dayalı olarak Türkçe öğretmenlerinden 10 sorudan oluşan bir çalışma kâğıdı oluşturmaları istenmiştir. TÖ 1 “gerçek ve mecaz anlamı ayırt edebilme”, TÖ 2 “fiilde haber kiplerini ayırt edebilme”, TÖ 3 ve TÖ 4 ise “isim ve fiili ayırt edebilme” konularında birer çalışma kâğıdı hazırlamış ve araştırmacıya göndermiştir. Türkçe öğretmenlerinin hazırladıkları bu çalışma kağıtları araştırmacı ve uzman görüşüyle ortak bir yapıda düzenlenerek son hallerini almıştır (bkz., EK-12a Öğrenci Çalışma Kağıtları-Veri Toplama Formları). Türkçe öğretmenleri gerçekleştirdikleri bir öğretim oturumunda üç çalışma kâğıdı kullanmışlardır. Model olma ve rehberli uygulamalarda kullandıkları iki çalışma kâğıdı benzerdir. Bağımsız uygulamalarda ise model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan çalışma kağıdında yer alan sorulara ek olarak genelleme sorularının da eklendiği yeni bir çalışma kağıdını kullanmışlardır (bkz., EK-12a).

3.3.4. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için araç-gereçler

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar ve yoklama oturumları kapsamında EK-12a'da yer alan çalışma kağıtlarını, kalem ve silgi kullanmışlardır.

3.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada özel eğitim öğretmeni, Türkçe öğretmeni ve gelişim yetersizliği olan öğrenci üçlüsü bir grup olarak eşleştirilmiştir. Modelde bu üç grup katılımcı eşleştirilerek her üç katılımcı grubu için katılımcılar arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli tasarlanmıştır (Tekin-İftar vd., 2017). Araştırmaya katılan her üç grubun katılımcıları da (özel eğitim öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve gelişim yetersizliği olan öğrenciler) aynı okulda görev yapmakta ve öğrenciler de öğrenimlerine devam etmektedir. Bu kapsamda araştırma iç içe üç çoklu yoklama modeli yürütülecek biçimde tasarlanmıştır. İlk çoklu yoklama modeli, araştırmacı tarafından LÖE öğretmenlerine sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin LÖE öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerileri kapsamında yer alan akran koçluğu becerilerini edinmeleri üzerindeki etkilerini sınamak amacıyla yürütülmüştür.

İkinci çoklu yoklama modeli, LÖE öğretmenleri tarafından hazırlanan “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Üçüncü çoklu yoklama modeli ise Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef Türkçe akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, bağımlı değişkenlere (katılımcı, davranış, ortam) bağımsız değişkenin ard-zamanlı olarak uygulanmasıyla bağımlı değişken verilerindeki düzey ve eğilimde istendik yönde değişimlerin olması ve bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi verilerinde istendik yönde herhangi bir değişikliğin olmamasıyla kurulmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

3.5. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmada bağımsız değişkenler; (a) LÖE öğretmenleri için bağımsız değişkenler, (b) Türkçe öğretmenleri için bağımsız değişkenler ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız değişkenler olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

3.5.1. LÖE öğretmenleri için bağımsız değişkenler

Araştırmacı tarafından hazırlanarak sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi araştırmada LÖE öğretmenleri için bağımsız değişkendir. Uygulama paketi doğrudan öğretim uygulaması ve akran koçluğu uygulama becerisi öğretimi olmak üzere iki oturumda davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerine uygun olarak “tanıtım/sözlü sunum, model olma (video model gösterimleri ve canlı model olma), prova yapma/rol oynama ve anlık performans geribildirimini sunma” uygulama akışıyla sunulmuştur. LÖE öğretmenlerine sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi ön eğitim oturumlarının açıklandığı bölümde detaylandırılmıştır.

3.5.2. Türkçe öğretmenleri için bağımsız değişkenler

Türkçe öğretmenleri için bağımsız değişken LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine sunduğu “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketidir. Bu uygulama paketi, (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimini sunma olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Ön eğitim sunma aşamasında LÖE öğretmenleri

eşleştirildikleri Türkçe öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulamasını yukarıda açıklanan davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenlerini sunmasıyla gerçekleştirmişlerdir. Performans geri-bildirimi sunma aşamasında ise LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerinin sunduğu öğretim oturumlarını izleyerek performanslarına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunmuşlardır. Türkçe öğretmenlerine sunulan “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi ön eğitim ve uygulama oturumlarının açıklandığı bölümde detaylandırılmıştır.

3.5.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız değişken

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımsız değişken ise Türkçe öğretmenlerinin sunduğu doğrudan öğretim uygulamasıdır. Doğrudan öğretim uygulaması; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (McLeskey vd., 2017; Rosenshine, 1986). Her bir basamak bir oturumda ard-zamanlı olarak sunulmuştur. Diğer bir ifadeyle bir öğretim oturumunda dört basamağın ard arda uygulandığı bir doğrudan öğretim uygulaması gerçekleştirilmiştir. Gelişim yetersizliği olan öğrencilere sunulan doğrudan öğretim uygulaması uygulama oturumlarının açıklandığı bölümde detaylandırılmıştır.

3.6. Bağımlı Değişkenler ve Olası Tepki Tanımları

Araştırmada bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları; (a) LÖE öğretmenleri için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları, (b) Türkçe öğretmenleri için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir.

3.6.1. LÖE öğretmenleri için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları

Çalışmada LÖE öğretmenlerine “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin sunulması sonrası bu öğretmenlerin “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlayarak lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu uygulama becerilerini sergileyebilmesi LÖE öğretmenleri için bağımlı değişkendir. Akran koçluğu becerileri kapsamında; (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki tür uygulama aşaması yer almaktadır.

Ön eğitim sunma aşaması davranışsal beceri öğretim bileşenlerine uygun olarak gerçekleştirilmiştir (bkz., Kirkpatrick vd., 2019; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022). Bu kapsamda LÖE öğretmenlerinin; (a) tanıtım/sözlü sunum, (b) model olma (video model gösterimleri ve canlı model olma) ve (c) prova ve prova sırası anlık performans geri-bildirim sunma olmak üzere üç aşamada bir eğitim gerçekleştirmeleri hedeflenmiştir. Performans geri-bildirim sunma aşamasında ise ön eğitim sonrası LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarını izleyerek performanslarına ilişkin geri-bildirim sunmuşlardır. LÖE öğretmenlerinden bu iki aşamada beklenen davranışlar ön eğitim ve uygulama oturumlarının açıklandığı bölümde detaylandırılmıştır. İzleyen paragrafta bu uygulama aşamalarında LÖE öğretmenlerinden beklenen olası tepkiler tanımlanmıştır.

LÖE öğretmenlerinin hedeflenen beceriler için olası tepkileri; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama şeklinde tanımlanmıştır. Doğru tepki, LÖE öğretmenlerinin tanımlanan davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerine uygun olarak ön eğitim yapabilmesi ve ön eğitim sonrası Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarını izleyerek performanslarına ilişkin uygun geri-bildirimler sunabilmesidir. Yanlış tepki, LÖE öğretmenlerinin ön eğitim ve performans geri-bildirim kapsamında tanımlanan uygulama davranışlarını yanlış veya eksik yapmasıdır. Tepkide bulunmama, LÖE öğretmenlerinin tanımlanan uygulama basamağını gereksinim duyulmasına rağmen gerçekleştirmemesidir. Bu tanımlamalar dikkate alınarak LÖE öğretmenlerinin uygulamaları ilgili formlara (bkz., EK-10a ve EK-10b) kaydedilmiştir. Formlarda LÖE öğretmenleri için tanımlanan davranışlar, ön eğitim sunabilme becerisi için 16 basamaktan (bkz., EK-10a) ve performans geri-bildirim sunabilme becerisi için dokuz basamaktan (bkz., EK-10b) oluşmaktadır. Formlara doğru gerçekleşen davranışlar için artı (+) ve yanlış veya tepkide bulunmama davranışları için (-) işaretlemeleri yapılmıştır.

3.6.2. Türkçe öğretmenleri için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları

Türkçe öğretmenleri eşleştikleri öğrencilerine yönelik doğrudan öğretim uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Bu kapsamda araştırmada Türkçe öğretmenleri için bağımlı değişken doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru sergileyebilme beceri düzeyidir. Doğrudan öğretim uygulaması; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d)

bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamakta toplam 25 davranıştan oluşmaktadır. Doğrudan öğretim uygulama basamakları ve altında yer alan davranışlar Tablo 3.3.'te sunulmuştur. Doğrudan öğretim uygulama oturumunda bazı davranışlar tek bir defa sergilenmeyi gerektirirken, bazı davranışlar öğrenciye sorulan soru sayısı kadar sergilenmeyi gerektirmektedir. Örneğin dikkati çekme basamağında “Öğrenciye ne öğreneceğini belirtir.” davranışını doğrudan öğretim uygulama oturumu başında öğretmenin bir defa sergilemesi beklenmiştir. Rehberli uygulamalar basamağında “Öğrenci soruyu okuduktan sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı kadar bekler.” davranışını öğretmenin öğrenciye sorulan soru sayısı kadar sergilemesi beklenmiştir. Türkçe öğretmenlerinden doğrudan öğretim uygulama basamakları kapsamında sergilemeleri beklenen davranışlar uygulama oturumlarının açıklandığı bölümde detaylandırılmıştır. İzleyen paragrafta Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulama oturumları sırasında kendilerinden beklenen olası tepkiler tanımlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını sergilerken beklenen olası tepkileri; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama şeklinde tanımlanmaktadır. Doğru tepki, Türkçe öğretmenlerinin EK-11a'da ve Tablo 3.3.'de yer alan doğrudan öğretim uygulama basamaklarında yer alan davranışlara uygun olarak öğretim gerçekleştirmeleridir. Yanlış tepki, Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamakları kapsamında tanımlanan davranışları yanlış veya eksik yapmasıdır. Tepkide bulunmama, Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarında tanımlanan davranışa (ör. bağımsız uygulamalar basamağında öğrencinin yanlış tepkide bulunmasından sonra Türkçe öğretmenin sergilemesi beklenen davranışlar) ihtiyaç duyulmasına rağmen gerçekleştirilmemesidir. Bu tanımlamalar dikkate alınarak Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları ilgili formlara kaydedilmiştir. Formlara doğru tepkiler için artı (+) ve yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama davranışları için (-) işaretlemeleri yapılmıştır.

Tablo 3.3. Doğrudan öğretim uygulama basamakları ve basamaklarda yer alan davranışlar

A. Dikkati Çekme Basamağı
1. Öğrenciye ne öğreneceğini belirtir.
2. Öğrenciye öğreneceği becerinin ne işine yarayacağını (ör. günlük yaşamla ilişkilendirerek) belirtir.
3. Öğretmen öğretim süresinde kullanacağı araç-gereçleri tanıtır.
B. Model Olma Basamağı
4. Öğretmen her defasında araç setine yönelik hedef uyarını (soruyu) kendisine yöneltmek sorar (okur).
5. Öğretmen her hedef uyarını kendisine sorduktan sonra sözlü anlatım yaparak model olur.
6. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örnekleyen tüm içerikleri kendisine sorar.
7. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örneklemeyen (değildir, olmayan vb. soruları) tüm içerikleri kendisine sorar.
C. Rehberli Uygulamalar Basamağı
8. Öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.
9. Öğrenci soruyu okuduktan sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı kadar bekler (8 saniye).
10. Öğretmen öğrencinin doğru tepkilerini coşkulu pekiştirir/rehberlik edici cümleler kullanır.
11. Öğretmen öğrencinin yanlış tepki vermesi durumunda ya da tepkide bulunmaması (boş bırakması) durumunda öğrenciye düzeltici ipucu sunar.
12. Öğretmenin sunduğu ipucunun düzeyi öğrenci tepkisine göre giderek artırılır.
13. İpucundan sonra öğrencinin verdiği doğru tepkileri coşkusuz pekiştirir/rehberlik edici cümleler kullanır.
14. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örnekleyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.
15. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örneklemeyen tüm soruları okumasını sağlar.
D. Bağımsız Uygulamalar Basamağı
16. Öğretmen model olma ve rehberli uygulamalarda kullandığı çalışma kağıtlarında kullanılan sorulara yeni soruların eklendiği (genelleme için) çalışma kağıdını kullanır.
17. Öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.
18. Öğrenci soruyu okuduktan sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı kadar bekler (8 saniye).
19. Öğretmen öğrencinin doğru tepkilerini coşkulu pekiştirir.
20. Öğretmen öğrencinin yanlış tepkisinde veya tepkide bulunmaması durumunda soruyu tekrar okumasını sağlar.
21. Öğrencinin ikinci defa soruyu okumasından sonra verdiği doğru tepkileri coşkulu pekiştirme yapmadan onaylar.
22. Öğrencinin ikinci defa soruyu okumasından sonra yanlış tepki vermesi ya da tepkide bulunmaması durumunda doğru yanıtı söyleyerek/göstererek diğer soruya geçmesini sağlar.
23. Öğretmen öğrencinin ilk hedef uyarandan sonra verdiği doğru tepkileri "+", sonraki hedef uyarana verdiği her tepki ya da tepkide bulunmama davranışını veri toplama formuna "-" olarak kaydeder.
24. Öğretmen hedef beceriyle ilgili örnekleyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.
25. Öğretmen hedef beceriyle ilgili örneklemeyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.

3.6.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımlı değişkenler ve olası tepki tanımları

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için bağımlı değişken her öğrenci için BEP’inde yer alan hedef Türkçe akademik becerileri edinme düzeyidir. Ö 1 için “gerçek ve mecaz anlamlı sözcüğü ayırt edebilme”, Ö 2 için “fiilde haber kiplerini ayırt edebilme”, Ö 3 ve Ö 4 için “isim ve fiil sözcüklerini ayırt edebilme” bağımlı değişken olarak belirlenmiştir.

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler BEP kapsamında belirlenen hedef Türkçe akademik becerilerine yönelik eşleştikleri Türkçe öğretmenlerinden doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim almışlardır. Daha önce belirtildiği gibi Türkçe öğretmenleri hedef beceriler kapsamında çalışma kağıtlarını hazırlamış ve hazırladıkları bu çalışma kağıtları araştırmacı ve uzman görüşüyle ortak bir yapıda düzenlenerek son hallerini almıştır. EK-12a’da çalışma kağıtlarında yer alan sorular öğrenciler için bağımlı değişken kapsamında değerlendirilmiştir. Tablo 3.4.’te EK-12a’daki çalışma kağıtlarında yer alan soru türleri ve ağırlıklı puanlama bilgileri sunulmuştur. Her bir soru türü için puanlamalar Türkçe öğretmenlerinin önerileriyle ağırlıklandırılmıştır.

Tablo 3.4. Çalışma kâğıdı özellikleri

Soru Türü	Örnekleyen	Örneklemeyen	Genelleme için (x:y)*	Puanlama (Öğretim)	Puanlama (Genelleme)
Çoktan seçmeli	2	2	1:4	3 X 8 = 24	1 X 14 = 14
İşaretleme (X ya da √)	6	5	4:11	7 X 4 = 28	4 X 11 = 44
Sayısını yazma	8	0	2:8	6 X 4 = 24	2 X 11 = 22
Eşleme ve/veya yazma	16	0	4:16	12 X 2 = 24	4 X 5 = 20
Toplam	32	7	11:39	100	100

*Genelleme kapsamında düzenlenen tepki fırsatları x:y ile gösterilmiştir. Buna göre bir soru türünde yer alan y tepki fırsatından x kadarı genelleme tepki fırsatıdır.

Öğrencilerin hedef Türkçe becerileri için hazırlanan çalışma kağıtları 9 sorudan ve 39 tepki fırsatından oluşmaktadır. Çalışma kağıtlarında; (a) çoktan seçmeli, (b) işaretleme, (c) sayısını yazma ve (e) eşleme ve/veya yazma olmak üzere dört türde soru yer almaktadır. Çoktan seçmeli ve işaretleme soru türlerinde 7 tepki fırsatı hedef beceriyi örneklemeyen (ör. ...değildir soruları) tepki fırsatı olarak düzenlenmiştir. Bu kapsamda çalışma kağıdında 39 tepki fırsatından 32'si örnekleyen 7'si örneklemeyen sorulardan oluşturulmuştur. Ayrıca çalışma kağıtlarında yer alan 39 tepki fırsatından 11'i genelleme kapsamında sorulmuştur. İzleyen paragrafta çalışma kağıdında yer alan sorular için öğrencilerden beklenen olası tepkiler tanımlanmıştır.

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerden beklenen olası tepkiler; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç grupta tanımlanmıştır. Doğru tepki, EK-12a'da yer alan sorulara belirlenen yanıt aralığında (8 saniye) doğru tepki vermeleridir. Yanlış tepki, gelişim yetersizliği olan öğrencilerin EK-12a'da yer alan sorulara yanlış veya eksik tepkide bulunmalarındır. Tepkide bulunmama, gelişim yetersizliği olan öğrencilerin EK-12a'da yer alan sorulara belirlenen yanıt aralığında tepkide bulunmamaları, diğer bir ifadeyle soruyu boş bırakmalarındır. Örneğin Ö 1 EK-12a'da yer alan bir soruyu ve seçeneklerini okuduktan sonra o soruyu bilmediğini veya yanıt vermek istemediğini söyleyerek boş bırakması veya 8 sn sonra öğretmenin "O soruyu geçelim, diğer soruya bak!" demesiyle öğrencinin o soruyu boş bırakması tepkide bulunmama davranışı olarak değerlendirilmiştir. Bu tanımlamalar dikkate alınarak gelişim yetersizliği olan öğrencilerin yoklama oturumlarında çalışma kağıdına yaptıkları işaretlemeler değerlendirilmiştir. Çalışma kağıtlarında yer alan sorulara doğru tepkileri için artı (+), yanlış tepkiler veya tepkide bulunmama davranışlarında ise (-) işaretlemeleri yapılmıştır.

3.7. Genel Süreç

Uygulama süreci; (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) mesleki gelişim oturumları (ön eğitim oturumları), (d) uygulama oturumları, (e) genelleme oturumları ve (f) izleme oturumlarından oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda tüm bu süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.7.1. Pilot uygulama

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerine liderlik becerileri kapsamında akran koçluğu uygulama becerilerini kazandırmak üzere hazırlanan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi içeriğinin özel eğitim öğretmenleri tarafından anlaşılabilirliğini, planlanan süreçlerin kullanılabilirliğini ve çalışma sırasında veri toplamak üzere hazırlanan veri toplama formlarının kullanılabilirliğini belirleyebilmek üzere bir özel eğitim öğretmeni ve bir özel eğitim öğretmen adayıyla bireysel olarak pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmeni özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde üç yıldır özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Pilot uygulamaya katılan lisans öğrencisi ise Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programı 3. sınıf öğrencisidir.

Pilot uygulamalar katılımcılarla Covid-19 pandemisi önlemleri nedeniyle çevrim içi platformda Zoom aracılığıyla yürütülmüştür. Pilot uygulama sırasında araştırmacının gerçekleştirdiği süreçlere ilişkin veri toplamak üzere Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde görev yapan bir öğretim elemanı gözlemci olarak görev almıştır. Pilot uygulamada yer alan her iki katılımcıyla ikişer oturum gerçekleştirmiştir. Birinci oturumda araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasına, ikinci oturumda ise akran koçluğu uygulama becerisini edindirmeye ilişkin bir öğretim gerçekleştirmiştir. Gözlemci bu öğretim oturumlarını sırasıyla EK-13a ve 13b’de yer alan veri toplama formlarına basamakların uygunluğuna ilişkin takip etmiştir.

Pilot uygulama sonrası EK-14’te yer alan formdaki sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Bu sorular kapsamında doğrudan öğretim uygulaması eğitimi içeriği için katılımcılar; (a) video-model gösterimlerinin üç kez olmasını (doğru model-yazısız yanlış model- yazılı yanlış model) gerekli görmediklerini, (b) prova uygulamasında hedef öğretim uygulamasına ilişkin aşırı tekrar yapılmasını yorucu bulduklarını ve (c) prova uygulamasında kullanılan hipotetik öğretim planında tek bir hedef yönerge (“Hangisi duyu organımızdır söyle/göster ve görevini açıkla!” yerine “Hangisi duyu organımızdır söyle/göster!”) sunma önerilerini belirtmişlerdir. Bu önerilerden video-model gösterimlerinden yazılı yanlış modelin (hatalı basamakların video gösteriminin alt kısmında yazılı olduğu yanlış video-model) gösterimin yapılmaması ve yalnızca bir hedef yönerge kullanılması önerileri dikkate alınmıştır. Ancak prova uygulamalarında araştırmacı müdahalesi olmadan %100 doğrulukta doğrudan öğretim uygulamasını sergileyinceye kadar provanın devam ettirilmesi konusunda değişiklik

yapılmamıştır. Beceri tam öğrenilmeden uygulama oturumlarına geçilmesi durumunda özel eğitim öğretmenlerinin hedef uygulama becerisine ilişkin hatalı bir eğitim sunabilme olasılığından dolayı bu karar alınmıştır.

Katılımcılar akran koçluğu uygulama becerisi edindirme sunumu için içerik ve süreç açısından düzenleme önerisinde bulunmuşlardır. Slayt sunusu içeriği kapsamında sunu hazırlamada uyulması gereken kurallarda görselleştirme önerisinde bulunmuşlardır. Slayt içeriği bu kapsamda düzenlenmiştir. Süreç açısından ise iki eğitimin ard arda olmasını yorucu bulduklarını ifade ederek arada bir süre boşluk bırakılmasını önermişlerdir. Doğrudan öğretim uygulamasının sunulduğu oturum yaklaşık üç saat, akran koçluğu uygulama becerisinin sunulduğu oturum ise yaklaşık iki saat sürmüştür. Araştırmacı gerçek uygulama sürecinde doğrudan öğretim uygulama eğitimini toplam üç saat olacak şekilde iki oturuma ayırma ve akran koçluğu uygulama becerisi eğitimini ise yaklaşık iki saatlik tek bir oturumda düzenleme kararlarını almıştır. Veri toplama formlarına ilişkin gözlemciden tek bir öneri gelmiştir. Veri toplama formlarında yer alan maddelerin uygun olduğu, ancak katılımcıların araştırmacıya konuyla ilgili soru sorma süreçlerinin zaman zaman veri toplama formunda yer almadığı biçimde gerçekleştiği belirtilmiştir. Bunun için araştırmacı veri toplama formundaki maddelere “... varsa soruları yanıtlar.” biçiminde ekleme yapmıştır.

3.7.2. Başlama düzeyi oturumları

LÖE öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerinin ve gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef becerilerindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılar için başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları izleyen başlıklarda her bir katılımcı grubu için ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.7.2.1. LÖE öğretmenleri için başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında LÖE öğretmenlerine lider öğretmenlik becerilerine ilişkin mesleki gelişim uygulaması sunmadan önce LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu sergileme becerileri sınanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerden benzetim ortamında eşleştirilmiş öğretmen adayına doğrudan öğretim uygulama becerisini kazandırmak üzere “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” adlı bir mesleki gelişim uygulama paketi hazırlayarak sunmaları istenmiştir. Bu aşamada LÖE öğretmenlerinin başlama düzeyinde sergileyecekleri

liderlik becerilerinin Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını öğrenmelerine neden olma olasılığı dikkate alınarak LÖE öğretmenlerinin liderlik performansları doğrudan araştırmanın katılımcıları olan Türkçe öğretmenlerine mesleki gelişim sunmaları yoluyla sınanmamıştır. Bu olasılığı önleyebilmek üzere LÖE öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını kazandırmaya yönelik mesleki gelişim uygulaması sunma becerileri çalışmada bursiyer olarak görev yapan gözlemciler üzerinde sınanmıştır.

LÖE öğretmenlerinin bir mesleki gelişim uygulama paketi hazırlayarak gözlemcilere sunmalarını talep edebilmek için ilgili mesleki gelişim uygulama paketi içeriğine ilişkin akran koçluğu uygulaması aşama başlıklarının yer verildiği bir liste (EK-15) yazılı olarak LÖE öğretmenleriyle paylaşılmıştır. Ardından LÖE öğretmenlerine paylaşılan başlıklara uygun olarak gerekli hazırlıkları tamamlamaları için iki hafta süre tanınmıştır. LÖEÖ 1 ve LÖEÖ 3 11 günde, LÖEÖ 2 beş günde ve LÖEÖ 4 ise dokuz günde mesleki gelişim uygulama paketini hazırlamışlardır. Bu süreçte araştırmacı herhangi bir müdahalede bulunmamıştır. LÖE öğretmenleri mesleki gelişim uygulama paketini hazır hale getirdikten sonra araştırmacı ve iki gözlemci LÖE öğretmenlerinin okuluna giderek eşleştirildiği gözlemciye ön eğitim sunmalarını ve ardından izledikleri doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin performans geri-bildirimi sunmalarını istemiştir. Bu süreçte araştırmacı ve bir gözlemci LÖE öğretmen davranışlarına ilişkin EK-10a ve EK-10b veri toplama formlarını kullanarak veri toplamıştır. LÖE öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulaması sunumu sırasında (a) ön eğitim sunma basamaklarını ve (b) performans geri-bildirimi sunma basamaklarını sergileme olmak üzere iki tür başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir.

“Ön Eğitim Sunma” Başlama Düzeyi Oturumları: Bu kapsamda düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında LÖE öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerine uygun olarak sunma düzeyleri belirlenmiştir. Bunun için okulun kütüphanesinde LÖE öğretmeni eşleştirildiği bir gözlemciye akıllı tahta aracılığıyla bir ön eğitim gerçekleştirmiştir. Bu sırada ortamda yer alan araştırmacı ve bir diğer gözlemci LÖE öğretmeninin gerçekleştirdiği ön eğitimi EK-10a’da yer alan davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerine uygun olarak sunma düzeyini gözlemişlerdir. LÖE öğretmenleri ön eğitim oturumunu bitirdikten sonra araştırmacı teşekkür ederek gözlemcilerle birlikte ortamdaki ayrılmıştır. LÖE öğretmenleriyle bu beceri için yürütülen başlama düzeyi oturumları ortalama 19 dakika (ranj: 15-31)

sürmüştür. Uygulama oturumunda ön eğitim sunma becerisine ilişkin tek oturum veri toplandığı için bu oturumlar ileriki bölümlerde başlama düzeyi ön-test oturumları olarak adlandırılmıştır.

Performans Geri-Bildirimi Sunma Başlama Düzeyi Oturumları: Bu kapsamda düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunma becerileri belirlenmiştir. Bunun için okulun kütüphanesinde araştırmacı fen bilgisi dersi kapsamında hazırladığı öğretim planına (bkz., EK-16) uygun olarak gözlemciye doğrudan öğretim uygulamasıyla “duyu organlarını tanıma” becerisine ilişkin bir öğretim sunmuştur. Bu sırada LÖE öğretmeni araştırmacının sunduğu öğretimi gözlemiştir. Araştırmacı bu öğretim sırasında doğrudan öğretim uygulaması basamaklarına ilişkin doğru ve yanlış uygulamalar yapmıştır. Bu duruma yanlış gerçekleştirilen basamaklara ilişkin sıralanan uygulamalar örnek verilebilir. Örneğin araştırmacı model olma basamağında bir denemede yalnızca doğruyu göstermiş, sözlü anlatım yapmamıştır. Bir başka örnek olarak rehberli uygulamalarda araştırmacı öğrencinin bazı denemelerde doğru tepkisini pekiştirmemiştir. Bu öğretim uygulamasının ardından LÖE öğretmeninden bu uygulamaya ilişkin araştırmacıya performans geri-bildirimi sunması istenmiştir. Bunun için araştırmacı LÖE öğretmenine “Uygulamamız bitti. Performansına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusunu yöneltmiştir. Araştırmacı ve bir gözlemci LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunmaya ilişkin sergiledikleri davranışları EK-10b formunu kullanarak gözlemişlerdir. Bu oturumların ortalama süresi 9 dakika olarak (ranj: 7-13) gerçekleşmiştir.

LÖE öğretmenleri kendilerinden beklenen davranışlarında yanlış tepki sergileyecek olursa o basamağın araştırmacı tarafından gerçekleştirilmesi mümkün olmayacağından ve aynı zamanda tek fırsat değerlendirmesi daha kısa süreceğinden (böylece öğretmenleri değerlendirmek amacıyla öğrencilere ayrılacak olan süreyi kısaltmamak için) başlama düzeyi oturumlarında tek fırsat stratejisi kullanılarak davranışları gözlenmiştir. Ancak LÖE öğretmenlerinin uygulamalarına kendileri süreci sonlandırınca kadar bir müdahalede bulunulmamıştır. Çünkü LÖE öğretmenin mesleki gelişim uygulaması sunumuna anlık müdahalenin nazik bir davranış olmayacağı ihtimali düşünülerek uygun bulunmamıştır. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeline göre başlama düzeyi oturumları ard-zamanlılık ilkesine bağlı olarak her bir LÖE öğretmenine mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirilinceye değin düzenlenmiştir.

3.7.2.2. Türkçe öğretmenleri için başlama düzeyi oturumları

Türkçe öğretmeni-gelişim yetersizliği olan öğrenci çiftiyle başlama düzeyi oturumları bire-bir öğretim düzenlemesiyle okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Bu sırada ortamda araştırmacı ve bir gözlemci yer almıştır. Bu oturumlar LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi sunmadan hemen önce düzenlenmiştir. Bu aşamada Türkçe öğretmenlerinin başlama düzeyinde sergileyecekleri öğretim becerilerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrenmelerine neden olma olasılığı dikkate alınarak Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını sunmaya ilişkin performansları öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilere yönelik sınanmamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen BEP amaçlarında yer alan akademik becerilerine benzer bir beceri olan ve daha önce edindikleri bir beceri (iki öğrenci için “okunan metni anlama”, bir öğrenci için “gerçek ve mecaz anlamı ayırt etme”, bir diğer öğrenci için “verilen kelimelerden cümle oluşturma”) için Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasıyla öğrencilerine öğretim sunmaları istenmiştir. Araştırmacı Türkçe öğretmenlerine “Hazırsanız derse başlayınız lütfen!” şeklinde yönerge sunmuştur. Ardından araştırmacı ve bir gözlemci Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulaması sunmaya ilişkin sergiledikleri davranışları EK-11a’da yer alan basamakları dikkate alarak gözlemişlerdir. Başlama düzeyindeki Türkçe öğretmenlerinin bir oturumu ortalama 13 dakika (ranj: 12-15) sürmüştür.

Türkçe öğretmenleri için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında doğrudan öğretim uygulama basamaklarını Türkçe öğretmenlerinin sırasına uygun olarak doğru sergilemeleri hedeflendiği için LÖE öğretmenlerinde olduğu gibi tek fırsat stratejisi kullanılarak davranışları gözlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarına da kendileri süreci sonlandırınca kadar bir müdahalede bulunulmamıştır. Yoklama denemeli çoklu yoklama modeline göre başlama düzeyi oturumları ard-zamanlılık ilkesine bağlı olarak her bir Türkçe öğretmene mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirilinceye değin düzenlenmiştir.

3.7.2.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için başlama düzeyi oturumları

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin uygulama öncesinde hedef akademik becerilerine yönelik performans düzeylerini belirlemek amacıyla başlama düzeyi oturumları, okul saatlerinde ders dışı zamanlarda araştırmacı tarafından okulun kütüphanesinde düzenlenen bire-bir yoklama oturumlarıyla gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumları doğrudan

öğretim uygulamasının son basamağı olan “bağımsız uygulamalar” basamağı gibi düzenlenmiştir. Tek farkı bu oturumlarda öğrencilere herhangi bir geri-bildirim sunulmamasıdır. Oturumlar sırasında araştırmacı öğrenciyle yan yana oturduktan sonra EK-12a’da yer alan çalışma kağıtlarından öğrenci için hazırlanmış olanı önüne koyarak “Haydi bakalım! Bu soruları çöz!” yönergelerini sunmuştur. Öğrencinin soruları ve yanıt seçeneklerini okuması sağlandıktan sonra tepkide bulunması (ör., işaretleme, şıkkı karalama, sayısını yazma, eşleme) için 8 saniye yanıt aralığı süresi beklenmiştir. Öğrencinin doğru veya yanlış tepkide bulunmasından sonra araştırmacı öğrenciye herhangi bir geri-bildirim sunmamıştır. Araştırmacı öğrenci tepkilerinden sonra “Sonraki soruya geç! Bir sonraki cümleyi oku!” gibi öğrencinin sonraki soruyu çözmesini yönlendirici yönergeler sunmuştur. Öğrenci soruyu kendisine sunulan yanıt aralığında yanıtlamazsa ya da yanıtlamak istemediğini söylese sonraki soruya geçmesini istemiştir. Öğrenci EK-12a’da yer alan çalışma kağıdına işaretlemelerini tamamladıktan sonra araştırmacı öğrenciye teşekkür ederek başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır.

Başlama düzeyi evresinde öğrencilerin her biri için yedi oturum düzenlenmiştir. Bu yedi oturuma göre öğrencilerden en düşük düzeyde ve kararlı veri sergileyeni belirlenerek o öğrenciyle (acil müdahale gereksinimi nedeniyle) eşleşen öğretmenle eğitime başlanması planlanmıştır. Diğer öğrencilerle ard-zamanlılık ilkesine uygun olarak yoklama deneme oturumlarının düzenlenmesi yoluyla başlama düzeyi oturumları tamamlanmıştır.

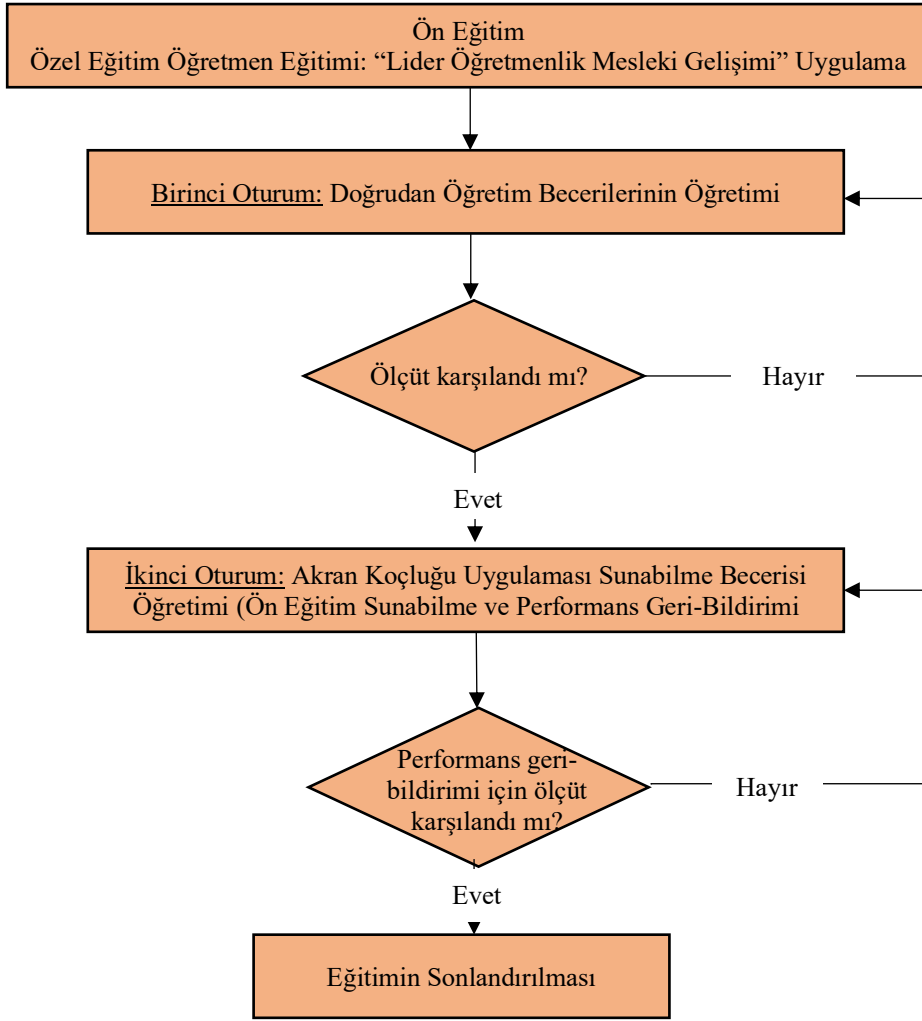
3.7.3. Ön eğitim oturumları

Bu çalışmada; (a) araştırmacının LÖE öğretmenlerine sunduğu ön eğitim ve (b) LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine sunduğu ön eğitim olmak üzere iki tür ön eğitim oturumu yer almaktadır. İzleyen başlıklarda ön eğitim oturumları açıklanmaktadır.

3.7.3.1. Araştırmacının sunduğu ön eğitim: “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi

Başlama düzeyi oturumlarından hemen sonra LÖE öğretmenlerine araştırmacı tarafından ard-zamanlılık ilkesi takip edilerek yüz yüze mesleki gelişim uygulama oturumları düzenlenmiştir. Bu amaç kapsamında araştırmacı ve danışmanı “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlamış ve bu paket içeriği “Lider Öğretmen Eğitimi Programı El Kitapçığı” ile pdf formatında kayıt altına almıştır. Bu

kitapçığa <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17233.81768> adresinden ulaşılabilir. Kitapçık; (a) araştırma sürecinin tanıtımı, (b) doğrudan öğretim uygulama becerisi ve (c) akran koçluğu uygulama becerisi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Hazırlanan kitapçığa ilişkin Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşlerine göre kitapçıkta görsellerin kullanımı ve dilbilgisi kullanımı açılarından çeşitli düzenlemeler (ör., renk uyumunun sağlanması, anlatım bozukluklarının giderilmesi) gerçekleştirilmiştir. Ardından kitapçıkta yer alan bilgiler çerçevesinde araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasını ve akran koçluğu uygulamasını anlatan iki slayt sunu dosyası (EK-17) hazırlamıştır. Ayrıca uygulama paketinde ön eğitimlerde kullanılmak üzere doğrudan öğretim uygulamasının doğru ve yanlış basamaklarla uygulandığı doğru model ve yanlış model videoları hazırlamıştır. Araştırmacı bu videolar için de TİK üyelerinden görüş almıştır. TİK üyelerinden; (a) öğretmen rolündeki araştırmacının öğretimini tane tane anlatması ve (b) öğrencinin bağımsız tepkide bulunduğu durumlarda pekiştirmeyi daha coşkulu yapması (ör. Çak yap! ve Aferin! Harikası! sözcüklerini daha canlı sunulması) önerileri gelmiştir. Ayrıca TİK üyeleri bağımsız uygulamalardaki öğretmen davranışları için (a) öğrencilerin doğru tepkilerini pekiştirmesi, (b) yanlış tepki veya tepkisiz kalması durumunda hedef yönergeyi yeniden sunması, (c) ikinci hedef yönergeden sonraki doğru tepkilerini coşkusuz pekiştirmesi (ör. Çak yapmadan “Aferin! Şimdi doğruyu yaptın.” şeklinde) ve (d) ikinci hedef yönergeden sonraki tepkide bulunmama ya da yanlış tepki verme davranışlarında doğrusunu göstererek diğer denemeye geçmesi önerilerini sunmuşlardır. Araştırmacı bu kapsamda önerileri uygulayarak yeniden çekimler yapmış ve onay alıncaya değin bu süreci devam ettirmiştir. Bu videolarda kullanılan öğretim planı, gerçekleştirilen basamaklar ve hatalı basamaklar listesi EK-18’de verilmiştir. Tüm bu hazırlıklardan sonra mesleki gelişim uygulama paketi kapsamında birinci oturum olarak araştırmacı LÖE öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama becerilerini %100 düzeyinde bağımsız olarak sergilemelerine ilişkin bir eğitim sunmuştur. İkinci oturum olarak LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulama becerilerini kazandırmada akran koçluğu uygulamasını (ör., ppt sunuları, videolar, performans geri-bildirimi sunma) nasıl sunacaklarına ilişkin bir eğitim sunmuşlardır. Araştırmacı tarafından sunulan iki oturumdan oluşan ön eğitim süreci Şekil 3.1.’de yer alan uygulama akışında özetlenmiştir. İzleyen satırlarda her bir oturumda gerçekleşen davranışlar detaylandırılmıştır.



Şekil 3.1. LÖE öğretmen eğitimi uygulama akışı

3.7.3.1.1. Birinci oturum: Doğrudan öğretim uygulama basamaklarının öğretimi

“Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi kapsamında birinci oturum doğrudan öğretim uygulama basamaklarını LÖE öğretmenlerinin %100 düzeyde bağımsız olarak doğru sergileyebilme becerilerinin sağlanması amacıyla düzenlenmiştir. Bunun için bu oturumda araştırmacı davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerine uygun olarak bir eğitim sunmuştur. Bu kapsamda araştırmacı sırasıyla (a) tanıtım/sözlü sunum, (b) model olma (video-model gösterimleri ve canlı model olma) ve (c) prova yapma ve anlık performans geri-bildirimi sunma olmak üzere üç bileşenden oluşan bir

davranışsal beceri öğretim uygulaması yapmıştır. İzleyen satırlarda bu bileşenlerin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

Tanıtım/sözlü sunum: Bu bileşende araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasını tanıtan ve basamaklarını açıklayan bir sunum gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda doğrudan öğretim uygulaması ve ilişkili kavramlar açıklanmıştır. EK-17’de yer alan “Lider Öğretmen Eğitimi 1” sunum içeriği bu basamakta kullanılmıştır.

Model olma: Model olma bileşeni video model gösterimleri ve canlı model olmak üzere iki uygulamadan oluşmaktadır. Önce video model gösterimleri yapılmıştır. Video model gösterimlerinde yetişkin model olmuştur ve video model gösterimleri bir öğretim planına (bkz. EK-18) uygun olarak hazırlanmıştır. Videolarda doğrudan öğretimin tüm basamaklarının doğru sergilendiği doğru model ve bazı basamaklarının sergilenmediği ya da hatalı sergilendiği yanlış model olmak üzere iki ayrı video model gösterimi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak doğrudan öğretim uygulamasının doğru modelle sergilendiği video model gösterilerek tanıtım/sözlü sunumda anlatılan içeriğe bağlı gösteriminin yapılması hedeflenmiştir. Doğru model video gösteriminde araştırmacı zaman zaman videoyu durdurarak sergilenen basamaklara dikkati çekmiştir (ör., rehberli uygulamalarda öğrenci yanıtına göre ipucu yoğunluğunun artırıldığı sırada araştırmacı videoyu durdurarak ilgili basamağa dikkati çekmiştir). Yanlış modelin gösterimi sürecinde araştırmacı doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sırasıyla izleterek durdurmuş o basamakta bir hata sergilenip sergilenmediğini sormuştur (ör., dikkati çekme basamağı sonlandıktan sonra araştırmacı videoyu durdurmuş ve “Dikkati çekme basamağında öğretmen hata yaptı mı? Yaptıysa ne tür hatalar yaptı?” şeklinde soru sormuştur.). EK-18’de yer alan tüm hatalı davranışlar fark edildikten sonra araştırmacı yanlış video model gösterimi uygulamasını sonlandırmıştır.

Video model gösterimi sonrasında doğrudan öğretim uygulaması için araştırmacıların kitapçıkta yer verdikleri öğretim planına uygun olarak (EK-16) araştırmacı öğretmen rolünde, LÖE öğretmeni ise öğrenci rolünde olacak şekilde doğrudan öğretim uygulaması bire-bir öğretim düzenlemesiyle ve canlı model uygulamasıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitim öncesinde söz konusu öğretim planına uygun araç-gereç setleri oluşturulmuş ve canlı model olma uygulamasında bu araç-gereç setleri kullanılmıştır. Araştırmacı ve LÖE öğretmeni

karşılıklı bir masada oturduktan sonra araştırmacı LÖE öğretmenine hazırladığı öğretim materyalleriyle doğrudan öğretim uygulama basamaklarına uygun olarak eğitim sunmuştur. Örneğin dikkati çekme basamağında araştırmacı “Bugün seninle duyu organlarımızı öğreneceğiz. Duyu organlarımız çevremizi anlamamıza yardımcı olan organlarımızdır. Duyu organlarımızı öğrenirsen çevrende olanları hangi duyu organıyla algıladığını fark edebilirsin. Önümüzde çalışma kartlarımız var. Hazırsan dersimize başlayalım mı?” ifadelerini kullanarak derse başlamış ve doğrudan öğretim uygulama basamaklarına uygun bir öğretim sunarak öğretim uygulamasına model olmuştur.

Prova yapma ve anlık performans geri-bildirimi sunma: Prova yapma sürecinde araştırmacı doğrudan öğretim uygulaması için oluşturduğu öğretim planına göre (EK-16) LÖE öğretmenin öğretmen, araştırmacının ise öğrenci rolünü üstelenerek öğretim sunmasını istemiştir (ör., “Şimdi siz öğretmensiniz ben öğrenci! Çalışma araç-gereçlerini size veriyorum. Hazırsanız öğretime başlayın!”). LÖE öğretmenin sunduğu öğretim sırasında araştırmacı öğretmenin yanlış sergilediği ya da sergilemediği doğrudan öğretim basamakları olması durumunda (ör., rehberli uygulamalarda öğrenci hatasında ipucu düzeyini yanlış sıralamada sunması durumunda) öğretimi durdurmasını isteyerek anlık performans geri-bildirimi sunmuştur. LÖE öğretmeni araştırmacıya doğrudan öğretimle öğretim sunarken tüm basamakları bağımsız olarak %100 doğrulukla sergileyince değin prova süreci devam ettirilmiştir. Birinci oturumda planlanan bu eğitim dört LÖE öğretmenine ortalama 160 dakikada (ranj: 146-173) sunulmuştur.

3.7.3.1.2. İkinci oturum: Akran koçluğu uygulama basamaklarının öğretimi

“Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi kapsamında ikinci oturumda araştırmacı LÖE öğretmenlerine akran koçluğu uygulama becerilerinin öğretiminde (a) ön eğitim sunma beceri öğretimi ve (b) performans geri-bildirimi sunma beceri öğretimi olmak üzere iki öğretim oturumu düzenlemiştir. Araştırmacı ilk öğretim oturumunda genel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim sunma sırasında LÖE öğretmenlerinin davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine uygun olarak ön eğitim yapabilme becerilerine ilişkin bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Bu amaç kapsamında araştırmacı LÖE öğretmenlerine sırasıyla (a) Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim

uygulama paketi hazırlama (ör., sunu içeriği hazırlama, öğretim planları oluşturma, öğretimi planlama), (b) sunu hazırlama ve sunma becerisi, (c) model olma becerisi ve (d) prova yapma ve anlık performans geri-bildirim sunma becerisi olmak üzere davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine uygun sunmaları beklenen mesleki gelişim uygulamasına ilişkin bilgilendirici bir eğitim vermiştir. Bu oturumdaki eğitim sonucunda LÖE öğretmenlerinin birinci oturumda araştırmacıdan eğitim aldığı doğrudan öğretim uygulaması basamaklarının öğretimi sırasında araştırmacının sergilediği davranışları Türkçe öğretmenlerine eğitim sunarken yansıtması beklenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı EK-17’de yer alan “Lider Öğretmen Eğitimi-2” sunu içeriğiyle LÖE öğretmenlerinin davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine uygun olarak ön eğitim sunmalarında kendilerinden beklenen ve dikkat etmeleri gereken durumlara ilişkin sunu gerçekleştirmiştir. Araştırmacının hazırlayıp sunduğu bu slayt sunusu EK-10a’da yer alan basamaklara ve “Lider Öğretmen Eğitimi Programı El Kitabı” içeriğinde yer alan içeriğe uygun hazırlanmıştır. Araştırmacı sunu içeriğine bağlı kalarak LÖE öğretmenlerinden beklenen davranışları aktarmış, soru-cevap (ör., Slayt başlığı kaç punto olmalıydı? Bir sunu içeriğinde en fazla kaç madde yer almalıydı?), tartışma (ör., Öğretmen arkadaşlarınıza öğretim sunarken karşılaşılabileceğiniz problemlerin var olduğunu düşünmekte misiniz? Olursa ne yapabiliriz?) ve örnekler sunma (ör., “Sunu yaparken herkes heyecanlanabilir. Ben de heyecanlanıyorum. Sohbet havasında geçince sunu sırasında rahatlıyorum. Sizler tanıdığınız öğretmen arkadaşlarınıza sunum yapacaksınız. Sohbet eder gibi sunu içeriğine de bağlı kalarak sunum yapalım, rahat olalım!”) gibi tekniklerle doğrudan öğretim uygulama basamaklarının öğretmenlere kazandırılması için bir davranışsal beceri öğretimini nasıl gerçekleştireceklerini LÖE öğretmenlerine anlatmıştır.

Araştırmacı ikinci öğretim oturumunda performans-geribildirim sunma becerisinin öğretimi için davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenlerine uygun olarak bir eğitim sunmuştur. Bu kapsamda araştırmacı sırasıyla (a) tanıtım/sözlü sunum, (b) model olma, (d) prova yapma ve anlık performans geri-bildirim sunma olmak üzere üç bileşenden oluşan bir davranışsal beceri öğretimi uygulaması yapmıştır. İzleyen satırlarda bu bileşenlerin nasıl gerçekleştirildiği açıklanmıştır.

Tanıtım/sözlü sunum: LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu uygulamasının ikinci aşaması olan Türkçe öğretmenlerini izleme ve performanslarına geri-bildirim sunma

süreçlerinde dikkat etmeleri gereken durumlara ilişkin EK-10b’de yer alan basamaklara uygun olarak araştırmacı tarafından kısa bir bilgilendirici eğitim sunulmuştur. Bu aşamada performans geri-bildirimi sunumunda dikkat edilecek durumlar açıklanmıştır (bkz., EK-17 “Lider Öğretmen Eğitimi-2”). Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarının takip edileceği zamanların öğretmenlerin ders saatleri dışındaki uygun zamanlara göre planlanması gerektiği vurgulanmıştır. Böylece eğitimden hemen sonra her okul kültürüne uygun olacak şekilde ve öğretmenlerin kendi çalışma saatlerini aksatmaması koşuluyla bir planlama süreci oluşturulması amaçlanmıştır.

Model Olma: Model olma aşamasında araştırmacı, bir gözlemcinin öğretmen rolünde diğer gözlemcinin ise öğrenci rolünde olmasını sağlamıştır. Bu basamakta gözlemcilerden doğrudan öğretim uygulaması provasında kullanılan öğretim planına uygun olarak bir öğretim yapmaları ve bazı basamakları yanlış sergilemeleri ya da hiç sergilememeleri istenmiştir. Araştırmacı EK-11a’yı kullanarak doğrudan öğretim uygulama basamaklarına yönelik öğretmen rolündeki gözlemcinin sergilediği davranışlara ilişkin veri toplamış ve öğretimin hemen sonrasında EK-10b’de yer alan basamaklara uygun olarak öğretmen rolündeki gözlemcinin performansına ilişkin olumlu ve düzeltici geri-bildirimler sunmuştur. Böylece araştırmacı, etkinliği izleyen LÖE öğretmenine geri-bildirim sunma konusunda model olmuştur.

Prova yapma ve anlık performans geri-bildirimi sunma: Prova aşamasında araştırmacı öğretmen rolünde, gözlemcilerden biri ise öğrenci rolünde olmuştur. Araştırmacı LÖE öğretmenine EK-11a’yı vererek kendilerini gözlemesini istemiştir. Araştırmacı doğrudan öğretim uygulaması provasında kullanılan öğretim planına uygun olarak bir öğretim yapmış ve bazı basamakları yanlış/eksik sergilemiş ya da hiç sergilememiştir. Öğrenci rolünde olan gözlemci ise kendisine öğretimi yapılan hedef beceriye (duyu organlarını gösterme) ilişkin bazı denemelerde yanlış tepkilerde bulunmuştur. Bu sırada LÖE öğretmeni EK-11a’yı kullanarak doğrudan öğretim uygulama basamaklarına yönelik öğretmen rolündeki araştırmacının sergilediği davranışlara ilişkin gözlem yapmış ve öğretimin hemen sonrasında EK-10b’de yer alan basamaklara uygun olarak öğretmen rolündeki araştırmacının performansına yönelik geri-bildirimler sunmuştur. LÖE öğretmeni araştırmacıya performans

geri-bildirimini sunarken EK-10b’de yer alan tüm basamakları bağımsız olarak %100 doğrulukla sergileyince değin prova yapma süreci devam ettirilmiştir.

Akran koçluğu uygulama basamaklarına ilişkin dört LE ğretmenine sunulan eğitim (n eğitim sunabilme becerisi ve performans geri-bildirimini sunabilme becerisi) ortalama 85 dakika (ranj: 63-95) sürmüştür. Tüm bu uygulamalardan sonra “Lider zel Eğitim ğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulaması sona erdirilmiştir. Ardından araştırmacı mesleki gelişim uygulama paketi için hazırladığı “Lider ğretmen Eğitimi Programı El Kitapçığı”nı pdf dosyası olarak her bir LE öğretmeniyle elektronik ortamda paylaşmıştır.

3.7.3.2. LE ğretmenlerinin sunduğu n eğitim: “Genel Eğitim ğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi

Araştırmacıdan mesleki gelişim uygulaması kapsamında eğitim alan LE ğretmenleri ilk olarak “Genel Eğitim ğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlamışlardır. Hazırladıkları içeriği araştırmacıya elektronik posta aracılığıyla göndermişlerdir. LE ğretmenleri sunu içeriğini ortalama beş günde (ranj: 3-7) tamamlamışlardır. LE ğretmenlerinin hazırladıkları uygulama paketi EK-19’da yer alan kontrol listesine göre araştırmacı ve danışmanı tarafından uygulama öncesinde incelenmiştir. Kontrol listesine göre düzeltme gerektiren durumlar oluştuğunda LE ğretmenlerinin hazırladıkları uygulama paketini tekrar düzenleyip araştırmacı onayına sunmak için göndermeleri planlanmıştır. Sunu içeriklerini tüm LE ğretmenleri uygun hazırladığından öğretmenlere sunularının içeriğine ilişkin düzeltme veya değişiklik önerisinde bulunulmamıştır. Yalnızca araştırmacı tarafından sunu slayt dosyalarının biçimsel özelliklerine yönelik çeşitli düzenlemeler (r., punto ayarlaması, arka plan fon rengi düzenlemesi) gerçekleştirilmiştir. Bu süreç her bir öğretmenle yaklaşık üç gün sürmüştür. Slayt sunularının son halleri LE öğretmenleriyle elektronik posta aracılığıyla paylaşılmış ve bu sunularla Türkçe ğretmenlerine n eğitim sunacakları bildirilmiştir. Ayrıca araştırmacı LE ğretmenlerine kendi eğitimi sırasında kullandığı video-model gösterimlerini harici bellek aracılığıyla bilgisayarından aktarmıştır. LE ğretmenleri tarafından hazırlanan mesleki gelişim uygulama paketi içeriğine araştırmacının (sunulara biçimsel düzenleme yapması ve video-model gösterimlerini vermesi dışında) başka bir müdahalesi olmamıştır.

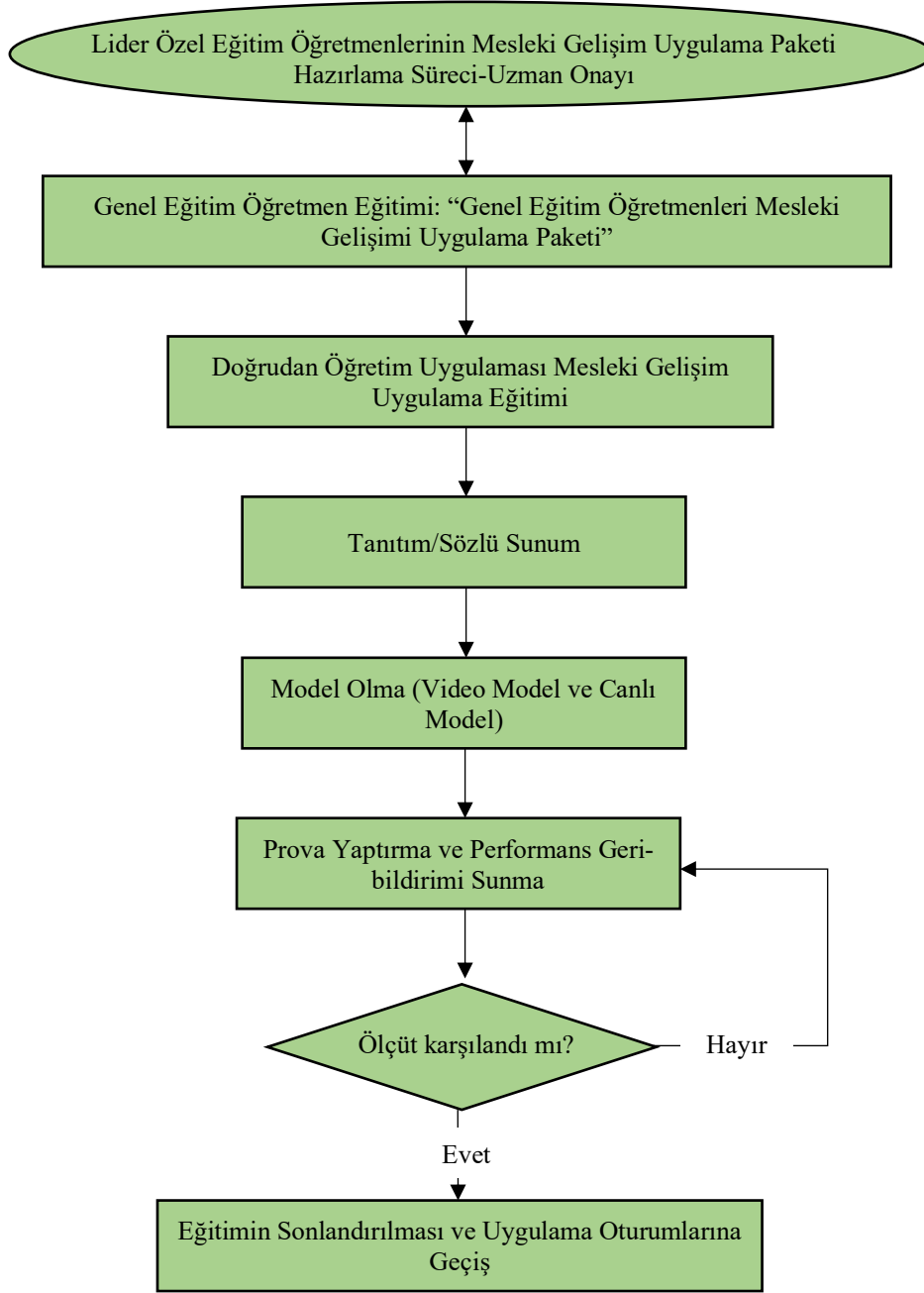
LÖE öğretmenleri hazırladıkları mesleki gelişim uygulama paketini eşleştirdikleri Türkçe öğretmenlerine davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenlerine uygun olarak ard-zamanlılık ilkesince öğretmenlerin uygun olduğu zaman diliminde okullarının kütüphanesinde bire-bir ve yüz yüze olacak şekilde sunmuşlardır. Bu sırada LÖE öğretmenlerinin ön eğitim oturumları araştırmacı ve bir gözlemci tarafından EK-10a’da yer alan basamaklara uygun olarak gözlenmiştir. LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine ön eğitim kapsamında davranışsal beceri öğretimine uygun olarak öğretim sunması Şekil 3.2.’de gösterilmiştir. Bir önceki başlıkta araştırmacının sunduğu ön eğitimin birinci oturumunda davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenleri açıklandığı ve LÖE öğretmenleri de bu basamaklara benzer şekilde bir öğretim gerçekleştirdiği için davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenleri içeriği bu bölümde tekrarlanmamıştır. LÖE öğretmenlerinin sunduğu ön eğitim oturumları Türkçe öğretmenlerinin prova sürecinde doğrudan öğretim uygulamasını %100 doğrulukta bağımsız sergilemeleri sağlandıktan sonra sonlandırılmış ve uygulama oturumlarına geçilmiştir. LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine ön eğitim sunma oturumları ortalama 170 dakika (ranj: 155-180) sürmüştür.

3.7.4. Uygulama evresi oturumları

Çalışmada (a) LÖE öğretmenleri için uygulama oturumları, (b) Türkçe öğretmenleri için uygulama oturumları ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için uygulama oturumları olmak üzere üç tür uygulama oturumu düzenlenmiştir. İzleyen başlıklarda her bir uygulama oturum süreci açıklanmaktadır.

3.7.4.1. LÖE öğretmenleri için uygulama oturumları

Uygulama evresinde her bir LEÖ öğretmeni araştırmacının kendilerine “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketini sunmasından sonra Türkçe öğretmenlerine akran koçluğu yapabilmek üzere “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlayarak uygulamışlardır. Uygulama oturumlarında LÖE öğretmenleriyle başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi (a) ön eğitim sunabilme ve (b) performans geri-bildirim sunabilme olmak üzere iki tür uygulama oturumu düzenlenmiştir. İzleyen paragraflarda her bir uygulama oturumunun nasıl gerçekleştiği açıklanmaktadır.



Şekil 3.2. LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu becerileri kapsamında ön eğitim sunma uygulama akışı

Ön Eğitim Sunma Uygulama Oturumu: LÖE öğretmeni doğrudan öğretim uygulama basamaklarını öğretebilmek üzere hazırladığı mesleki gelişim uygulama içeriğini davranışsal beceri öğretim uygulama bileşenlerini kullanarak Türkçe öğretmenlerine sunmuştur. Bu eğitimin içeriği daha önce araştırmacının gerçekleştirdiği eğitime benzer olarak (a) tanıtım/sözlü sunum, (b) model olma (video model gösterimleri ve canlı model olma) ve (c) prova yapma ve anlık performans geri-bildirim sunma olmak üzere üç bileşenle gerçekleştirilmiştir. Ön eğitim oturumları başlama düzeyi evresinde benzetim ortamında gerçekleştiği için yinelenen ölçümleri mümkün kılarsa da uygulama evresinde Türkçe öğretmenine ön eğitim bir kez sunulduğundan bir ölçüm değerlendirmeyi sağlayacak şekilde tek bir oturumda düzenlenmiştir. Uygulama evresinde yinelenen ölçüm olmadığı için başlama düzeyinde düzenlenen oturumlar izleyen bölümlerde ön-test oturumları olarak uygulama da sunulan tek oturum ise son-test oturumu olarak adlandırılmıştır. Ön eğitim oturumlarının tamamı katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları okulların kütüphanelerinde bire-bir ve yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Bu sırada ortamda araştırmacı ve gözlemci yer alarak ön eğitim uygulama oturumunun EK-10a'da yer alan basamaklara uygun sunulma durumunu gözlemişlerdir. Bu oturum sırasında gözlemci, aynı zamanda araştırmacı davranışları için de gözlem yapmıştır. Gözlemci, araştırmacının LÖE öğretmenin ön eğitim oturumunu takip etme uygunluğunu EK-13c'deki basamaklara (1. ve 2. basamağa göre) göre değerlendirmiştir. Ön eğitim oturumlarında gerçekleşen davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenleri araştırmacının LÖE öğretmenine sunduğu ön eğitimin birinci oturumundaki davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenleriyle benzer olduğu için (bkz., “Birinci oturum: Doğrudan öğretim uygulama basamaklarının öğretimi”) bu bölümde LÖE öğretmenlerinin ön eğitim uygulama süreci detaylandırılmamıştır. LÖE öğretmenlerinin sundukları ön eğitim Türkçe öğretmenlerinin hedeflenen doğrudan öğretim uygulama basamaklarını %100 doğrulukta sergilemeleri sağlanıncaya değin devam ettirilerek sonlandırılmıştır. Dört LÖE öğretmenin eşleştirildikleri Türkçe öğretmenlerine sundukları ön eğitimin ortalama süresi 170 dakikadır (ranj: 155-180).

Performans Geri-Bildirimi Sunma Uygulama Oturumları: LÖE öğretmenleri ön eğitim sonrası Türkçe öğretmenlerinin edindikleri öğretim uygulamasını öğrencilerine öğretim sunarken yüksek doğrulukta sergilemelerini sağlayabilmek için öğretmenlerin öğrencileriyle gerçekleştirdiği bire-bir öğretim uygulamalarını gözlemiş ve performanslarına ilişkin geri-bildirimler sunmuştur. Türkçe öğretmeni öğrencisinin BEP'inde yer alan hedef Türkçe

akademik becerisinin öğretimini kütüphanede bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirmiştir (bu öğretim uygulaması bir sonraki başlık altında detaylandırılmaktadır). Bu sırada ortamda bulunan LÖE öğretmeni EK-11a'da yer alan basamaklara göre (ayrıca bkz., Tablo 3.3.) Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirme düzeyini belirlemek için gözlemler yapmıştır. Türkçe öğretmeni dersi sonlandırdıktan sonra öğrenciyi sınıfına göndermiştir. Ardından LÖE öğretmeni EK-11a'da öğretmen davranışlarına ilişkin yaptığı değerlendirmeler doğrultusunda Türkçe öğretmeniyle aynı ortamda karşılıklı veya yan yana oturarak öğretmenin performansına ilişkin geri-bildirimler sunmuştur. Araştırmacı ve bir gözlemci ise LÖE öğretmenin gerçekleştirdiği performans geri-bildirimi sunmasının uygunluğunu EK-10b'de yer alan basamaklara göre gözlemişlerdir. Performans geri-bildirimi sunma uygulaması olumlu ve düzeltici geri-bildirimler sunulduktan sonra Türkçe öğretmenin herhangi bir sorusu olmaması durumunda LÖE öğretmeni tarafından sonlandırılmış ve ortamdan Türkçe öğretmeni ayrılmıştır. Araştırmacı LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunma oturumlarındaki davranışlarına yönelik gerekli geri-bildirimlerde bulunmuştur. Örneğin bir LÖE öğretmeni Türkçe öğretmenin uygun davranışlarına dikkati çekmeden öğretmene bir geri-bildirim sunduysa araştırmacı o oturum sonrasında LÖE öğretmene Türkçe öğretmenin hatalı sergilediği davranışlarına olduğu gibi doğru gerçekleştirdiği davranışlarına da dikkati çekmesi gerektiğini hatırlatmıştır. Araştırmacının sunduğu bu hatırlatıcı geri-bildirimlerin tamamı LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunumlarının ilk oturumlarında (2-3 oturumda) gerçekleşmiştir. Araştırmacının LÖE öğretmene yönelik gerçekleştirdiği performans geri-bildirimlerin uygunluğu ise ortamda yer alan gözlemci tarafından EK-13c'de yer alan basamaklara göre (3-6 arası) gözlenmiştir. Performans geri-bildirimi sunma süresi ortalama 3 dakika (ranj: 1-8) sürmüştür. LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine sundukları performans geri-bildirimi sunma süresi başlangıçta uzun sürelerde gerçekleşirken (ortalama 7-8 dakika), ilerleyen oturumlarda Türkçe öğretmenleri doğrudan öğretim uygulamasının tüm basamaklarını doğru sergiler düzeyde yapmaya başladığı için bu süre anlamlı ölçüde (ortalama 1 dakika) azalmıştır. LÖE öğretmenleri için belirlenen performans ölçütü %100 doğrulukta Türkçe öğretmenlerine ön eğitim sunabilmeleri ve performanslarına ilişkin %90 ve üzerinde doğrulukta geri-bildirim sunabilmeleridir. Ancak LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunma uygulamaları Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları sonlanana kadar devam etmiştir.

3.7.4.2. Türkçe öğretmenleri için uygulama oturumları

Türkçe öğretmenleri eşleştirdikleri öğrencileriyle görev yaptıkları okulların kütüphanelerinde bire-bir öğretim düzenlemesiyle öğretim sunmuşlardır. Öğretmen ve öğrenci yan yana oturmuştur. EK-12a'da yer alan çalışma kağıtlarını kullanarak öğretmen doğrudan öğretim uygulamasını sunmuştur. Türkçe öğretmenleri doğrudan öğretim uygulamasıyla düzenlenen bir öğretim oturumunu; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamakta yer alan toplam 25 davranışı sergileyecek şekilde sunmuşlardır. Doğrudan öğretim uygulaması sunularak düzenlenen öğretim oturumları izleyen satırlarda açıklanmıştır.

a. Dikkati Çekme Basamağı

Bu basamakta öğretmenden sıralanan üç davranışı sergilemesi beklenmektedir:

1. Öğrenciye ne çalışılacağını belirtir.
2. Öğreneceği becerinin ne işine yarayacağını günlük yaşamıyla ilişkilendirerek açıklar.
3. Çalışmada kullanılacak araç-gereçleri tanıtarak derse uygun giriş yapar.

Bu çalışma kapsamında her Türkçe öğretmeni çalışacağı amaca uygun olarak öğrencisinin dikkatini çalışmaya yöneltmesi için dikkati çekme basamağını gerçekleştirmiştir. Örneğin TÖ 3 izleyen şekilde dikkati çekme basamağındaki davranışları sergilemiştir: “Merhaba ... (öğrencinin adı)! Bugün seninle isim-fiil nedir onu çalışacağız. İsimler bir varlığı tanımamızı sağlayan sözcüklerdir. Masa, kuş, Mert bunların her biri bir isim sözcüğüdür ve söylendiğinde bir varlığı tanımlar ve hayalimizde canlandırır. Fiil sözcükleri ise iş, hareket, bir eylem bildirir. Sözcüklerin sonuna -mek, -mak eklememizle fiil sözcüklerini bulabiliriz. Örneğin, okumak, konuşmak, yazmak bir hareket bildirmektedir ve sözcüklerin sonuna -mek, -mak eki gelebilmektedir. Şimdi bugün seninle isim ve fiil sözcüklerini önümüzdeki çalışma kağıdıyla öğreneceğiz. Hazırsan dersimize başlayalım mı?” Öğrenciden “Hazırım!” onayını aldıktan sonra, TÖ 3 “Şimdi dikkatlice beni izle! Önümde çalışma kâğıdı var! İlk olarak ben yapacağım!” diyerek model olma basamağına geçmiştir.

b. Model Olma Basamağı

Bu basamakta öğretmenden sıralanan dört davranışı sergilemesi beklenmektedir:

1. Hedef yönergeyi (soruyu) kendisine sesli olarak okur.
2. Kendisine sorduğu soruyu sözlü anlatımla yanıtlar.

3. Hazırlanan örnekleyen soruların tümünü kendisine sorarak ve sözlü anlatım yaparak yanıtlar.
4. Hazırlanan örneklemeyen soruların (ör., değildir, olmayan sorularını) tümünü kendisine sorarak ve sözlü anlatım yaparak yanıtlar.

Bu çalışma kapsamında Tablo 3.4.'te tanımlanan model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan çalışma kağıtlarında 9 soru ve 28 tepki fırsatı bulunmaktadır (bkz., EK-12a). Bu basamakta çalışma kağıtlarında yer alan örnekleyen ve örneklemeyen tüm soruları Türkçe öğretmenleri kendilerine sorarak ve sözlü anlatımlar yaparak yanıtlar. Örneğin TÖ 1 model olma basamağını şu şekilde gerçekleştirmiştir: "... (öğrencinin adı) bu aşamada ben yapacağım, beni dikkatlice takip et! Birinci soruyu okuyorum: *Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili sözcük mecaz anlamında kullanılmıştır? İşaretle!* Yanıtları okuyorum: (a) *Dedeme mektup yazdım.* Altı çizili sözcüğüm mektup. Mektup sözcüğü burada yazılı bir haberleşme aracıdır ve aklıma gelen ilk şey de budur. Dolayısıyla bu gerçek anlamıdır. Bu değil! (b) *Kara haberi herkes duymuştu.* Altı çizili sözcüğüm kara. Kara deyince aklıma ilk siyah bir renk geliyor. Burada kara haber üzüntülü bir haber anlamındadır ve kara; üzüntü, kötü gibi anlamlara gelmektedir. Kara burada gerçek anlamından uzaklaşarak mecaz anlamında kullanılmıştır. Benden soruda mecaz anlamlı olanı bulmam isteniyor. Doğruyu buldum ama diğer şıklarına da bakayım. (c) *Kardeşime haber verdim.* Altı çizili sözcüğüm haber. Haber sözcüğünün burada bir şeyi duyurmak anlamında olduğunun farkındayım ve gerçek anlamında kullanılmıştır. (d) *Kâtip benim için yazdı.* Altı çizili sözcüğüm yazdı. Yazmak deyince aklıma önce kalemle, daktiloyla ya da bilgisayarla yazı yazmak geliyor. Bu şıkta da kâtip yazı yazmış. Dolayısıyla bu da gerçek anlamında kullanılmıştır. Doğru seçeneğimiz B'dir." Türkçe öğretmenleri model olma ve rehberli uygulamalar için hazırlanmış örnekleyen ve örneklemeyen (değildir soruları) tüm soruları örnekteki gibi yanıtlayarak model olma basamağını gerçekleştirmişlerdir.

c. Rehberli Uygulamalar Basamağı

Bu basamakta öğretmenden sıralanan sekiz davranışı sergilemesi beklenmektedir:

1. Öğretmen öğrencinin çalışma kağıdındaki soruyu okumasını sağlar.
2. Öğrencinin soruyu yanıtlaması için yanıt aralığı kadar (seçenekleri okuduktan sonra 8 saniye kadar) fırsat tanır.
3. Öğrenci doğru tepkide bulunursa coşkulu biçimde pekiştirme yapar/destekleyici cümleler kullanır.

4. Öğrenci yanlış tepkide bulunursa ya da tepkide bulunmazsa ipucu sunar.
5. İpucu düzeyi öğrenci tepkisine göre giderek artırılır. Bu çalışmada ipucu düzeyleri sırasıyla sözel ipucu ve model ipucu olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen öğrencinin ilk yanlış tepkisinden sonra sözel ipucu sunar. Öğrenci tekrar yanlış tepkide bulunursa veya tepkide bulunmazsa yanıtı açıklayarak ve doğru yanıtı belirterek/göstererek model olur.
6. Öğrenci ipucu sunulduktan sonra doğru tepkide bulunduğu coşkusuz pekiştirme yapar/rehberlik edici cümleler kullanır.
7. Örnekleyen soruların tümünü öğrencinin okumasını sağlar.
8. Örneklemeyen soruların tümünü öğrencinin okumasını sağlar.

Bu basamakta Türkçe öğretmenleri EK-12a'da yer alan çalışma kağıtlarında model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan örnekleyen ve örneklemeyen tüm soruları öğrencilerin yapmasına olanak sağlayarak bir uygulama gerçekleştirmişlerdir. Örnek olarak TÖ 2 rehberli uygulamalar basamağını izleyen şekilde gerçekleştirmiştir: “Haydi şimdi birlikte yapacağız! Birinci soruyu oku bakalım.” der. Ö 2 soruyu okur: “Aşağıdakilerin hangisinde eylemin şu anda yapıldığı anlamı vardır? İşaretle!” Öğrenci doğru tepkide bulunursa diğer bir deyişle (c) *Telefonla konuşuyorum* şikkını işaretlerse TÖ 2 “Harikasın! Bravo sana!” diyerek öğrenci tepkisini sözel olarak pekiştirir ve “Cümledeki fiilimiz -yor eki almış, o nedenle şimdiki zamandır.” diyerek doğru yanıt için rehberlik edici açıklamalar yapar. Öğrenci yanlış tepkide bulunursa TÖ 2 ilk olarak sözel ipucu sunar: “... (öğrencinin adı)! Şimdiki zamanımızın eki neydi? İşaretlediğin şıkta fiil hangi zaman eki almış?” Ö 2 yanlış tepkide bulunduğu işaretlemeyi silerek doğru tepkide bulunursa TÖ 2 “Aferin, şimdi doğruyu yaptın!” diyerek öğrencisini daha az coşkuyla pekiştirir ve “Şimdiki zamanın eki -yordur ve *Telefonla konuşuyorum.*’ cümlesindeki fiilimiz de -yor eki almıştır.” diyerek doğru tepki için rehberlik edici açıklamalar yapar. Ardından öğretmen öğrencinin sonraki soruya geçmesini ister. Ö 2 sözel ipucundan sonra yanlış tepkide bulunur veya tepkisiz kalırsa TÖ 2 “O şık yanlış, onu silelim. O şık ... zamanlıdır. O zamanın eki ...’dir. Bize soruda şimdiki zamanlı fiil sorulmuş. Şimdiki zamanın eki -yor ekidir. Hangi fiilimiz -yor eki almış?” diyerek model olma basamağındaki sözlü anlatıma uygun olarak doğruyu açıklar ve Ö 2 doğru tepki verene kadar açıklamalarına (ör., “C şikkına bakalım. “Telefonla konuşuyor.” cümlesindeki fiil -yor eki almış. O zaman doğru cevabımız C’dir. İşaretle bakalım.”) devam eder. Rehberli uygulamalar basamağında soruya doğru tepki verildikten

sonra diğ er soruya geç ilmiştir. Türkçe öğ retmenleri model olma ve rehberli uygulamalar için hazırlanmış örnekleyen ve örneklemeyen (değ ildir soruları) tüm soruları ö rnekteki gibi öğ rencilerine fırsatlar tanıyarak ve gerektiğ inde ipuçları sunmak yoluyla doğ ru tepkide bulunmalarını sağ layarak bu basamağ ı gerç ekleşt irmiş lerdir.

d. Bağ ımsız Uygulamalar Basamağ ı

Bu basamakta öğ retmenden sıralanan 10 davranış ı sergilemesi beklenmektedir:

1. Model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan sorulara yeni soruların eklendiğ i ç alışma kaç ıdını kullanır.
2. Öğ retmen ç alışma kaç ıdındaki soruyu öğ rencinin okumasını sağ lar.
3. Öğ rencinin soruya tepkide bulunması için yanıt aralığ ı kadar (soruyu ve yanıtları okuduktan sonra 8 saniye kadar) fırsat tanır.
4. Öğ renci doğ ru tepkide bulunursa coş kulu biçimde pekişt irir.
5. Öğ renci yanlış tepkide bulunursa ya da tepkide bulunmazsa soruyu dikkatlice tekrar okumasını sağ lar.
6. Öğ renci doğ ru tepkide bulunursa onaylayarak ve daha az coş kuyla bir pekişt irme yaparak sonraki soruya geç mesini ister.
7. Öğ renci soruyu tekrar okuyup yanlış tepki vermeye devam ederse veya tepkisiz kalırsa öğ retmen doğ ru tepkiyi belirterek yapmasını sağ lar.
8. Ö rnekleyen soruların tümünü öğ rencinin okumasını sağ lar.
9. Ö rneklemeyen (değ ildir, olmayan vb.) soruların tümünü öğ rencinin okumasını sağ lar.
10. Öğ retmen öğ renci yanıtlarından sonra ç alışma kâğ ıdı üzerinde öğ rencinin soruyu ilk okumasından sonra doğ ru tepkiler için “+”, sorunun tekrar okunmasından sonraki tüm tepkileri içinse “-” koyar.

Bu ç alışma kapsamında Tablo 3.4.’te tanımlanan 11 tepki fırsatı bağ ımsız uygulamalar basamağ ında genelleme tepki fırsatı olarak eklenmiştir. Bu doğ rultuda bağ ımsız uygulamalarda kullanılan ç alışma kaç ıtlarında 9 soru ve 39 tepki fırsatı bulunmaktadır (bkz., EK-12a). Bu basamakta Türkçe öğ retmenleri bağ ımsız uygulamalarda kullanılan örnekleyen ve örneklemeyen tüm soruları öğ rencilerin yapmasına olanak sağ layarak bir uygulama gerç ekleşt irmiş lerdir. Ö rnek olarak TÖ 4 bağ ımsız uygulamalar basamağ ını izleyen şekilde gerç ekleşt irmiştir: “Haydi ş imdi sen yapıyorsun! Ben sana karış mayacağ ım. Birinci soruyu oku bakalım.” der. Ö 4 soruyu okur: “Aş ađ ıdaki sö zcüklerden hangisi bir isimdir? İ ş aretle!” Ö 4 doğ ru tepkide bulunursa diğ er bir deyiş le (a) *el* ş ıkkını iş aretlerse TÖ 4 “Harikasın!

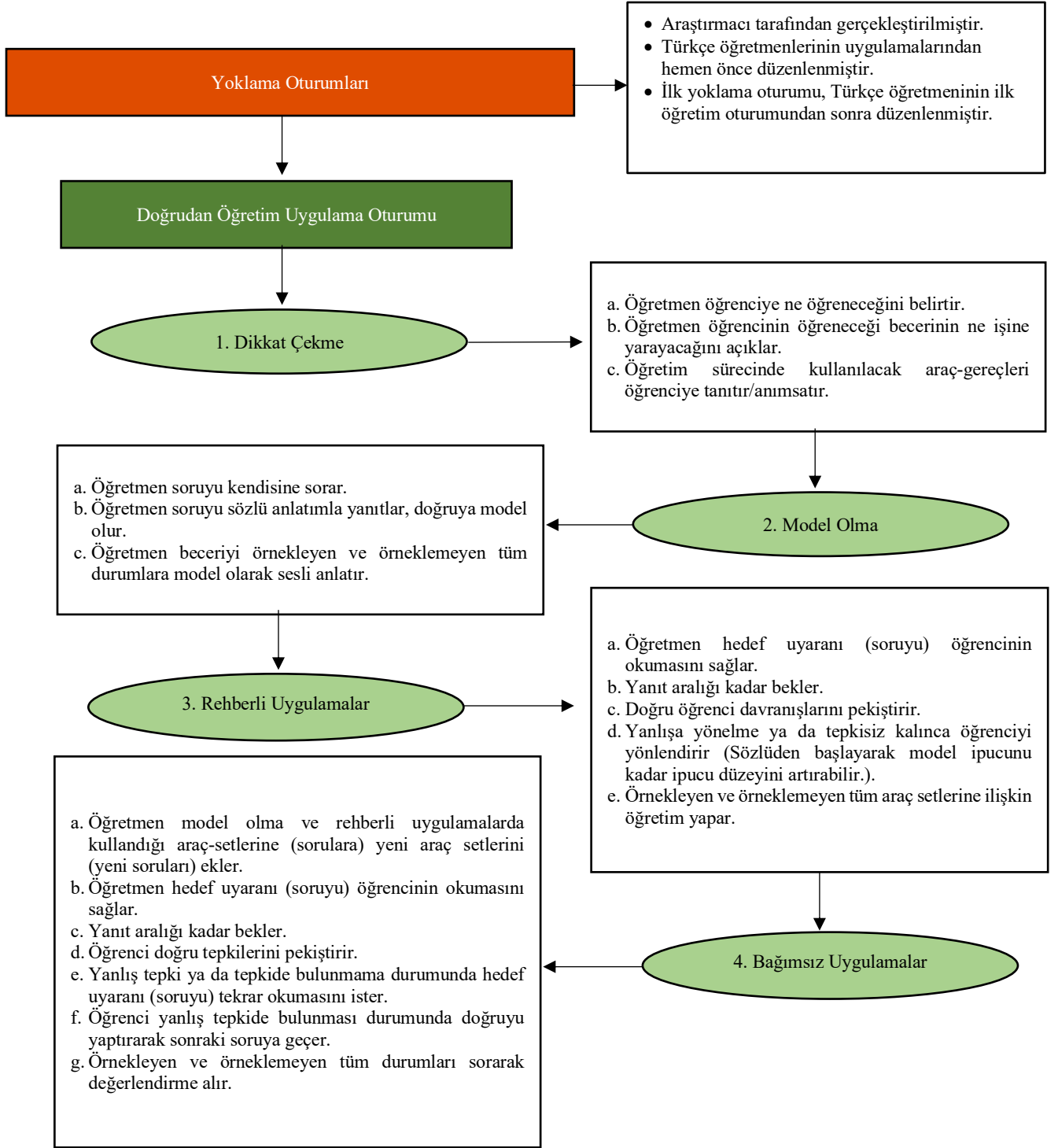
Bravo sana!” diyerek sözel olarak pekiştirir. Ö 4 yanlış tepkide bulunursa ya da tepkisiz kalırsa TÖ 4 “Soruyu bir daha oku! Ne soruyor sana?” diyerek öğrencinin tekrar soruyu okumasını sağlar. Ö 4 ikinci okumadan sonra doğru yaparsa TÖ 4 “Aferin, şimdi doğruyu yaptın!” der ve diğer soruya geçmesini ister. Ö 4 soruyu ikinci defa okuduktan sonra da yanlış tepkide bulunmaya devam ederse ya da tepkide bulunmazsa TÖ 4 “Soruda isim sorulmuş. A şıkkında el bir isim sözcüğüdür. Onu işaretle!” der. Ardından Ö 4’ün diğer soruya geçmesini ister. TÖ 4 bağımsız uygulamalar için hazırlanmış çalışma kağıdındaki örnekleyen ve örneklemeyen tüm soruları Ö 4’ün yapmasını sağlar. Ö 4 soruları bitirdikten sonra TÖ 4 o günkü dersin bittiğini bildirerek öğrenciyi sınıfına gönderir. TÖ 4 öğrenciyi sınıfına gönderdikten sonra Ö 4’ün çalışma kağıdında soruyu ilk okumasından sonra bağımsız olarak doğru tepkide bulduklarına artı (+), tekrar okumasını istedikten sonraki tüm tepki türlerine ise (-) koyar. Türkçe öğretmenleri bağımsız uygulamalar için hazırlanmış örnekleyen ve örneklemeyen tüm soruları örnekteki gibi öğrencilerinin yapmasına olanak sağlayarak ve ardından çalışma kağıdına artı ve eksi koyarak bu basamağı tamamlar. Türkçe öğretmenlerinin bağımsız uygulamalarda aldıkları değerlendirmelerle öğrenci öğrenmelerini anlık değerlendirebilme imkanları olmuştur. Bu değerlendirmeler çalışma verileri olarak kaydedilmemiş, Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama oturumları öncesinde araştırmacının aldığı yoklama verileriyle öğrenciler değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin hedeflenen bu dört basamakta 25 davranış içeren doğrudan öğretim uygulamasını doğru gerçekleştirme düzeyleri EK-11a’da yer alan veri toplama formuna uygun olarak ortamda gözlemci olarak yer alan araştırmacı ve bir gözlemci aracılığıyla belirlenmiştir. Türkçe öğretmenleri haftada bir ya da iki uygulama oturumu düzenlemişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin sundukları bir uygulama oturumunun süresi ortalama 21 dakikadır (ranj: 17-23). Türkçe öğretmenleri için belirlenen performans ölçütü doğrudan öğretim uygulama basamaklarını %90 ve üzerinde doğru gerçekleştirmeleridir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları eşleştikleri öğrencileri için belirlenen hedef performans ölçütüne öğrenciler ulaşıncaya değin devam etmiştir.

3.7.4.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için uygulama oturumları

Türkçe öğretmenleri eşleştikleri gelişim yetersizliği olan öğrencilerine BEP amaçları kapsamında belirledikleri bir Türkçe becerisini doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretmişlerdir. Bu kapsamda Ö 1 için TÖ 1 “gerçek ve mecaz anlamı ayırt edebilme”, Ö 2

için TÖ 2 “fiilde haber kiplerini ayırt edebilme”, Ö 3 ve Ö 4 için sırasıyla TÖ 3 ve TÖ 4 “isim ve fiili ayırt edebilme” becerilerini öğretmiştir. Türkçe öğretmenleri; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar basamaklarını takip ederek doğrudan öğretim uygulamasını gerçekleştirmişlerdir. Uygulama oturumları “Türkçe öğretmenleri için uygulama oturumları” başlığında detaylandırıldığı için bu başlık altında açıklayıcı bilgi sunulmamıştır. Şekil 3.3.’te doğrudan öğretim uygulama basamakları ve içeriği özetlenmektedir. Şekil 3.3.’ten anlaşıldığı gibi uygulama oturumlarından hemen önce öğrenciye araştırmacı tarafından yoklama oturumları düzenlenmiştir. Yoklama oturumları öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden aldıkları doğrudan öğretim uygulaması öğretim oturumları sonucunda hedef becerileri edinme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. İzleyen paragrafta yoklama oturumları özetlenmiştir.

Araştırmacı, Türkçe öğretmeni-gelişim yetersizliği olan öğrenci çiftinin her uygulama oturumu öncesinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen beceriye ilişkin her öğrenciyle bireysel olarak yoklama oturumları düzenlemiştir. Bunun için araştırmacı, Türkçe öğretmenlerinin uygulamalarından hemen önce kütüphanede öğrenciyle yan yana oturarak ve EK-12a’daki çalışma kağıdını kullanarak yoklama oturumu düzenlemiştir. Araştırmacı çalışma kağıdını öğrencinin önüne koymuştur. Ardından “Haydi bakalım! Önündeki soruları sırasıyla oku ve çöz!” yönergesini sunmuştur. Araştırmacı hedef becerilere ilişkin performans alma sürecinde öğrenciye herhangi bir ipucu sunmamış, yalnızca çalışma kağıdındaki soruları ve verilen yanıt seçeneklerini okuması için yönlendirmelerde (ör., Sıradaki soruya geç! Soruyu sesli oku! Diğer seçenekleri de oku!) bulunmuştur. Yoklama oturumlarında araştırmacı öğrencinin soruyu ve yanıtları okumasını sağladıktan sonra 8 saniye yanıt aralığı süresini beklemiştir. Performans alma süreci sonrasında öğrencilere teşekkür ederek yoklama oturumunu bitirmiştir. Yoklama oturumları ortalama 8 dakika (ranj: 6-11) sürmüştür. Yoklama oturumlarında Ö 1, model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan sorulara üst üste üç oturum ağırlıklı puan %90 veya üstünde performans göstermesi durumunda Türkçe öğretmenin uygulaması sonlandırılmıştır. Ö 2, Ö 3 ve Ö 4 ise model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılan sorulara üst üste üç oturum %100 performans sergilemeleri durumunda Türkçe öğretmenlerinin uygulamaları sonlandırılmıştır.



Şekil 3.3. Yoklama oturumları ve doğrudan öğretim uygulaması özeti

3.7.5. Genelleme oturumları

Bu araştırmada (a) Türkçe öğretmenleri için genelleme oturumları ve (b) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için genelleme oturumları olmak üzere iki tür genelleme oturumu düzenlenmiştir. İzleyen başlıklarda her bir genelleme oturum süreci açıklanmıştır.

3.7.5.1. Türkçe öğretmenleri için genelleme oturumları

Genelleme oturumları Türkçe öğretmenleriyle ön-test son-test düzenlemesiyle birer oturum olarak gerçekleştirilmiştir. Genelleme oturumları düzenlemek için genelleme oturumları öncesi Türkçe öğretmenleriyle araştırmacı yüz yüze bir görüşme yaparak kendilerinden uygulama öncesinde ve uygulama tamamlandıktan sonra belirledikleri bir sınıfa doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim gerçekleştirmeleri talebinde bulunmuştur. Türkçe öğretmenleri genelleme oturumlarının düzenleneceği sınıfları belirledikten sonra genelleme ön-test oturumları başlama düzeyi evresi son oturumundan hemen sonra düzenlenecek şekilde planlanmıştır. Genelleme son-test oturumları ise her öğretmenin uygunluk durumuna bağlı olarak uygulama oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Bu sürede araştırmacı veya LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerinin hazırlıklarına veya çalışmalarını gereken hedef becerilere yönelik bir müdahalede bulunmamışlardır. Türkçe öğretmenleri ön-test ve son-test oturumlarında o günkü dersin konularına yönelik bir anlatım gerçekleştirmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin tamamını için genelleme ön-test oturumları başlama düzeyi son oturumundan hemen sonra düzenlenmiştir. Genelleme son-test oturumları ise TÖ 1 ve TÖ 4 için uygulama oturumları sonlandırıldıktan iki hafta sonra, TÖ 2 için uygulama oturumları sonlandırıldıktan üç hafta sonra, TÖ 3 için ise uygulama sonlandırıldıktan bir hafta sonra düzenlenmiştir.

3.7.5.2. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için genelleme oturumları

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için genelleme oturumları araştırmacının düzenlediği yoklama oturumlarının tamamında EK-12a'da yer alan çalışma kağıtları kullanılarak ve yoklama oturumlarıyla eş zamanlı olarak düzenlenmiştir. EK-12a'da yer alan çalışma kağıtlarında ve "Tablo 3.4. Çalışma kâğıdı özellikleri" tablosunda gösterildiği gibi bazı sorular (tepki fırsatları) model olma ve rehberli uygulamalarda kullanılmamış yalnızca

bağımsız uygulamalar basamağına eklenmiş sorulardır. Bağımsız uygulamalara eklenen bu ek sorular genelleme oturumları kapsamında kullanılmıştır.

3.7.6. İzleme oturumları

Bu araştırmada (a) LÖE öğretmenleri için izleme oturumları, (b) Türkçe öğretmenleri için izleme oturumları ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için izleme oturumları olmak üzere üç tür izleme oturumu düzenlenmiştir. İzleyen başlıklarda katılımcı gruplarıyla düzenlenen izleme oturumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.7.6.1. LÖE öğretmenleri için izleme oturumları

LÖE öğretmenleri için izleme oturumları performans geri-bildirimi sunma becerilerine yönelik olup öğrencilerin ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemelerinden 1-6 hafta sonra düzenlenmiştir. LÖE öğretmenleri izleme oturumlarında Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasına yönelik gerçekleştirdikleri bire-bir öğretim uygulamalarını gözlemişlerdir. Türkçe öğretmeni izleme oturumlarında gerçekleştirdiği öğretim uygulamasını sonlandırmasından sonra öğrencisini sınıfına göndermiştir. Ardından LÖE öğretmenleri Türkçe öğretmenlerinin performanslarına yönelik geri-bildirim sunmuştur. LÖE öğretmenlerinin davranışları Ek-10b’de yer alan “Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Performans Geri-bildirimi Sunumu Veri Toplama Formu” kullanılarak kaydedilmiştir. LÖEÖ 1, LÖEÖ 2 ve LÖEÖ 3 için izleme oturumları öğrenciler için deneysel uygulama sonlandırıldıktan 1, 3 ve 6 hafta sonra düzenlenirken LÖEÖ 4 için izleme oturumu 1, 2 ve 5 hafta sonra düzenlenmiştir.

3.7.6.2. Türkçe öğretmenleri için izleme oturumları

Türkçe öğretmenleri için izleme oturumlarında öğretmenlerin uygulamada edindikleri doğrudan öğretim uygulamasını LÖE öğretmenlerinin sundukları akran koçluğu uygulaması tamamlandıktan 1-6 hafta sonra koruyup korumadıkları sınanmıştır. İzleme oturumlarında Türkçe öğretmenleri eşleştirildikleri öğrencilerinin hedef Türkçe akademik becerilerine yönelik doğrudan öğretim uygulamasıyla bir öğretim sunmuşlardır. Bu oturumlarda öğretmen ve öğrenci yan yana oturmuş ve öğretim bire-bir öğretim düzenlemesiyle yapılmıştır. TÖ 1, TÖ 2 ve TÖ 3 için izleme oturumları öğrenciler için deneysel uygulama

sonlandırıldıktan 1, 3 ve 6 hafta sonra düzenlenirken TÖ 4 için izleme oturumu 1, 2 ve 5 hafta sonra düzenlenmiştir.

3.7.6.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için izleme oturumları

Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için izleme oturumları, Ö 2, Ö 3 ve Ö 4 için üç oturum üst üste %100 düzeyinde, Ö 1 için %90 öğrenme ölçütünü karşılar düzeyde performans sergilemelerinden 1-6 hafta sonra düzenlenmiştir. İzleme oturumları yoklama oturumlarına benzer şekilde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Araştırmacı izleme oturumlarını düzenledikten sonra öğrencilere teşekkür ederek oturumları sonlandırmıştır.

3.7.7. Sosyal geçerlik

Bu çalışmada sosyal geçerlilik üç katılımcı grubuyla da çalışılmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplamak üzere araştırmacı ilgili katılımcıyla araştırmanın yürütüldüğü okullarda kütüphanede görüşmüştür. Görüşmeler araştırmacı tarafından cep telefonunun ses kayıt sistemi kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmede araştırmacı LÖE öğretmenlerine yarı-yapılandırılmış beş adet açık uçlu soru (bkz., Ek-10c), Türkçe öğretmenlerine dokuz adet açık uçlu soru (bkz., EK-11b), gelişim yetersizliği olan öğrencilere ise yedi adet açık uçlu soru (bkz., EK-12b) sormuştur. Görüşmeler LÖE öğretmenleri için ortalama 8 dakika (ranj: 7-9), Türkçe öğretmenleri için ortalama 11 dakika (ranj: 9-14), gelişim yetersizliği olan öğrenciler için ise ortalama 5 dakika (ranj: 4-6) sürmüştür.

3.8. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada; (a) LÖE (a) etkililik verileri (edinim, genelleme ve izleme), (b) sosyal geçerlik verileri ve (c) güvenilirlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda çalışmanın veri toplama süreçleri açıklanmıştır.

3.8.1. Etkililik verilerinin toplanması (edinim, genelleme ve izleme)

Bu çalışmada etkililik verileri; (a) LÖE öğretmenlerinden, (b) Türkçe öğretmenlerinden ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrencilerden toplanmıştır. Her bir katılımcı grubu için etkililik verilerinin elde edilme süreci izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.8.1.1. LÖE öğretmenleri için etkililik verilerinin toplanması (edinim ve izleme)

LÖE öğretmenlerinin ön eğitim sunabilme edinim verileri EK-10a'da yer alan "Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulamasına İlişkin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Veri Toplama Formu" (16 basamak) kullanılarak, performans geri-bildirimi sunabilme becerisi edinim verileri ise EK-10b'de yer alan "Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Performans Geri-Bildirimi Sunumu Veri Toplama Formu" (9 basamak) kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonlandırıldıktan sonra LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu becerileri kapsamında ön eğitim sunma becerisi için izleme verileri elde edilememiş, performans geri-bildirimi sunma becerileri için izleme verileri elde edilmiştir. Çalışmada LÖE öğretmenleri için genelleme verileri elde edilmemiştir. LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu uygulamasını doğru sergileme düzeylerinin belirlenebilmesi için veri toplama formlarına araştırmacı ve bir gözlemci LÖE öğretmenlerinin doğru tepkileri için "+", yanlış tepkileri veya tepkide bulunmama davranışları için "-" işareti koymuşlardır.

3.8.1.2. Türkçe öğretmenleri için etkililik verilerinin toplanması (edinim, genelleme ve izleme)

Türkçe öğretmenlerinden etkililik verilerinin toplanması için EK-11a'da yer alan form kullanılmıştır. Veri toplama formu, doğrudan öğretim uygulama basamaklarından (a) dikkati çekme basamağı için üç davranış, (b) model olma basamağı için dört davranış, (c) rehberli uygulamalar basamağı için sekiz davranış ve (d) bağımsız uygulamalar basamağı için 10 davranış tanımlayan (dört basamak için toplam 25 davranış tanımlayan) bir formdur. Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirme düzeylerinin edinim, genelleme ve izleme oturumlarında belirlenebilmesi için veri toplama formuna ortamda yer alan araştırmacı ve bir gözlemci öğretmenlerin doğru tepkileri için "+", yanlış tepki veya tepkide bulunmama davranışları için "-" işareti koymuşlardır.

3.8.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için etkililik verilerinin toplanması (edinim, genelleme ve izleme)

Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerilerini sergileme

düzelelerini belirlemek amacıyla EK-12a'da yer alan “Öğrenci Çalışma Kağıtları-Veri Toplama Formları” kullanılmıştır. Çalışma kağıdında yer alan sorular; (a) çoktan seçmeli, (b) işaretleme, (c) sayısını yazma ve (d) eşleme ve/veya yazma olmak üzere dört soru türünde oluşturulmuştur. Öğrencilerin hedef akademik becerileri sergileme düzeylerinin belirlenmesi için veri toplama formlarına doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmama davranışları (boş bırakma) için “-” işareti konmuştur. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için genelleme verileri edinim ve izleme verilerinin toplandığı yoklama oturumları sırasında eş zamanlı olarak toplanmıştır. Bu oturumlardan sonra araştırmacı EK-12a'da yer alan çalışma kâğıdı veri toplama formunda yer alan toplam 39 tepki fırsatından 11'ini (bkz., Tablo 3.4) genelleme verisi olarak değerlendirmiştir.

3.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Bu çalışmada araştırmacının LÖE öğretmenlerine sunduğu mesleki gelişim uygulamaları için uygulama güvenilirliği verisi elde edilirken LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulamaları ve Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulamaları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir. LÖE öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği öğretim oturumları için güvenilirlik verileri gözlemciler arası güvenilirlik verisi olarak tanımlanmıştır. Çünkü araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının etkisinin değerlendirilmesinde LÖE öğretmenlerinin sunduğu akran koçluğu uygulama becerileri bağımlı değişkendir. Benzer şekilde LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulamasının etkisini değerlendirmek için Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulaması bağımlı değişkendir. Dolayısıyla bağımlı değişkenler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir ve bu veriler ayrıca bir sonraki çalışmanın uygulama güvenilirlik verilerini tanımlamaktadır. Öğrencilerin çalışma kağıdında gerçekleştirdiği işaretlemeler için ise değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. İzleyen başlıklarda güvenilirlik verilerinin toplanma süreci açıklanmıştır.

3.8.2.1. Araştırmacı için uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmacının LÖE öğretmenlerine sunduğu “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketi (a) doğrudan öğretim uygulama becerilerinin öğretimi

ve (b) akran koçluğu uygulama becerilerinin öğretimi (davranışsal beceri öğretimi ve performans geri-bildirimi sunabilme) olmak üzere iki oturumdan oluşmaktadır. Bu kapsamda araştırmacının her bir oturuma uygun olarak mesleki gelişim uygulaması sunabilmesi uygulama güvenilirlik verisi olarak toplanmıştır. Doğrudan öğretim uygulama becerilerinin öğretiminde araştırmacının davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun olarak öğretim sunabilme uygulama güvenilirliği EK-13a'da yer alan “Mesleki Gelişim Uygulaması 1- Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kapsamında elde edilmiştir. Akran koçluğu beceri öğretimini sunabilmede ise LÖE öğretmenlerine bir davranışsal beceri öğretiminin nasıl yapılacağını açıklayan ve performans geri-bildirimi sunma süreçlerine ilişkin bir sunu ve ardından model olma ve prova süreçleri gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmacının eğitim sırasında göstermesi gereken davranışlar dikkate alınarak EK-13b'de yer alan “Mesleki Gelişim Uygulaması 2-Akran Koçluğunda Davranışsal Beceri Öğretim Eğitimi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kapsamında güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacı LÖE öğretmenlerine mesleki gelişim uygulaması sunma sürecinde aktif bir rolde olurken çalışmanın diğer süreçlerinde izleyici rolünde yer almıştır. Ancak LÖE öğretmenlerinin yanlış ya da eksik davranışlar göstermeleri durumunda araştırmacı LÖE öğretmenlerine hatırlatmalarda bulunabilmiştir. Bu kapsamda araştırmacının izleme sürecine ilişkin güvenilirlik verisi, EK-13c'de yer alan “Araştırmacının Lider Özel Eğitim Öğretmenlerini İzleme Süreci Kontrol Listesi” kapsamında elde edilmiştir. Uygulama güvenilirliği verilerinin elde edilmesi sürecinde araştırmacı uygulamalarının tamamında ortamda en az bir gözlemci yer almış ve araştırmacı davranışlarını gözleyerek ilgili formlara uygun olarak verileri toplamıştır.

3.8.2.2. LÖE öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine sunduğu akran koçluğu uygulaması kapsamında ön eğitim sunma (davranışsal beceri öğretimi sunma; EK-10a) ve performans geri-bildirimi sunma (EK-10b) oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri elde etmek için ortamda yer alan araştırmacı ve bir gözlemci ilgili formlara LÖE öğretmenlerinin gerçekleşen ve gerçekleşmeyen davranışlarını kaydetmiştir. LÖE öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verisi

çalışmanın tüm evrelerinde ön eğitim sunma ve performans geri-bildirimi sunma oturumlarının tamamı için elde edilmiştir.

3.8.2.3. Türkçe öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Türkçe öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilerine sunduğu doğrudan öğretim uygulaması için (EK-11a) başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarının tamamında gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Veriler araştırmacı ve bir gözlemci tarafından kaydedilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulaması Türkçe öğretmenleri için bağımsız değişkendir. Ancak araştırmacının gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulaması için LÖE öğretmenlerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulaması bağımlı değişkendir. Bu kapsamda Türkçe öğretmenleri için gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamasının güvenilirlik verisi bir önceki başlıkta açıklanan LÖE öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verisiyle aynıdır.

3.8.2.4. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için değerlendiriciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

“Öğrenci Çalışma Kağıtları-Veri Toplama Formları”nda (EK-12a) yer alan sorulara gelişim yetersizliği olan öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumlarında verdikleri tepkiler için değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacının ve gözlemcinin öğrencilerin yoklama oturumlarında işaretlemeler gerçekleştirdikleri çalışma kağıtlarının tamamını birbirinden bağımsız olarak değerlendirmeleriyle değerlendiriciler arası güvenilirlik verileri elde edilmiştir. Daha önce belirtildiği gibi Türkçe öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrenciler için gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulaması öğrenciler için bağımsız değişkendir. Ancak LÖE öğretmenlerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulaması için Türkçe öğretmenlerinin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulaması bağımlı değişkendir. Bu kapsamda gelişim yetersizliği olan öğrenciler için gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasının güvenilirlik verisi bir önceki başlıkta açıklanan Türkçe öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verisiyle aynıdır.

3.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Bu çalışmada uygulama bittikten sonra (a) LÖE öğretmenlerinden, (b) Türkçe öğretmenlerinden ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrencilerden sosyal geçerlik verileri bire-bir görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin veriler LÖE öğretmenleri için EK-10c’de yer alan soruların yöneltilmesiyle, Türkçe öğretmenleri için EK-11b’de yer alan soruların yöneltilmesiyle ve gelişim yetersizliği olan öğrenciler için EK-12b’de yer alan soruların yöneltilmesiyle toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze olacak şekilde okullarda gerçekleştirilmiştir.

3.9. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi; (a) etkililik verilerinin (edinim, izleme ve genelleme) analizi, (b) güvenilirlik verilerinin analizi ve (e) sosyal geçerlik verilerinin analizi olmak üzere üç türde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada gerçekleştirilen veri analizleri izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.9.1. Etkililik verilerinin analizi (edinim, genelleme ve izleme)

Bu çalışmada etkililik verilerinin analizi; (a) LÖE öğretmenleri, (b) Türkçe öğretmenleri ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için gerçekleştirilmiştir. Bu süreçler izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

3.9.1.1. LÖE öğretmenleri için etkililik verilerinin analizi (edinim ve izleme)

Bu çalışmada araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının etkililiğini analiz edebilmek için LÖE öğretmenlerinin hazırladıkları “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi kapsamında doğrudan öğretim uygulamasını Türkçe öğretmenlerine kazandırabilmelerinde akran koçluğu uygulamasını (ön eğitim sunabilme ve performans geribildirimini sunabilme) doğru bir şekilde sunabilme becerileri incelenmiştir. Bu amaçla toplanan verilerin ($[\text{Gerçekleştirilen Doğru Tepki Sayısı} / \text{Gerçekleştirilmesi Beklenen Doğru Tepki Sayısı}] \times 100$ formülüyle) doğru tepki yüzdeleri belirlenmiştir. Ön eğitim sunabilme yüzdeleri ön-test son-test arasındaki yüzdeleri değişim farkına bakılarak analiz edilmiştir. Performans geribildirimini sunabilme yüzdeleri ise görsel analiz (Lane ve Gast, 2014, Tekin-İftar, 2018) ve etki büyüklüğü analizleri yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görsel analiz kapsamında başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında elde edilen ölçümler

için düzey değişim analizi (Tekin-İftar, 2018) yapılmıştır. Düzey değişim analizi için başlama düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması ile uygulama evresinde elde edilen verilerin ortalaması arasındaki fark hesaplanarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Etki büyüklüğü analizinde ise örtüşmeyen veri yüzdesi analizi kullanılmıştır (Scruggs ve Mastropieri, 1988). Örtüşmeyen veri yüzdesi olarak elde edilen etki büyüklüğü değerleri %90 ve üzerindeyse uygulama “çok etkili”, %70 ile 89 arasındaysa “etkili”, %50 ile %69 arasındaysa “şüpheli” ve %49 ve altındaysa “etkisiz” olarak yorumlanmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1988).

Bu çalışmada LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunabilme becerisi için izleme verileri elde edilmiştir. İzleme veri analizi için LÖE öğretmenlerinin ortalama izleme performans verileri belirlenerek uygulama ortalama performans verileriyle karşılaştırılmıştır. LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunma uygulamaları için hedeflenen performans ölçütü çalışma öncesinde %90 olarak belirlenmiştir. LÖE öğretmenlerinin izleme verilerinin ortalaması hedeflenen performans ölçütüyle karşılaştırılarak performans ölçütünü uygulama sonlandırıldıktan sonra kalıcı bir şekilde sürdürme düzeyleri belirlenmiştir.

3.9.1.2. Türkçe öğretmenleri için etkililik verilerinin analizi (edinim, genelleme ve izleme)

LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulamasının etkililiğini analiz edebilmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru gerçekleştirme performans yüzdeleri etkililik verileri kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler, LÖE öğretmenlerinin verilerini değerlendirmede olduğu gibi düzey değişim analizi ve örtüşmeyen veri yüzdesi analizleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin genelleme verileri ön-test son-test uygulamalarıyla elde edilen iki oturumluk veriden oluşmaktadır. Ön-test son-test arasındaki yüzdellik değişim farkına bakılarak düzey karşılaştırması yapılmasıyla genelleme verileri analiz edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin genelleme son-test verisi hedeflenen performans ölçütünü (%90) ne düzeyde sergileyebildiğini belirleme kapsamında değerlendirilmiştir.

İzleme verilerinin analizi için LÖE öğretmenlerinin izleme verilerinin analizinde olduğu gibi Türkçe öğretmenlerinin ortalama izleme performans verileri belirlenerek uygulama ortalama performans verileriyle karşılaştırılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin izleme

verilerinin ortalaması hedeflenen performans ölçütüyle (%90) de karşılaştırılarak uygulama sonlandırıldıktan sonra uygulama becerilerini kalıcı bir şekilde sürdürme düzeyleri performans ölçütü kapsamında değerlendirilmiştir.

3.9.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için etkililik verilerinin analizi (edinim, genelleme ve izleme)

Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan doğrudan öğretim uygulamasının etkililiğini analiz edebilmek amacıyla gelişim yetersizliği olan öğrencilerin başlama düzeyi ve uygulama oturumlarında hedef Türkçe akademik becerileri doğru yapma düzeyleri ağırlıklı not puanlamasına göre (bkz. Tablo 3.4.) puanlanarak etkililik verileri kapsamında ele alınmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler, LÖE öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin verilerini değerlendirmede olduğu gibi düzey değişim analizi ve örtüşmeyen veri yüzdesi analizleri kullanılarak analiz edilmiştir.

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin genelleme verileri “Tablo 3.4. *Çalışma kâğıdı özellikleri*” tablosunda gösterilen genelleme verileri için ağırlıklı not puanlamasına göre puanlanarak belirlenmiştir. Genelleme verilerinin analizinde görsel analiz kullanılmıştır. Bu kapsamda başlama düzeyi, uygulama ve izleme evrelerindeki genelleme verilerinin ortalamaları alınarak düzey değişimlerini belirlemek için analizler gerçekleştirilmiştir.

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin izleme verilerinin analizi için ise öğrencilerin ortalama izleme performans verileri belirlenmiştir. Bu veriler ortalama uygulama performans verileriyle karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin izleme verilerinin ortalaması hedeflenen performans ölçütleriyle (Ö 1 için %90, Ö 2, Ö 3 ve Ö 4 için %100) karşılaştırılarak hedef akademik becerileri kalıcı bir şekilde sürdürme düzeyleri performans ölçütü kapsamında değerlendirilmiştir.

3.9.2. Güvenirlilik verilerinin analizi

Araştırmada güvenirlilik verilerinin analizi; (a) araştırmacı için uygulama güvenirliliği verilerinin analizi, (b) LÖE öğretmenleri için gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi, (c) Türkçe öğretmenleri için gözlemciler arası güvenirlilik verilerinin analizi ve (d) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için değerlendiriciler arası güvenirlilik verilerinin analizi olmak

üzere dört türde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik veri analizleri izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.9.2.1. Araştırmacı için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmacı davranışlarını çalışmanın tüm uygulama oturumlarında bir gözlemci takip etmiştir. Uygulama güvenilirliği kapsamında araştırmacının ön eğitimi planlandığı gibi uygulayıp uygulamadığı ve uygulama sonrası araştırmacının süreci izlemedeki davranışlarının uygunluğu “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı X 100” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular araştırmacı tarafından sunulan ön eğitimlerin planlandığı gibi uygulanmasında uygulama güvenilirlik verisinin %100 olduğunu ve uygulama sonrasındaki süreci takip etme uygulama güvenilirlik verisinin %100 olduğunu göstermiştir.

3.9.2.2. LÖE öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmada LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu becerisi kapsamında (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma uygulamaları için başlama düzeyi ve uygulama evresinde gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Ayrıca LÖE öğretmenlerinin izleme evresinde gerçekleştirdikleri performans geri-bildirimi sunma becerisi uygulaması için gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Bu kapsamda gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, başlama düzeyinde ön eğitim sunma ve performans geri-bildirimi sunma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik verisinin %100 düzeyindeyken uygulama evresinde ön eğitim sunma için gözlemciler arası güvenilirlik verisinin %100, uygulama evresinde performans geri-bildirimi sunma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik verisinin ise %97 (ranj: %92-%100) düzeyide olduğunu göstermektedir. İzleme evresinde performans geri-bildirimi sunma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik verisi ise %100’dür. Uyuşmanın olmadığı her bir basamak için gözlemciler kendi arasında tartışarak ortak bir görüşe varmış ve bu görüş birliğinin olduğu veri deneysel veri olarak değerlendirilmiştir.

3.9.2.3. Türkçe öğretmenleri için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilerine sunduğu doğrudan öğretim uygulaması kapsamında başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular başlama düzeyi için %100, uygulama evresi için %91 (ranj: %88-%100), genelleme için %90 (ranj: %82-%100) ve izleme verileri için ise %98 (ranj: %92-%100) düzeyindedir. Uyuşmanın olmadığı her bir davranış için gözlemciler kendi arasında tartışarak ortak bir görüşe varmış ve bu görüş birliğinin olduğu veri deneysel veri olarak değerlendirilmiştir.

3.9.2.4. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için değerlendiriciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumları için değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenilirlik verisinin, tüm öğrenciler için öğretim sorularının (model olma-rehberli uygulamalarda kullanılan) ve genelleme sorularının (bağımsız uygulamalarda eklenen) tamamı için başlama düzeyinde, uygulamada ve izlemede %100 olduğu gözlenmiştir.

3.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Araştırmada sosyal geçerlik verilerinin analizi; (a) LÖE öğretmenleri, (b) Türkçe öğretmenleri ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrenciler için gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcı grupları için gerçekleştirilen sosyal geçerlik verilerinin analizleri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı ses kayıtlarının transkripsiyonunu gerçekleştirerek yazılı hale getirmiştir. Ses kayıtlarının transkripsiyonunun güvenilirliği çalışmada gözlemci rolünde yer alan bir lisans öğrencisi tarafından kayıtların dinlenmesiyle ve yazılarla karşılaştırılmasıyla elde edilmiştir. Tüm kayıtların %100 doğrulukta transkripsiyonunun yapıldığı görülmüştür.

4. BULGULAR

Bu çalışma iç içe geçmiş üç deneysel araştırmadan oluşmaktadır. İlk olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketiyle özel eğitim öğretmenlerine liderlik rollerinden akran koçluğu yapabilme becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir. İkinci araştırmada ise lider öğretmenlik becerilerini kazanan LÖE öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinden Türkçe branşı öğretmenlerine mesleki gelişim sunabilme becerileri incelenmiştir. Bu kapsamda LÖE öğretmenlerinin (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma becerileri ile genel eğitim öğretmenlerinin kendilerine sunulan mesleki gelişim uygulamasıyla doğrudan öğretimi uygulama becerisini edinme düzeyleri incelenmiştir. Üçüncü araştırmada ise Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan doğrudan öğretim uygulamasının genel eğitim sınıflarına devam eden gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef Türkçe akademik becerileri edinme düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca her üç araştırmanın da sosyal geçerliği değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen araştırma bulguları izleyen başlıklarda etkililik ve sosyal geçerlik açısından ele alınmıştır.

4.1. Etkililik Bulguları: Edinim, Genelleme ve İzleme

Etkililik verileri edinim, genelleme ve izleme verileri kapsamında analiz edilmiştir. Etkililik verileri kapsamında LÖE öğretmenlerinden edinim ve izleme verileri elde edilirken Türkçe öğretmenlerinden ve gelişim yetersizliği olan öğrencilerden edinim, genelleme ve izleme verileri elde edilmiştir. İzleyen başlıklarda her bir katılımcı grubu için etkililik bulguları açıklanmıştır.

4.1.1. LÖE öğretmenleri için etkililik bulguları

LÖE öğretmenlerinden akran koçluğu becerileri kapsamında (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki hedef beceri için etkililik verileri toplanmıştır. Etkililik verileri kapsamında ön eğitim sunma becerisi için edinim, performans geri-bildirimi sunma becerisi için ise edinim ve izleme verileri elde edilmiştir.

4.1.1.1. LÖE öğretmenlerinin ön eğitim sunma becerisi: Edinim

LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerini desteklemek üzere bir mesleki gelişim uygulama paketi hazırlayarak sunmalarının ilk aşaması ön eğitim sunma aşamasıdır. LÖE öğretmenlerinin ön eğitim sunma becerilerine ilişkin uygulama evresinde tek oturumluk bir veri noktası elde edilmiştir. Bu durum, Horner ve meslektaşları (2005) ile Kratochwill

ve meslektaşlarının (2013) tek-denekli deneysel desenler için önerdikleri niteliksel göstergeleri (bir evrede en az üç veri noktası olması) karşılama bakımından sorunludur. Bu nedenle LÖE öğretmenlerinin ön eğitim sunma becerilerine ilişkin ön-test son-test verilerinin gösterimi grafiksel olarak değil tabloda (Tablo 4.1.) sunulmuştur.

Tablo 4.1.'de de görüldüğü gibi LÖEÖ 1, LÖEÖ 2, LÖEÖ 3 ve LÖEÖ 4 ön eğitim sunabilmek için davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenlerini başlama düzeyi ön-test oturumlarında sırasıyla ortalama %18.8, %23.2, %20.3 ve %19.4 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmişlerdir. “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulamasına katıldıktan sonra uygulama evresi son-test oturumlarında LÖE öğretmenlerinin tamamı davranışsal beceri öğretimi uygulama bileşenlerini %100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirerek hedef ölçütü karşılamışlardır. LÖEÖ 1, LÖEÖ 2, LÖEÖ 3 ve LÖEÖ 4’ün başlama düzeyi evresi ön-test oturumları ve uygulama evresi son-test oturumları arasındaki düzey değişim yüzdeleri- sırasıyla %81.2, %76.8, %79.7 ve %81.6 düzeylerindeki artışlarla sonuçlanmıştır.

4.1.1.2. LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunma becerisi: Edinim ve izleme

LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerini desteklemek üzere “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketi hazırlayarak sunmalarının ikinci aşaması akran koçluğu yaparak performans geri-bildirimi sunabilme becerilerinin değerlendirilmesidir. LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu uygulama becerileri kapsamında gerçekleştirdikleri performans geri-bildirimi sunmalarının doğruluk yüzdeleri Şekil 4.1.’de yer alan grafikte başlama düzeyi oturumlarında ve uygulama oturumlarında gösterilmektedir.

Tablo 4.1. LÖE öğretmenleri ön eğitim oturumları performans ortalamaları ve düzey değişim farkı

LÖE Öğretmenleri	Başlama Düzeyi Evresi Ön-test Ortalamaları (Ranj / Düzenlenen oturum sayısı)	Uygulama Evresi Son-test Oturumu (1 oturum düzenlenmiştir.)	Düzye Değişim Farkı
LÖEÖ 1	%18.8 (%12.5-%25 / 3 oturum)	%100	%81.2
LÖEÖ 2	%23.2 (%18.8-%25 / 7 oturum)	%100	%76.8
LÖEÖ 3	%20.3 (%18.8-%25 / 8 oturum)	%100	%79.7
LÖEÖ 4	%19.4 (%18.8-%25 / 9 oturum)	%100	%81.6

LÖEÖ 1 performans geri-bildirimini sunma basamaklarını başlama düzeyinde %11.1 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. LÖEÖ 1 araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama oturumlarında performans geri-bildirimini sunabilme beceri basamaklarını ortalama %97.8 (ranj: %88-%100) doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının sonrasında uygulama evresinde LÖEÖ 1'in performans geri-bildirimini sunabilme becerisinde hızlı bir artış gerçekleşerek performans ölçütü (%90) karşılanmıştır. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %86.7'lik bir artışla sonuçlanmıştır. LÖEÖ 1 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra performans geri-bildirimini sunma becerisini %100 doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. LÖEÖ 1'in uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

LÖEÖ 2 performans geri-bildirimini sunma basamaklarını başlama düzeyinde %11.1 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. LÖEÖ 2 araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama oturumlarında performans geri-bildirimini sunabilme beceri basamaklarını ortalama %98.3 (ranj: %86-%100) doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının sonrasında uygulama evresinde LÖEÖ 2'nin performans geri-bildirimini sunabilme becerisinde hızlı bir artış gerçekleşerek performans ölçütü (%90) karşılanmıştır. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %87.2'lik bir artışla sonuçlanmıştır. LÖEÖ 2 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra performans geri-bildirimini sunma becerisini %100 doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. LÖEÖ 2'nin uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

LÖEÖ 3 performans geri-bildirimini sunma basamaklarını başlama düzeyinde ortalama %11.1 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. LÖEÖ 3 araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama oturumlarında performans geri-bildirimini sunabilme beceri basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının sonrasında uygulama evresinde LÖEÖ 3'ün performans geri-bildirimini sunabilme becerisinde hızlı bir artış gerçekleşerek performans ölçütü (%90) karşılanmıştır. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %88.9'lik artışla sonuçlanmıştır. LÖEÖ 3 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra performans geri-bildirimini sunma becerisini %100 doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. LÖEÖ 3'ün uygulama sonlandırıldıktan

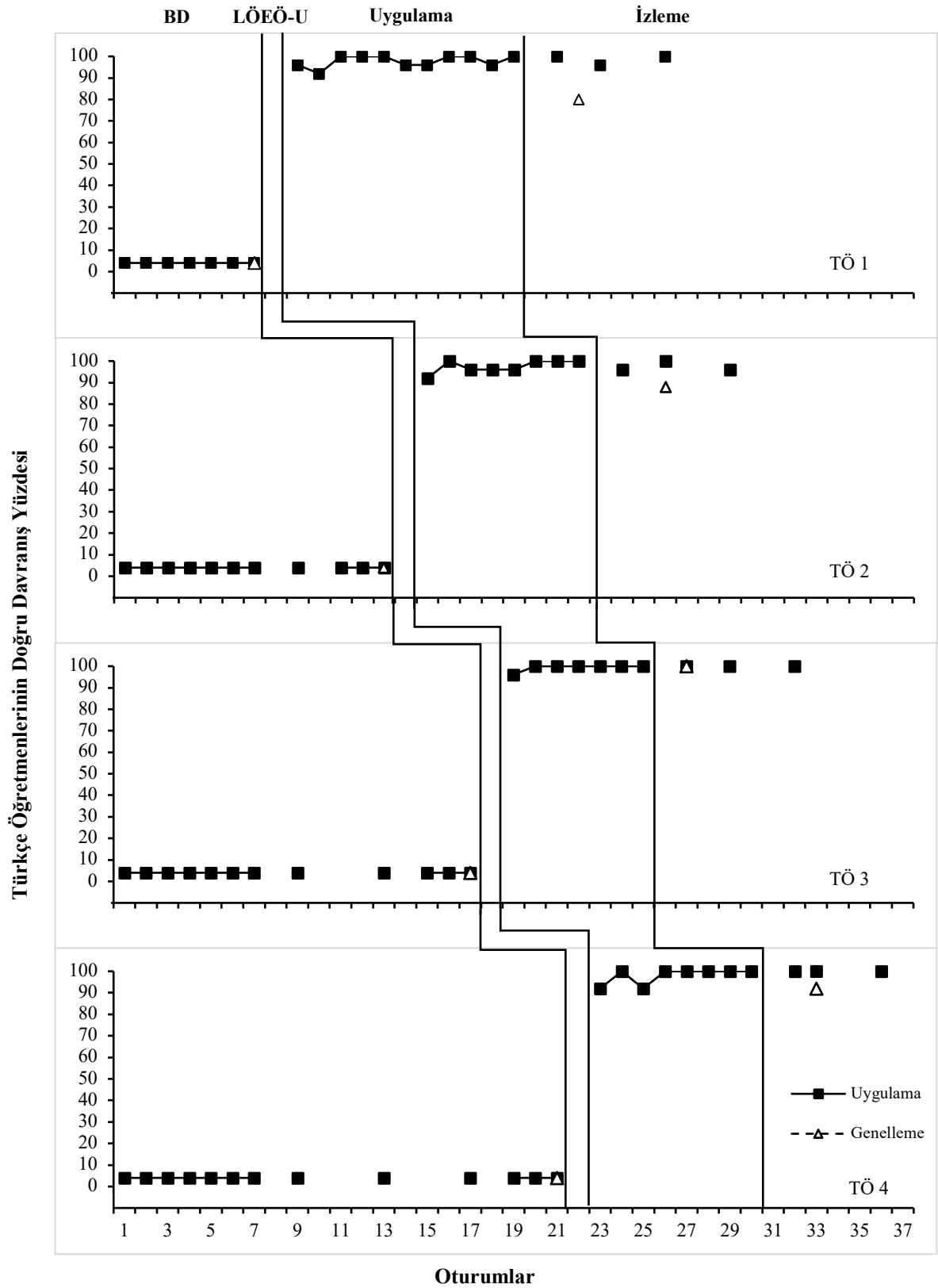
sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

LÖEÖ 4 performans geri-bildirim sunma basamaklarını başlama düzeyinde ortalama % 12.3 (ranj: %11.1-%22.2) doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. LÖEÖ 4 araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama oturumlarında performans geri-bildirim sunabilme beceri basamaklarını ortalama %97.4 (ranj: %86-%100) doğruluk düzeyinde gerçekleştirmiştir. Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının sonrasında uygulama evresinde LÖEÖ 4'ün performans geri-bildirim sunabilme becerisinde hızlı bir artış gerçekleşerek performans ölçütü (%90) karşılanmıştır. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %85.1'lik bir artışla sonuçlanmıştır. LÖEÖ 4 uygulama sona erdikten 1, 2 ve 5 hafta sonra performans geri-bildirim sunma becerisini %100 doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. LÖEÖ 4'ün diğer LÖE öğretmenleri gibi uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

LÖE öğretmenlerinin tamamı için performans geri-bildirim sunma becerilerine ilişkin elde edilen örtüşmeyen veri yüzdesi etki büyüklüğü değeri %100 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının LÖE öğretmenlerinin tamamının performans geri-bildirim sunma basamaklarını doğru sergilemesinde “yüksek etkili” olduğu görülmüştür.

4.1.2. Türkçe öğretmenleri için etkililik bulguları: Edinim, genelleme ve izleme

Türkçe öğretmenlerine LÖE öğretmenleri tarafından sunulan “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin doğrudan öğretim uygulamasını doğru bir şekilde gerçekleştirebilmeleri üzerindeki etkilerine ilişkin edinim, genelleme ve izleme verileri Şekil 4.2.'de sunulan grafiklerde gösterilmektedir. TÖ 1'in doğrudan öğretim uygulama basamaklarını gerçekleştirmesine ilişkin başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde %4 doğruluk düzeyiyle doğrudan öğretim uygulaması basamaklarını sergilediği görülmektedir. TÖ 1'in uygulama evresi verileri incelendiğinde ortalama %97.8 (ranj: %92 – %100) doğruluk düzeyinde doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilediği görülmüştür. LÖEÖ 1 tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama evresinde TÖ 1'in doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilemesinde hızlı bir artış olduğu ve ölçütü (%90) karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %93.8'lik artışla sonuçlanmıştır.



Şekil 4.2. Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri.

TÖ: Türkçe öğretmeni, BD: Başlama düzeyi, LÖEÖ-U: Lider özel eğitim öğretmeninin sunduğu mesleki gelişim uygulama oturumu

Genelleme ön-test oturumunda TÖ 1'in doğrudan öğretim uygulamasını %4 doğruluk düzeyinde gerçekleştirirken son-test oturumunda %80 doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. TÖ 1 için hedeflenen %90 doğruluk düzeyinde performans sergileme ölçütü genelleme kapsamında elde edilmemiştir. İzleme verileri incelendiğinde ise TÖ 1 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra doğrudan öğretim uygulama basamaklarını ortalama %98.7 (ranj: %96-%100) doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. TÖ 1'in uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

TÖ 2'nin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını gerçekleştirmesine ilişkin başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde %4 doğruluk düzeyiyle doğrudan öğretim uygulaması basamaklarını sergilediği görülmektedir. TÖ 2'nin uygulama evresi verileri incelendiğinde ortalama %97.5 (ranj: %92 – %100) doğruluk düzeyinde doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilediği görülmüştür. LÖEÖ 2 tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama evresinde TÖ 2'nin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilemesinde hızlı bir artış olduğu ve ölçütü (%90) karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %93.5'lik artışla sonuçlanmıştır.

Genelleme ön-test oturumunda TÖ 2'nin doğrudan öğretim uygulamasını %4 doğruluk düzeyinde gerçekleştirirken son-test oturumunda %88 doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. TÖ 2 için hedeflenen %90 doğruluk düzeyinde performans sergileme ölçütü genelleme kapsamında elde edilmemiştir. İzleme verileri incelendiğinde ise TÖ 2 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra doğrudan öğretim uygulama basamaklarını ortalama %97.3 (ranj: %96-%100) doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. TÖ 2'nin uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

TÖ 3'ün doğrudan öğretim uygulama basamaklarını gerçekleştirmesine ilişkin başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde %4 doğruluk düzeyiyle doğrudan öğretim uygulaması basamaklarını sergilediği görülmektedir. TÖ 3'ün uygulama evresi verileri incelendiğinde ortalama %99.4 (ranj: %96-%100) doğruluk düzeyinde doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilediği görülmüştür. LÖEÖ 3 tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama evresinde TÖ 3'ün doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilemesinde hızlı bir artış olduğu ve ölçütü (%90) karşılar düzeyde

performans sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %95.4'lük artışla sonuçlanmıştır.

Genelleme ön-test oturumunda TÖ 3'ün doğrudan öğretim uygulamasını %4 doğruluk düzeyinde gerçekleştirirken son-test oturumunda %100 doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. TÖ 3 için hedeflenen %90 doğruluk düzeyinde performans sergileme ölçütü genelleme kapsamında elde edilmiştir. İzleme verileri incelendiğinde ise TÖ 3 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra doğrudan öğretim uygulama basamaklarını %100 düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. TÖ 3'ün uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

TÖ 4'ün doğrudan öğretim uygulama basamaklarını gerçekleştirmesine ilişkin başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde diğer öğretmenler gibi %4 doğruluk düzeyiyle doğrudan öğretim uygulaması basamaklarını sergilediği görülmektedir. TÖ 4'ün uygulama evresi verileri incelendiğinde ortalama %98 (ranj: %92-%100) doğruluk düzeyinde doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilediği görülmüştür. LÖEÖ 4 tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasından sonra uygulama evresinde TÖ 4'ün diğer öğretmenler gibi doğrudan öğretim uygulama basamaklarını sergilemesinde hızlı bir artış olduğu ve ölçütü (%90) karşılar düzeyde performans sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %94'lük artışla sonuçlanmıştır.

Genelleme ön-test oturumunda TÖ 4'ün doğrudan öğretim uygulamasını %4 doğruluk düzeyinde gerçekleştirirken son-test oturumunda %92 doğruluk düzeyinde gerçekleştirdiği görülmüştür. TÖ 4 için hedeflenen %90 doğruluk düzeyinde performans sergileme ölçütü genelleme kapsamında da elde edilmiştir. İzleme verileri incelendiğinde ise TÖ 4 uygulama sona erdikten 1, 2 ve 5 hafta sonra doğrudan öğretim uygulama basamaklarını %100 doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. TÖ 4'ün diğer öğretmenler gibi uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin tamamı için doğrudan öğretim uygulama becerilerine ilişkin elde edilen örtüşmeyen veri yüzdesi etki büyüklüğü değeri %100 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulamasının Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru sergilemesinde “yüksek etkili” olduğu görülmüştür.

4.1.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için etkililik bulguları: Edinim, genelleme ve izleme

Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin Türkçe öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretilmesi hedeflenen Türkçe akademik becerilere ilişkin edinim, genelleme ve izleme verileri Şekil 4.3.'te sunulmuştur. Ö 1 için hedeflenen akademik beceri “gerçek anlam ve mecaz anlam arasındaki farkı ayırt etme” becerisini edinmedir. Ö 1'in başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde model olma ve rehberli uygulamalarda öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması (soru türlerine göre yapılan puanlamamın ortalaması) %28.8 (ranj: %20-%34) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ö 1'in uygulama evresi verileri incelendiğinde öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %83.1 (ranj: %62-%96) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi uygulama verileri için (model olma ve rehberli uygulamalarda öğretimi yapılan sorular için) %54.3'lük düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. Ö 1 uygulama verilerinde son üç oturumunda %90 ölçütünün üstünde performans sergilemiştir.

Ö 1'in başlama düzeyi evresinde bağımsız uygulamalarda eklenen genelleme sorularına verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %25 (ranj: %6-%35) düzeyindedir. Ö 1'in uygulama evresinde genelleme kapsamında sorulan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması ise %60.9 (ranj: %10-%89) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi genelleme verileri için %35.9'lük düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. İzleme verileri incelendiğinde ise Ö 1 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra edindiği hedef akademik beceriyi ortalama %92.7 (ranj: %90-%96) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 1 uygulama sona erdikten sonra genelleme becerilerini ise ortalama %80.7 (ranj: %64-%89) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 1'in uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

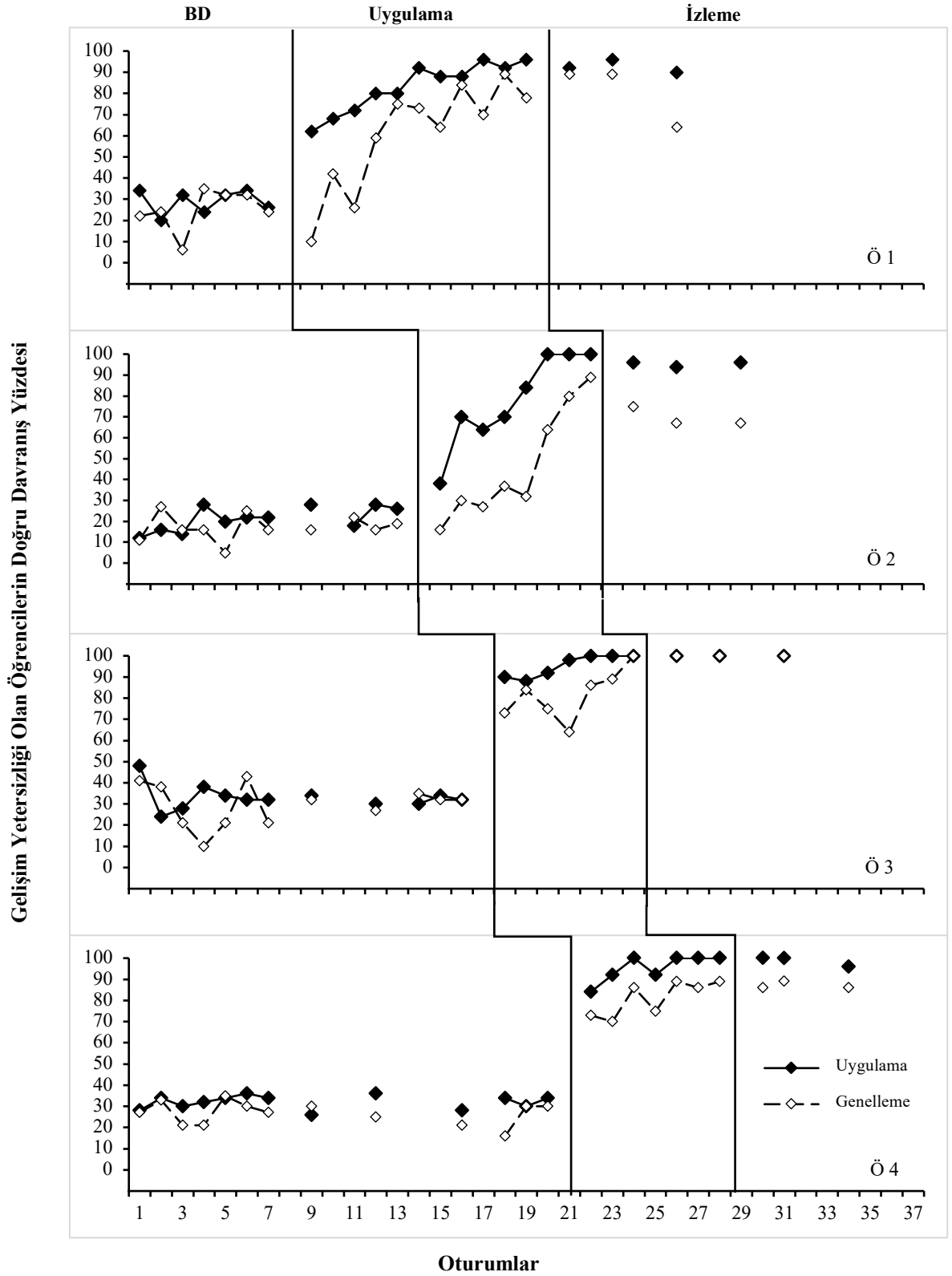
Ö 2 için hedeflenen akademik beceri “haber kiplerini ayırt etme” becerisini edinmedir. Ö 2'nin başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde model olma ve rehberli uygulamalarda öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %21.3 (ranj: %12-%28) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ö 2'nin uygulama evresi verileri incelendiğinde öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %78.7 (ranj: %38-%100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi

ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi uygulama verileri için %57.4'lük düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. Ö 2 uygulama verilerinde son üç oturumunda %100 doğrulukta performans sergilemiştir.

Ö 2'nin başlama düzeyi evresinde bağımsız uygulamalarda eklenen genelleme sorularına verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %17.2 (ranj: %5-%27) düzeyindedir. Ö 2'nin uygulama evresinde genelleme kapsamında sorulan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması ise %46.9 (ranj: %16-%89) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi genelleme verileri için %29.7'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. İzleme verileri incelendiğinde ise Ö 2 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra edindiği hedef akademik beceriyi ortalama %95.3 (ranj: %94-%96) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 2 uygulama sona erdikten sonra genelleme becerilerini ise ortalama %69.7 (ranj: %67-%75) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 2'nin uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

Ö 3 için hedeflenen akademik beceri "isim ve fiil sözcüklerini ayırt etme" becerisini edinmedir. Ö 3'ün başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde model olma ve rehberli uygulamalarda öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %33 (ranj: %24-%48) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ö 3'ün uygulama evresi verileri incelendiğinde öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %95.4 (ranj: %88-%100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi uygulama verileri için %62.4'lük düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. Ö 3 uygulama verilerinde son üç oturumunda %100 doğrulukta performans sergilemiştir.

Ö 3'ün başlama düzeyi evresinde bağımsız uygulamalarda eklenen genelleme sorularına verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %29.4 (ranj: %21-%43) düzeyindedir. Ö 3'ün uygulama evresinde genelleme kapsamında sorulan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması ise %81.6 (ranj: %64-%100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi genelleme verileri için %52.2'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. İzleme verileri incelendiğinde ise Ö 3 uygulama sona erdikten 1, 3 ve 6 hafta sonra edindiği hedef akademik beceriyi ve genelleme becerilerini %100 düzeyde doğrulukta sergilemeyi sürdürmüştür. Ö 3'ün uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.



Şekil 4.3. Gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerilerine ilişkin doğru tepki yüzdeleri.
Ö: Gelişim yetersizliği olan öğrenci, BD: Başlama düzeyi

Ö 4 için hedeflenen akademik beceri Ö 3'te olduğu gibi "isim ve fiil sözcüklerini ayırt etme" becerisini edinmedir. Ö 4'ün başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde model olma ve rehberli uygulamalarda öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %32 (ranj: %26-%36) düzeyinde gerçekleşmiştir. Ö 4'ün uygulama evresi verileri incelendiğinde öğretimi yapılan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %95.4 (ranj: %84-%100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi uygulama verileri için %63.4'lük düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. Ö 4 uygulama verilerinde son üç oturumunda %100 doğrulukta performans sergilemiştir.

Ö 4'ün başlama düzeyi evresinde bağımsız uygulamalarda eklenen genelleme sorularına verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması %26.6 (ranj: %16-%35) düzeyindedir. Ö 4'ün uygulama evresinde genelleme kapsamında sorulan sorulara verdiği doğru tepkilerin ağırlıklı puan ortalaması ise %81.1 (ranj: %70-%89) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi genelleme verileri için %54.5'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. İzleme verileri incelendiğinde ise Ö 4 uygulama sona erdikten 1, 2 ve 5 hafta sonra edindiği hedef akademik beceriyi ortalama %98.7 (ranj: %96-%100) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 4 uygulama sona erdikten sonra genelleme becerilerini ise ortalama %87 (ranj: %86-%89) düzeyinde doğrulukta sergilemeye devam etmiştir. Ö 4'ün diğer öğrenciler gibi uygulama sonlandırıldıktan sonra da ölçütü karşılar düzeyde performans sergileyerek edindiği beceriyi koruduğu görülmüştür.

Öğrencilerin tamamının uygulama verileri örtüşmeyen veri yüzdesi etki büyüklüğü değeri %100 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda Türkçe öğretmenlerinin sunduğu doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmesinde "yüksek etkili" olduğu görülmüştür.

4.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmada sosyal geçerlik bulguları (a) LÖE öğretmenlerinden, (b) Türkçe öğretmenlerinden ve (c) gelişim yetersizliği olan öğrencilerden toplanan sosyal geçerlik verilerinin betimsel analizlerinin gerçekleştirilmesiyle belirlenmiştir. İzleyen başlıklarda her bir katılımcı grubu için sosyal geçerlik bulgularına yer verilmiştir.

4.2.1. LÖE öğretmenleri için sosyal geçerlik bulguları

Sosyal geçerlik kapsamında LÖE öğretmenlerine ilk olarak “Özel eğitim öğretmeni olarak sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya tüm öğretmenler “Evet, önemlidir.” şeklinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlere bunun niçin önemli olduğunu düşündükleri sorulduğunda örneğin LÖEÖ 3 “Çünkü bildiğimiz bir alan. Bu çocuklarla bizler daha çok çalışıyoruz. Dolayısıyla branş öğretmenleriyle özel gereksinimleri olan öğrencileri için iş birliği kurabiliriz.” şeklinde yanıt vermiştir. LÖEÖ 4 ise “Diğer öğretmenler bu çocukların özelliklerini bizim kadar bilmemeleri normal. Bu nedenle bizlerin onlara destek olması önemlidir.” şeklinde yanıt vermiştir.

İkinci soruda “Lider öğretmenlik becerileri kapsamında araştırmacının sunduğu ön eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğretmenler araştırmacının sunduğu eğitim içeriğini faydalı, öğretici ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin LÖEÖ 2 “Bana çok faydalı oldu. Hem kendi bilgim açısından hem de başkasını destekleyebilmem açısından faydalı bir eğitimdi. Süre olarak makul bir zamanda sunuldu. Her şey çok açıklayıcı anlatıldı.” şeklinde yanıt vermiştir. İkinci sorunun devamında “Araştırmacının size sunduğu geri-bildirimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğretmenler performans geri-bildiriminin işe yararlılığına vurgu yapmış ve mesleki gelişim uygulaması sunmada önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin LÖEÖ 3 “Fazlasıyla işe yaradı. Sunu hazırlamam noktasında önemli katkılar sundu. Gözlemlerde bir sonraki adımda daha doğru hareket etmemi sağladı.” şeklinde yanıt vermiştir.

Üçüncü soruda LÖE öğretmenlerine “Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasını özel eğitim öğretmeni liderliği becerilerini edinmeniz kapsamında (mesleki yeterlik kazanma, farklı branştaki bir öğretmeni mesleki olarak destekleme) nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tamamı diğer meslektaşlarını destekleme konusunda sunulan eğitimi faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. LÖEÖ 4 izleyen ifadelerle görüşlerini belirtmiştir: “Kesinlikle iş birliğini artırdı. Her iki öğretmen için de faydalı. Onu (branş öğretmenini) nasıl destekleyeceğime ve nasıl bir yardımım dokunacağına yönelik sistemli bir yöntem öğrendim.” LÖEÖ 1 ise izleyen ifadelerle görüşlerini bildirmiştir: “Eğitim sayesinde mesleki bilgimi tazeledim. Öğrendiğim bu sunu akışını başka öğretmenlere başka şeyler anlatmak için kullanırım.”

Dördüncü soruda “Özel eğitim öğretmeni olarak uzman olduğunuz bir alanda genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu uygulamasıyla desteklemeyi nasıl değerlendirmektesiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm LÖE öğretmenleri kendilerinin bildikleri bir alanda meslektaşlarını destekleyebileceğini ve bunu yararlı bulduklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise bunun karşılıklı etkileşimle ilişkili olabileceğini ve formal yolla olursa daha kolay olabileceğini belirtmiştir. Örneğin LÖEÖ 3 bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Karşılıklı etkileşim iyi olunca verimli bir atmosfer oldu. Başka bir meslektaşımın süreci sorunsuz yaşar mıyız? Bilmiyorum. Öğretmen karakterine göre uyumluluk ve etkileşim bütünleşiyor. Eğer resmi prosedür olsa zorlanmam hiç. Ama gönüllülükte karakter uyumu önemli.”

LÖEÖ 4 ise izleyen ifadelerle görüşlerini belirtmiştir: “Ben olumlu karşılarım. Arkadaşımdaki ve öğrencisindeki gelişimleri görünce çok mutlu oldum. Arkadaşım da yaptıklarımı çok iyi anladı ve öğrendi.”

Beşinci soruda “Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. LÖE öğretmenlerinin tamamı soruya “Evet, öneririm.” şeklinde yanıt vermişlerdir. “Neden?” önerecekleri sorulduğunda LÖE öğretmenleri yararlı olması ve farkındalık yaratabileceği konularını ileri sürmüşlerdir. Örneğin LÖEÖ 2 bu konudaki görüşünü izleyen şekilde ifade etmiştir: “İnsan her zaman kendini geliştirmeli ve yeni uygulamalara açık olmalı. Hem bizlere hem de diğer branşlara yararlı olacağı için öneririm.” LÖEÖ 1 bu konudaki görüşlerini izleyen biçimde ifade etmiştir:

“Güncellenme açısından faydalı buluyorum. Bir işin profesyonel yanını öğreniyoruz. Okullarda bu tarz iş birliklerinin olması genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencileri için faydalı olacaktır. Öğretmenler de farkındalık kazanacaktır. Yoksa 20-30 kişinin olduğu bir sınıfta öğretmen bu öğrenciyi fark etmiyor ki!”

4.2.2. Türkçe öğretmenleri için sosyal geçerlik bulguları

Türkçe öğretmenlerine ilk soruda “Öğrenciniz için bire-bir uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmenizin siz ve öğrenciniz açısından uygun olduğunu düşünmekte misiniz?” sorusu sorulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin tamamı soruyu “Evet, uygun olduğunu düşünüyorum.” şeklinde yanıtlamıştır. Nedeni sorulduğunda örneğin TÖ 1 “Yaşına, zekâ düzeyine ve kapasitesine uygun bir uygulamadır. Uygulamanın aşamalı şekilde ilerlemesi öğrencinin öğrenmesini

hızlandırdı.” şeklinde yanıt vermiştir. TÖ 2 ise izleyen ifadeleri kullanmıştır: “Öğrenci tekrarlarla konuyu öğrendi. Öğretimin daha etkili ve sonuca vardığını gördüm.”

İkinci soruda Türkçe öğretmenlerine “Doğrudan öğretim uygulama süreci ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı olumlu görüş bildirerek uygulamanın öğrenme sürecini kolaylaştırdığına vurgu yapmışlardır. TÖ 4 bu soruya şu şekilde yanıt vermiştir:

“Öğrenciye doğru geçen bir öğretim sürecidir. Önce ben anlattım. Soruları çözdüm. Sonra birlikte yaptık onu yönlendirdim. En son da onun kendi başına yapmasını sağladım. Öğrenciye ipuçlarının ve pekiştirmenin anında sunulması süreci kolaylaştırdı.”

TÖ 3 ise bu konuda izleyen ifadeleri kullanmıştır:

“Öğrenciye uyguladığımız ve başarılı sonuç aldığımız bir uygulama oldu. Bundan önceki BEP’li öğrencilerle gerçekleştirdiğim destek eğitim çalışmalarında bu kadar etkili bir çıktı elde edemiyordum. Boşa çaba görüyordum. Ama bu uygulama ile bu kadar olumlu sonuçların alınabileceğini görmem beni de şaşırttı.”

Üçüncü soruda öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasının kullanım kolaylığı, işlevselliği ve uygulama sırasında karşılaştıkları zorlukları değerlendirmeye yönelik bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim yapmanın kolay ve işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Üç öğretmen doğrudan öğretim uygulamasını gerçekleştirirken herhangi bir zorluk yaşamadıklarını bildirmiştir. Ancak TÖ 1 “Tekrarla aynı şeyleri anlatmak, yani üç defa aynı şeyleri öğrencinin yapmasını istemek biraz sıkıcıydı. Onun dışında zorlayıcı hiçbir şey yoktu.” şeklinde yanıt vermiştir.

Dördüncü soruda Türkçe öğretmenlerine “Doğrudan öğretim uygulamasını diğer öğrencileriniz (özel gereksinimli veya tipik gelişim gösteren) için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı doğrudan öğretim uygulamasıyla başka öğrencilerine de öğretim sunabileceklerini, hatta sınıf genelinde bunu sistematik olarak gerçekleştireceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin TÖ 4 bu soruya şu yanıtı vermiştir:

“Benim görüşlerim olumlu yönde. Aynı şekilde ilerlemeyi düşünüyorum. Destek eğitimde kesinlikle kullanacağım. Sınıf içinde de sistematik bir şekilde basamaklara uygun olarak kullanırım.”

TÖ 2 ise bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

“Aslında doğrudan öğretim içerisinde yer alan basamakları sınıf içerisinde kullanıyordum. Ancak sistematik bir sıralamada hiç sunmadım. Ama hem BEP’li öğrenciler için hem de sınıf içinde ders anlatımında sistematik sunmanın daha etkili olduğunu gördüm. Bu nedenle kullanırım.”

Beşinci soruda Türkçe öğretmenlerine “Diğer öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı diğer öğretmenler için doğrudan öğretim uygulamasını önerebileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin TÖ 1 bu soruya ilişkin olarak “Öneririm. Çünkü öğrencinin anlamasını ve öğrenmesini kolaylaştırıyor.” şeklinde bir açıklamada bulunmuştur. TÖ 3 şu şekilde yanıt vermiştir:

“Diğer öğretmenlere şiddetle tavsiye ederim. Çünkü, BEP’li öğrencilerin anlamasını ve öğrenmesini öğretmen merkezli den öğrenciye doğru sistematik ilerleterek sağlayan bir yöntemdir.”

TÖ 2 ise “Öneririm. Çünkü ipuçlarıyla, tekrarlarla öğrenciler akademik becerileri rahatlıkla öğrenebilmektedir.” ifadelerini kullanarak doğrudan öğretim uygulamasını diğer öğretmenlere de tavsiye edebileceğini belirtmiştir.

Altıncı soruda LÖE öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri mesleki gelişim uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Doğrudan öğretim uygulamasını uygulamanızda özel eğitim öğretmenlerinin sizleri desteklemesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin tamamı özel eğitim öğretmenlerinin kendilerini bir öğretim uygulaması kapsamında desteklemelerini olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Örneğin TÖ 3 şöyle yanıt vermiştir:

“Öncesinde bir belirsizlik yaşadım. Özel eğitim öğretmenin destekleyici eğitimi sunmasıyla o belirsizlikler ortadan kalktı ve öğretim tahminimden daha çok zihnimde somutlaşmış oldu.”

TÖ 2 ise bu soruya “Özel eğitim öğretmenin öğretim uygulaması sonrası geri-bildirim sunması bir sonraki çalışmamda bana faydalı oldu.” şeklinde yanıt vermiştir.

Yedinci soruda LÖE öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulaması kapsamında sunduğu ön eğitim ve performans geri-bildirimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinden görüş bildirmeleri istenmiştir. Tüm öğretmenler doğrudan öğretim uygulamasının faydalı bir öğretim olduğunu ve kendilerini izleyip özel eğitim öğretmenlerinin performanslarına ilişkin geri-bildirim sunmasının başlangıçta yaşadıkları hatalı durumları fark etmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Örneğin TÖ 1 bu soruyu şöyle yanıtlamıştır:

“Öğretim gayet güzeldi. Gözümün önünde hala canlanıyor. Videolar, sonrasında benim yapmalarım hepsi aklımda. Sonrasında arkadaşımın bana sunduğu geri-bildirimler doğru mu yanlış mı yapıyorum kaygısını ortadan kaldırdı.”

TÖ 4 ise bu konudaki görüşünü izleyen biçimde ifade etmiştir:

“Çok öğreticiydi ve faydalıydı. Önce teorik bilgi, sonra videolar, sonra uygulamam çok rahat öğrendim. Öğrencime uygularken ise öğretimin ilk başlarında bir kaygı vardı. Ama özel

eğitim öğretmeni yaptığım şeyleri onaylayınca ve ufak hatalarımı bana bildirince bu kaygı kalktı, rahatladım ve kendimi düzeltme imkânım oldu.”

Sekizinci soruda Türkçe öğretmenlerine “Özel eğitim öğretmenlerinin uzman oldukları bir alanda sizleri desteklemelerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğretmenler olumlu görüşler bildirmişlerdir. Örneğin TÖ 2 bu soruya “Çok yararlı buluyorum. Sonuçta eğitimini almış kişiler. Çaresiz kaldığımız durumlarda çocuğa ulaşmamızı sağlıyor.” şeklinde yanıt vermiştir. TÖ 1 ise bu konudaki görüşünü “Desteklemesini isterim. Ara ara görüş alışverişleri çok faydalı olacağını düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Dokuzuncu soruda Türkçe öğretmenlerine “Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı özel gereksinimli öğrencisi olan diğer genel eğitim ya da branş öğretmenlerine önerir misiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı önereceklerini ifade etmişlerdir. “Neden?” önerecekleri sorulduğunda ise öğretmenlerin izleyen açıklamaları yaptıkları görülmüştür. TÖ 3 bu konudaki görüşünü şöyle ifade etmiştir:

“Çünkü mesleki hayatımızda bu tür öğrencilerle karşılaşırız. Eğer böyle uygulamalara katılırsak ancak daha bilinçli olabiliyoruz. Nasıl ve ne şekilde hareket edeceğimizi daha iyi fark ediyoruz.”

TÖ 4 şu ifadelerle görüşünü aktarmıştır:

“Öğrencilerin öğrenmelerini sağlayan bir şeyse öneririm elbette ki. Benim katıldığım uygulama kullanılıyordu, öğreticiydi, çocuğun öğrenmesini sağladı. Diğer öğretmenlere de öneririm.”

4.2.3. Gelişim yetersizliği olan öğrenciler için sosyal geçerlik bulguları

Uygulama tamamlandıktan sonra gelişim yetersizliği olan öğrencilere ilk olarak “Öğretmenin sana konuyu sesli anlatarak göstermesi ve doğruyu bulman için yönlendirmesiyle ders işlemesini nasıl buldun?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğrenciler bu konuda olumlu görüş bildirerek yapılan uygulamayı faydalı bulduklarını belirtmişlerdir. Ö 3 bu konuya ilişkin olarak “İyi buldum. Böyle desteklemesiyle daha canlı ders dinledim.” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ö 2 “Faydalı buldum. Sıkmadı. Anlatarak daha iyi öğrendim. Önce onun yapması, sonra benim yapmam daha iyi oldu.” açıklamalarında bulunmuştur. Ö 1 ise “Faydalı buldum. Eğlenceli buldum. Akıllı tahtadan da olmasını isterdim.” şeklinde açıklama yaparak öğretmenin akıllı tahtadan da bu şekilde ders anlatmasını istediğini belirtmiştir.

İkinci soruda öğrencilere “Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenme düzeyin nasıl oldu?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğrenciler öğretmenin anlatımı sonrasında konuyu öğrendiğini belirtmiştir. Örneğin Ö 4 bu konudaki görüşünü “Konuyu anladım. Öğrendim. Olumlu oldu.” sözleriyle, Ö 2 ise “Fiile gelen zaman eklerini öğrendim. Şimdiki zaman, gelecek zaman öğrendim hepsini.” şeklinde ifade etmiştir.

Üçüncü soruda öğrencilere “Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda yapabildin mi?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğrenciler öğrendiklerini sınavda da yapabildiklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö 1 “Yaradı. Yaptım.” şeklinde yanıt vermiştir. Ö4 ise “Yapabildiklerim oldu.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Dördüncü soruda öğrencilere öğretmenin öğrettiklerinin günlük hayatında işine yarayıp yaramadığı ve yaradıysa nasıl yaradığı konusunda sorular sorulmuştur. Tüm öğrenciler öğrendiklerinin günlük hayatında işine yaradığını belirtmiştir. Örneğin Ö 1 bu soruyu “Arkadaşlarımın ifadelerini anlamama yardım etti.” şeklinde yanıtlarken Ö 3 ise “Arkadaşlarımın ve annemin bana söylediği cümlelerde isim ve fiili aklımdan düşünüp ayırt ediyorum.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Beşinci soruda öğrencilere “Öğretmenin sana ... öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu, olduysa nelerdi?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğrenciler bu soruya “Hiçbir şey!” yanıtını vermişlerdir.

Altıncı soruda “Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?” sorusu yöneltilmiştir. Tüm öğrenciler bu soruya “İsterim!” yanıtını vermiştir.

Yedinci soruda öğrencilere “Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde sana bir şeyler öğretmesini ister misin?” sorusu sorulmuştur. Tüm öğrenciler bu soruya “İsterim!” yanıtı vermiştir. Örneğin Ö 3 bu soruya “Matematik, fen derslerinin de aynı şekilde öğretilmesini isterim.” şeklinde yanıt vermiştir.

5. TARTIŞMA

Bu araştırma iç içe geçmiş üç deneysel çalışmadan oluşmaktadır. İlk olarak çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanarak sunulan “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin özel eğitim öğretmenlerinin liderlik becerilerini edinmelerini sağlayarak akran koçluğu yapabilmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. İkinci olarak LÖE öğretmenlerinin edindikleri beceriler kapsamında hazırladıkları ve uyguladıkları “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin genel eğitim öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru bir şekilde sergileyebilmelerine olan etkileri incelenmiştir. Üçüncü olarak ise Türkçe öğretmenlerinin sunduğu doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca çalışmada lider özel eğitim öğretmenlerinin, genel eğitim öğretmenlerinin ve gelişim yetersizliği olan öğrencilerin katılım gösterdikleri çalışmaların sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. İzleyen paragraflarda çalışmadan elde edilen bulgular ışığında tartışma ve önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular araştırmacının hazırlayarak sunduğu “Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Gelişimi” uygulama paketinin uygulandığı özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu becerilerini yüksek doğrulukta sergileyebildiklerini göstermiştir. LÖE öğretmenleri akran koçluğu becerileri kapsamında ön eğitim sunma ve performans geri-bildirim sunma olmak üzere iki tür davranış sergilemiştir. İlk olarak LÖE öğretmenlerinin ön eğitim sunma sürecini başarıyla gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu amaçla LÖE öğretmenleri, doğrudan öğretim uygulamasının basamaklarını tanıtan bir sunu hazırlamışlar ve bu sunu içeriğini davranışsal beceri öğretimi bileşenlerini takip ederek sunma becerilerini sergilemişlerdir. Çalışmaya katılan dört özel eğitim öğretmenin de araştırmacının sunduğu liderlik becerilerini kazandırma mesleki gelişimi uygulamasından sonra Türkçe öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulamasını nasıl yapabileceklerini tanıttıkları ön eğitimi %100 doğrulukta gerçekleştirdikleri görülmüştür. İkinci olarak LÖE öğretmenleri, Türkçe öğretmenlerinin ön eğitim sürecinde edindikleri doğrudan öğretim uygulamasını gerçek sınıf ortamında nasıl uyguladıklarını gözlemler yaparak ve Türkçe öğretmenlerinin performanslarına ilişkin geri-bildirimler sunarak gerçekleştirmişlerdir. LÖE öğretmenlerinin tamamının Türkçe öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulamasını uygulama becerilerine ilişkin performans geri-bildirim sunma becerisini yüksek

doğrulukta sergileyebildikleri görülmüştür. Ayrıca LÖE öğretmenlerinin tamamının çalışma sonlandırıldıktan sonra da performans geri-bildirimi sunma becerilerini yüksek doğrulukta sürdürebildikleri görülmüştür. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı öğretmenleri (ör., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Walker vd., 2020) veya genel eğitim öğretmenlerini (ör. Scheeler vd., 2010) akran koçluğu kapsamında desteklemelerine ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Ancak bu çalışmaların hiçbirisinde özel eğitim öğretmenlerinin akran koçluğu sunabilme becerileri deneysel kontrol açısından sınanmamış, yalnızca uygulama güvenilirliği verisi toplama yoluyla tek bir veri değeri olarak sunulmuştur. Bu çalışmada ise LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu sunabilme becerileri, tekrarlı ölçümlerle değerlendirilmiş ve tek-denekli deneysel araştırma modeliyle incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen deneysel bulgular, LÖE öğretmenlerinin yüksek doğruluk düzeyinde akran koçluğu uygulama becerilerini sergileyebildiklerini göstermiştir. Bu bulgu özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirdikleri diğer çalışmalardan elde edilen uygulama güvenilirliği bulgularını deneysel olarak desteklemektedir. Söz konusu destekle bu tez çalışması, özel eğitim öğretmenlerinin desteklenmeleri halinde etkili lider öğretmenlik yapabileceklerine ilişkin alanyazında bilimsel bir dayanak oluşturmanın temellerini atmaktadır.

Çalışmada doğrudan öğretim uygulama basamaklarına ilişkin mesleki olarak yeterli bilgi ve beceriye sahip olan LÖE öğretmenleri aynı okulda yer alan Türkçe öğretmenleriyle eşleşerek bu uygulama becerisine yönelik “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” uygulama paketini sunmuşlardır. Bu mesleki gelişim uygulaması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını yüksek doğruluk düzeyinde sergileyebildikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin gelişim yetersizliği olan öğrencilerine uyguladığı doğrudan öğretim uygulamasının ise bu öğrencilerin Türkçe dersleri için hazırlanan BEP’lerinde yer alan çeşitli akademik becerileri edinmelerinde, farklı sorular sorulduğunda genelleylebilmelerinde ve çalışma sona erdikten sonra da bu becerilerini ölçütü karşılar düzeyde sergileyebilmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerileri (Flores ve Ganz, 2007), yön bulma becerileri (McKissick vd., 2013), temel matematik becerileri (Root, 2019) ve fen bilgisi kavramlarını edinme (Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012) gibi akademik becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise “gerçek anlam ve mecaz anlam”, “fiil ve isim sözcükleri” ve “haber kipleri” arasındaki ayrımların

öğretiminde doğrudan öğretim uygulamasının gelişim yetersizliği olan öğrenciler için etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazında doğrudan öğretim uygulaması sunarak akademik beceri öğretiminin hedeflendiği diğer çalışmaların bulgularıyla (ör., Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; McKissick vd., 2013) tutarlıdır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerine kazandırılması hedeflenen uygulama becerisi olan doğrudan öğretim uygulaması McLeskey ve meslektaşları (2017) tarafından önerilen “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında bilimsel dayanaklı bir uygulama olarak yer almakta ve özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlere önerilmektedir. Ayrıca 2021 yılında Perspectives on Behavior Science (eski adı The Behavior Analyst) ve Behavior Analysis in Practice dergilerinde yayımlanan özel sayılarda doğrudan öğretim uygulamasının tanıtımına yer verilmiştir. Bu dergilerde yayımlanan makalelerde (ör., Mason ve Otero, 2021; Spencer, 2021; Twyman, 2021) özel gereksinimli çocuklarla çalışan davranış analistleri ve öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmaları önerilmiştir. Doğrudan öğretime ilişkin güncel alanyazındaki bu ilgi dikkate alındığında bu çalışmada gerçekleştirilen uygulama sürecinin ve elde edilen olumlu çıktılarının alanyazına önemli katkılar sunabileceğini söylemek mümkündür.

Çalışma özel eğitim öğretmenlerinin de görev yaptığı genel eğitim okullarında gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de kabul görmekte ve okullarda yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Ancak lisans eğitimlerinde özel eğitim uygulamalarına ilişkin ders içeriklerinin yetersiz olmasından dolayı özel gereksinimli öğrencilere öğretim yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin sınırlı olduğu bilinmektedir (Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Barned vd., 2011; Flower vd., 2017, Tekin-İftar, 2017). Dolayısıyla hizmet içinde öğretmen yeterliklerini artıracak etkili ve verimli uygulama modellerine ilişkin geçmişten beri bir arayış olmuştur. Bu kapsamda okulda mesleki yeterliklerin artırılması için LÖE öğretmenliği uygulaması çalışmalarda sıklıkla vurgulanmıştır. Ancak LÖE öğretmenliği uygulamasının deneysel açıdan analiz edilebilirliği içeriğinde çokça bileşeni barındırmasından dolayı sınırlı kalmıştır (Billingsley, 2007; Collins, 2018; Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). Bu çalışmada ise LÖE öğretmenliği uygulaması genel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerini artırmaya yönelik bir uygulama modeli olarak tasarlanarak gerçekleştirilmiş ve lider öğretmenliğin mesleki gelişime olan etkileri deneysel açıdan analiz edilebilmiştir. Bu model kapsamında özel eğitim öğretmenleri akran koçu olarak Türkçe öğretmenlerine destek sunmuştur. Alanyazında özel eğitim

öğretmenlerinin diğer öğretmenleri desteklemelerine ilişkin sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır (ör., Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010; Walker vd., 2020). Bu çalışmalarda her ne kadar özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik rollerine doğrudan değinilmese de lider öğretmen rollerinden akran koçluğu becerilerini sergiledikleri görülmektedir. Ayrıca bu çalışmalardan hiçbirinde özel eğitim öğretmenlerinin sundukları mesleki gelişim uygulamaları deneysel açıdan ele alınmamış, uygulama güvenilirliği verisi olarak sunulmuştur (bkz., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010). Bu çalışmada ise araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının hizmet içinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerilerine olan etkisi akran koçluğu becerileri kapsamında deneysel olarak incelenmiştir. Daha önce ifade edildiği gibi alanyazında önemine ve yararına vurgu yapılan lider öğretmenliğin deneysel açıdan analiz edilebilir olarak incelendiği çalışmaların yürütülmesine olan gereksinimine sıklıkla vurgu yapılmıştır (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Bu konuda Wenner ve Cambell (2017) lider öğretmenlik uygulamasının öğrenci başarısına olan etkisine ilişkin neden-sonuç ilişkisini güçlü biçimde ortaya koyan deneysel bulguların sunulamaması durumunda bu uygulamanın sözde yararlı bir uygulama olarak dillendirilmesinin geçerliğini yitireceğini ifade ederek deneysel çalışmaların yapılmasının önemine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde Ludlow (2011) tüm çocukların başarılı olması için yasalarda vurgulanan vizyonun gerçekleştirilebilmesi için özel eğitimde lider öğretmenlik uygulamasının etkili kılınması gerektiğinden söz etmiştir. Bu çalışmada ise lider öğretmenliğin özel eğitim açısından nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bir model sunulmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın lider öğretmenliğin etkililiğine ilişkin alanyazında yer alan deneysel araştırma yoksunluğunu gidermeye yönelik önemli bir kaynak oluşturduğunu söylemek mümkündür.

Her ne kadar genel eğitim sınıflarında giderek özel gereksinimli öğrenci sayıları artsa da bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının okul ortamlarına aktarılması güncel bir sorun olarak alanyazında vurgulanmaktadır (Barry vd., 2021; Cook ve Odom, 2013; Hamrick vd., 2021; McLeskey vd., 2018; McNeil, 2019). Bu sorunun giderilebilmesi için özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenleriyle iş birliği kurarak çalışmalarının katkı sunabileceği belirtilmektedir (Scheeler vd., 2010; Sindelar vd., 2010). Bu çalışmada ise bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması için genel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenleri aynı okulda görev yapan

genel eğitim öğretmenleriyle iş birliği oluşturarak akran koçluğu kapsamında bir mesleki gelişim uygulaması sunmuşlardır. Çalışma bulguları, LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu yaparak bir mesleki gelişim uygulaması sunmasının bilimsel dayanaklı uygulamaların okul ortamlarına aktarılmasında etkili bir uygulama olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Scheeler ve meslektaşlarının çalışmasında (2010) özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine akran koçluğu sunmasıyla bilimsel dayanaklı bir uygulama olan öncül-davranış-sonuç izlerliğini takip edebilmelerine yönelik uygulama becerisini kazandırabildikleri görülmüştür. Dolayısıyla bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımının yaygınlaştırılmasında LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu yaparak genel eğitim öğretmenlerini etkili bir şekilde destekleyebileceklerini söylemek mümkündür.

Genel eğitim sınıflarına özel gereksinimli öğrencilerinin yerleştirilmesi felsefesinin yaygınlaşmasıyla birlikte yalnızca araştırmacılar değil çeşitli meslek örgütleri de bu sınıflarda yer alan özel gereksinimli öğrencilerin başarılı olması kapsamında çalışmalar yaparak birtakım öneriler sıralamışlardır. Bu meslek örgütlerinden biri olan CEC 2017 yılında “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında dört alanda 22 uygulama önermiştir. Daha önce vurgulandığı gibi bu uygulamaların her biri özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kullanmalarına yönelik önerilen uygulamalardır (McLeskey vd., 2017). Bu çalışma kapsamında bu 22 uygulamadan (a) iş birliği alanı içeriğinde “*öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma*”, (b) sosyal, davranışsal, duygusal beceri alanı içeriğinde “*öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma*”, (c) öğretim alanı içeriğinde ise “*doğrudan öğretim uygulamasını kullanma*”, “*öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma*”, “*öğrencinin yeni öğrendiklerinin zaman ve ortam bağlamında kalıcı ve genellenebilir olması için öğretim sunma*” ve “*yoğun öğretim sunma*” olmak üzere üç alanda toplam altı uygulama dikkate alınmıştır. Ele alınan uygulamalar kapsamında akran koçluğuyla LÖE öğretmeni ve Türkçe öğretmeni arasında öğrenci başarısını artırmak için açık bir iş birliği oluşturulmuştur. LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulaması ön eğitim içeriğinde Türkçe öğretmenlerinin öğrenci davranışlarıyla ilgili nasıl geri-bildirim sunacaklarına ilişkin bilgi yer almaktadır. Ön eğitim sonrası Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamaları gözlenerek öğrenci davranışlarına olumlu ve yapıcı geri-bildirim sunmaları sağlanmıştır. Türkçe öğretmenleri doğrudan öğretim uygulamasıyla eşleştikleri

öğrencilerine bire-bir öğretim düzenlemesiyle yoğun bir öğretim gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin becerileri edinmeleri, edindikleri becerileri farklı sorulara genelledebilmeleri ve kalıcı bir şekilde sürdürebilmeleri sınanarak elde edilen bulguların etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında yer alan altı uygulamaya ilişkin bir uygulamanın gerçekleştirildiğini ve bu uygulamaların genel eğitim sınıflarında öğrenimlerine devam eden özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırmada etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışma kapsamında düzenlenen mesleki gelişim uygulamalarından olumlu çıktılardan elde edilmesinde en önemli etkenin mesleki gelişim uygulamalarının davranışsal beceri öğretimi kullanılarak sunulması olduğu söylenebilir. Davranışsal beceri öğretimi temel olarak (a) tanıtım/sözlü sunum, (b) model olma, (c) prova yapma ve anlık performans geri-bildirim sunma olmak üzere üç bileşenden oluşmaktadır (Kirkpatrick vd., 2019; Miltenberg, 2003 akt. Tekin-İftar vd., 2021). Bu çalışmada da bu bileşenler kullanılarak bir davranışsal beceri öğretimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Davranışsal beceri öğretiminin sözü edilen bileşenlerine uygun olarak gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarının etkili olduğuna ilişkin alanyazında çok sayıda araştırma bulgusu yer almaktadır (ör., Degirmenci ve Tekin-İftar, basımda; Gregori vd., 2022; Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Madzharova vd., 2018; Tekin-İftar vd., 2017). Bu çalışmadan elde edilen bulgular alanyazındaki diğer çalışma bulgularıyla tutarlı olup literatürü desteklemektedir.

Çalışma bulguları LÖE öğretmenleri kapsamında detaylı incelendiğinde tüm LÖE öğretmenlerinin başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki verileri arasındaki performans yüzdelerinde olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmektedir. Daha önce ifade edildiği gibi LÖE öğretmenlerinden davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine uygun olarak ön eğitim sunabilme ve performans geri-bildirim sunabilme olmak üzere akran koçluğu kapsamında iki tür uygulama verisi elde edilmiştir. Başlama düzeyi evresinde LÖE öğretmenlerinin her iki beceriyi de oldukça düşük düzeyde sergiledikleri görülmüştür. Başlama düzeyi evresinde LÖE öğretmenlerinin davranışları tek fırsat stratejisine göre gözlenmiştir. Ancak bir müdahale edilmeden uygulamalarını kendileri sonlandırana kadar davranışları takip edilmiştir. Bu kapsamda davranışları değerlendirildiğinde başlama düzeyi verilerinden dikkate değer farklılıklarının oluşmadığı belirlenmiştir. LÖE öğretmenleriyle gerçekleştirilen başlama düzeyi evresi oturumları benzetim ortamında düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde LÖE

öğretmenleri gerçek ortamlarda Türkçe öğretmenlerine akran koçluğu yapsalardı bu durumda Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını belli düzeyde öğrenmeleri olası olabilir ve eş zamanlı ilerleyen diğer deneysel süreçlerin kontrol altında tutulması güçleşebilirdi. Dolayısıyla da araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulama paketinin, ardından LÖE öğretmenlerinin sunduğu mesleki gelişim uygulama paketinin ve sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin sunduğu doğrudan öğretim uygulamalarının deneysel etkilerinin tek-denekli deneysel tasarımla incelenmeleri mümkün olmayabilirdi.

LÖE öğretmenlerinden ön eğitim sunabilme kapsamında başlama düzeyi evresinde benzetim ortamlarında tekrarlı ölçümlerle ön-test verileri alınabilirken araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulaması sonrası LÖE öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerine hazırlayıp sunduğu ön eğitim bir defa gerçekleştiği için uygulama evresinde tek bir son-test verisi elde edilmiştir. LÖE öğretmenlerinin tamamının araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulaması sonrasında ön eğitimi davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine uygun olarak doğru sunabilmeleri %100 düzeyinde gerçekleşmiştir. LÖE öğretmenlerinin performans geri-bildirimi sunmaya ilişkin verileri incelendiğinde ise dört öğretmenin de performans ölçütüne ulaştıkları görülmüştür. LÖE öğretmenlerinin çalışma tamamlandıktan sonra elde edilen izleme oturumlarında da ölçütü karşılar düzeyde performans geri-bildirimi sunabilme becerisini sergilemeyi sürdürdükleri görülmüştür. LÖE öğretmenlerinin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. LÖE öğretmenleri araştırmacının sunduğu eğitimi anlaşılır, kolay ve faydalı bulduklarını; diğer öğretmenleri akran koçluğu uygulamasıyla desteklemelerini yararlı bulduklarını ve uyumlu çalışabilecekleri öğretmenlerle bu tür iş birlikleri kurabileceklerini belirtmişlerdir. Alanyazında araştırmacıdan eğitim alan LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenlere gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulama çalışmaları incelendiğinde (ör., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Walker vd., 2020) bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde etkili sonuçların alınabildiği ve araştırmacının sunduğu eğitimlerin yararlı olduğuna yönelik ortak görüşlerin belirtildiği görülmüştür. Bu çalışma söz konusu diğer çalışma bulgularıyla benzer sonuçlar üreterek alanyazını desteklemektedir.

Çalışma bulguları Türkçe öğretmenleri açısından detaylı incelendiğinde öğretmenlerin tamamında başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki elde edilen verilerde önemli yönde değişimlerin olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinden

başlama düzeyi evresinde veri elde edilirken eşleştikleri gelişim yetersizliği olan öğrencilerine BEP'leri kapsamında hedeflenen Türkçe akademik becerileri dışında, ancak bu becerilere benzer başka bir beceri için öğretim sunmaları istenmiştir. Bunun nedeni, öğrencilerin başlama düzeyi evresinde hedef akademik becerileri öğrenme olasılığını önlemektir. Çünkü aksi durumda çalışmada doğrudan öğretim uygulamasının öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkileri deneysel açıdan analiz edilemeyebilirdi. Başlama düzeyi evresinde uygulamada çalışılacak becerilere benzer becerilerin belirlenmesinde ise öğrencilerin daha önce edindikleri bir becerinin seçilmesine dikkat edilmiştir. Bunun nedeni ise başlama düzeyi evresinde Türkçe öğretmenleri öğrencileriyle yeni bir beceri öğretimine yönelik çalışsaydı bu becerinin öğretimini tam sağlayamadan uygulama evresinde diğer bir beceri öğretimine başlamaları söz konusu olacaktı. Bu durumda edinimi sağlanamamış bir beceri öğretiminin yarıda bırakılması sorunu söz konusu olabilir ve bu durum ise etik açıdan sorun teşkil edebilirdi.

Başlama düzeyi evresinde alınan değerlendirmelere göre Türkçe öğretmenlerinin tamamı doğrudan öğretim uygulamasının dikkati çekme basamağının başında yer alan “Öğrenciye ne öğreneceğini belirtir.” uygulamasını gerçekleştirdikten sonra bir sonraki basamağı gerçekleştirmemiş ve doğrudan öğretim uygulama basamaklarına uygun olarak bir öğretim sunamamışlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin tamamının performansı başlama düzeyi evresinde dikkati çekme basamağında yer alan tek bir davranışı sergilemeleriyle sınırlı kalmıştır. Türkçe öğretmenlerinin başlama düzeyi evresinde sergiledikleri davranışlar da tek fırsat stratejisine göre değerlendirilmiştir. Ancak LÖE öğretmenlerinde olduğu gibi kendileri uygulamalarını sonlandırınca değin sürece bir müdahalede bulunulmamıştır. Dolayısıyla başlama düzeyinde gerçekleştirdikleri tüm davranışları gözlenmiştir. Bu kapsamda doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru olarak sergileme düzeyleri incelendiğinde alınan tek fırsat değerlendirmeleriyle benzer olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin tamamı LÖE öğretmeni mesleki gelişim uygulaması sunduktan sonra doğrudan öğretim uygulamasını ilk oturumdan itibaren %90 üzerinde doğrulukta sergilemeye başlamıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin tamamının doğrudan öğretim uygulama basamaklarını yüksek doğrulukta sergileyebilme becerilerini çalışma sonlandırıldıktan sonraki haftalarda da koruyabildikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden doğrudan öğretim uygulamasını sınıf ortamlarında kullanabilmesine ilişkin genelleme verileri de elde edilmiştir. Genelleme ön-test verilerinde başlama düzeyi evresindeki verilere benzer şekilde Türkçe öğretmenleri “Öğrenciye (sınıfa) ne

öğreneceğini belirtir.” uygulamasını gerçekleştirmelerinden sonra bir sonraki basamakta yer alan uygulamayı gerçekleştirmemişler ve doğrudan öğretim uygulama basamaklarına uygun olarak bir eğitim sunamamışlardır. Genelleme son-test verilerinde ise Türkçe öğretmenlerinin tamamı doğrudan öğretim uygulamasını sınıf geneline başarılı bir şekilde uygulayabilmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin sosyal geçerlik verileri incelendiğinde tüm öğretmenler doğrudan öğretim uygulamasını yararlı bulmuşlardır. Öğrencilerin becerileri edinmesinde bu öğretim uygulamasının oldukça etkili olduğuna yönelik görüşler bildirerek sonraki destek eğitimlerde ve hatta sınıf geneline öğretim sunarken bu uygulamayı kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri LÖE öğretmenlerinin sundukları ön eğitimi oldukça öğretici bulmuşlar ve sonrasında LÖE öğretmenlerinin sundukları performans geri-bildirimlerinin hatalarını fark etmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenleri bu tarz mesleki gelişim uygulamalarında LÖE öğretmenleri tarafından desteklenmelerini olumlu bulduklarını ve diğer meslektaşlarının da desteklenmelerinde bu tarz eğitimleri önerebileceklerini belirtmişlerdir. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla yardımcı öğretmenleri çeşitli bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarına yönelik mesleki gelişim uygulamalarıyla desteklediği çalışmalar olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda (ör., Brock ve Carter, 2016; Scheeler vd., 2018; Walker vd., 2020) bu çalışmanın bulgularıyla benzer şekilde etkili sonuçların alınabildiği ve özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenleri desteklemesinin yararlı olduğuna yönelik ortak görüşlerin belirtildiği görülmüştür. Bu kapsamda bu çalışma diğer çalışma bulgularıyla benzer sonuçlar üreterek alanyazını desteklemektedir.

Çalışma bulguları öğrenciler kapsamında detaylı incelendiğinde öğrencilerin tamamında başlama düzeyi ve uygulama evreleri arasında olumlu yönde değişimlerin olduğu görülmektedir. Öğrencilerin üçünde son üç uygulama verisi %100 elde edilirken yalnızca bir öğrencide (Ö 1) %100 düzeyine ulaşamamıştır. Dolayısıyla Ö 1’in performansının %100 düzeyine ulaşması için öğretime devam edilmiştir. Ancak Ö 1’in HD-ZY ile birlikte DEHB tanısının olması nedeniyle öğretim sırasında dikkatinin dağılabildiği ve performans alımında çalışma kağıdında en az bir hata yapmaya devam ettiği görülmüştür. Ö 1’in TÖ 1’in ders anlatımı sırasında sürekli öğretmenine yönelik ders dışı sorular sorması (ör., “Ne zaman eve gideceğiz?”, “Acıktım!”) ve araştırmacının öğrenciden performans alımı sırasında öğrencinin sıkılma belirtileri (ör., “Ne zaman bu sorular bitecek?” diye sorması, kalemle veya kağıtla oynaması) göstermesi nedeniyle

%100 doğruluğa ulaşamadığı kanısına varılmıştır. Bunun için araştırmacı Ö 1 ile düzenlediği yoklama oturumlarında öğretmeninden aldığı görüşle yoklama oturumu sonrasında vermek üzere belirlediği yiyecek pekiştireçlerini (ör. çikolata veya gofret) kullanarak oturumlara katılımını pekiştirmeyi amaçlamıştır. Öğrencinin yapılan işle meşgul olma davranışı iyileşse de sorulara verdiği tepkiler %100 doğruluğa ulaşmamıştır. Bu nedenle Ö 1 için diğer öğrencilerde belirlenenden farklı olarak performans ölçütünde uyarlama yapılmış ve %90 ölçütü belirlenmiştir. Ö 1'in uygulama evresinin son üç oturumunda %90 ve üzeri performans sergileyerek ölçütü karşıladığı görülmüştür. Öğrencilerin izleme verileri incelendiğinde öğrencilerin öğrendikleri becerileri uygulama sonlandırıldıktan sonra hafif düzeyli gerilemelerle kalıcı bir şekilde sonraki haftalarda devam ettirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin model olma ve rehberli uygulamalarda karşılaşmadığı diğer sorulara ise öğrenmelerini genelleme bildikleri ve bu genellemelerini de hafif düzeyli gerilemelerle kalıcı bir şekilde sergilemeye devam ettikleri görülmüştür. Yalnızca bir öğrencinin (Ö 3) öğretim ve genelleme verileri %100 doğrulukta sergilemeye başladıktan sonra izleme oturumlarında da %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemesini sürdürdüğü görülmüştür. Bu durum araştırma sürecinde gözlemlenen iki nedene bağlı olarak açıklanabilir. İlk olarak bu öğrenciye öğretim sunan Türkçe öğretmeni (TÖ 3) ilk öğretim oturumu dışında diğer tüm oturumlarda doğrudan öğretim uygulama basamaklarını %100 doğrulukta sergileyebilmiştir. İkinci olarak ise bu öğretmenin ders anlatımını karakter özelliğinin bir sonucu olarak (ör., ses tonunu etkili kullanması, tane tane anlatım yapması) daha canlı halde sunduğu gözlemlenmiştir. Dolayısıyla öğrenci başarısında hatasız bir biçimde öğretim uygulamasının sunulmasının yanı sıra öğretmenin karakter özelliklerinin de etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerin sosyal geçerlik verileri incelendiğinde öğrenciler kendilerine uygulanan doğrudan öğretim uygulamasına yönelik olumlu görüş bildirmişler, bu öğretim uygulamasıyla yeni bilgiler öğrenebildiklerini belirtmişler ve başka derslerde de doğrudan öğretim uygulamasıyla eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin (ör. Knight vd., 2012), ailelerin (ör. McConnel ve Kubina, 2016) ve araştırmacıların (ör. Thompson vd., 2019) gelişim yetersizliği olan öğrencilere çeşitli akademik becerileri doğrudan öğretim uygulamasıyla etkili şekilde öğretebildikleri görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamaları genellikle ilkökul veya ortaokul döneminde yer alan OSB olan veya zihin yetersizliği olan öğrencilere yöneliktir (ör.,

Flores ve Ganz, 2007; McKissick vd., 2013; Frampton vd., 2020). Bu çalışma da benzer şekilde zihin yetersizliği olan ve ortaokula devam eden öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve araştırma kapsamında çeşitli akademik becerilerin öğretimi yapılmıştır. Alanyazında yürütülen çalışmalardan sosyal geçerlik verisi elde edilen araştırmalarda (ör., Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; Thompson vd., 2019) da öğrenciler doğrudan öğretim uygulamasıyla eğitim almalarını yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin elde edilen etkililik ve sosyal geçerlik bulguları diğer çalışma bulgularıyla örtüşmekte ve alanyazını desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmanın bulguları, araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulaması sonrası özel eğitim öğretmenlerinin diğer meslektaşlarını desteklemesi kapsamında başarılı bir şekilde lider öğretmenlik yapabildiklerini, liderlik yaptıkları Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta uygulanabildiklerini ve Türkçe öğretmenlerinden doğrudan öğretim uygulamasıyla öğretim alan gelişim yetersizliği olan öğrencilerin hedef Türkçe akademik becerileri öğrenebildiklerini göstermiştir. Bu bulguların, alanyazında araştırmacıdan eğitim alan özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere sundukları mesleki gelişim uygulamalarının etkililiğini inceleyen çalışma bulgularıyla (ör., Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010; Walker vd., 2020) ve doğrudan öğretim uygulamasının sunulduğu diğer akademik beceri öğretimi çalışmalarından elde edilen bulgularla (ör., Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; Root, 2019) benzer olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında bir bütün olarak (a) özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarına sundukları eğitimi lider öğretmenlik becerileri kapsamında ele alması, (b) araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasının özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerilerine olan etkisinin deneysel olarak analiz edilebilirliğini mümkün kılması, (c) çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine mesleki gelişim sunması, (d) “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında önerilen altı uygulamayı (ör., *“öğrenci başarısını artırmak için uzmanlarla iş birliği yapma”*, *“öğrencilerin öğrenmelerini ve davranışlarını yönlendirmek için olumlu ve yapıcı geri-bildirimler sunma”*, *“doğrudan öğretim uygulamasını kullanma”*) çalışma kapsamında aktif olarak ele alması ve bu uygulamalardan doğrudan öğretim uygulamasının kazandırılması hedeflenen mesleki gelişim uygulaması olması ve (e) öğrencilerde hedef becerilerin ediniminin sağlandığının görülmesi açılarından alanyazındaki diğer çalışmaların bulgularını genişlettiği söylenebilir. Bu sonuç, genel eğitim öğretmenlerinin

özel eğitim uygulamaları kapsamında yeterli bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamada LÖE öğretmenliği uygulamasıyla desteklenebildiklerini ve bu destekle sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerinin başarılarının arttığını göstermiştir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamaları yürütülen okullarda LÖE öğretmenliği uygulama modelinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere mesleki yeterlik kazandırmada ve bu öğrencilerin başarılarını artırmada etkili bir uygulama modeli olduğunu söylemek mümkündür.

5.1. Sınırlılıklar

Bu çalışma yürütüldüğü koşullar ve uygulama süreçleri bakımından birtakım sınırlılıklar içermektedir. Yürütüldüğü koşullar olarak çalışma dört özel eğitim öğretmeniyle, dört Türkçe öğretmeniyle ve dört gelişim yetersizliği olan öğrenciyle sınırlıdır. Ayrıca çalışma dört ortaokulla sınırlı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın katılımcılarından özel eğitim öğretmenleri her ne kadar beş yıldan fazla özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmeni olarak çalışsa da farklı lisans mezuniyet derecelerine (ör., işitme engelliler öğretmenliği, sınıf öğretmenliği) sahip olup benzer programlardan mezun olmamaları bakımından sınırlılık teşkil etmektedir. Öğrenci katılımcılarından elde edilen bilgiler ise standart testlerden aldıkları puanlara erişilemediği için sınırlı kalmıştır.

Uygulama süreçleri olarak çalışmada LÖE öğretmenleri bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma becerisi kapsamında Türkçe öğretmenlerine yalnızca doğrudan öğretim uygulamasını öğretmişlerdir. Ancak akademik beceri öğretiminde çok sayıda farklı bilimsel dayanaklı uygulamalar yer almaktadır (bkz., Aydın ve Tekin-İftar, 2019; Knigh vd., 2013, Rogers ve Graham, 2008). Bu bakımdan bu çalışmanın bulguları doğrudan öğretim uygulaması için sunulan mesleki gelişim uygulamasıyla sınırlı kalmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni öğrencisini sınıfından çıkararak başka ortamda (okul kütüphanesinde) doğrudan öğretim uygulaması sunmuş ve bu uygulamayı öğrenciyle bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleştirmiştir. Türkçe öğretmenlerinin başka ortamda öğrencilere eğitim sunmaları ve grup eğitimi düzenlemeleriyle öğretim gerçekleştirmemeleri çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir. Çalışmada öğrenciler model olma, rehberli uygulamalar ve bağımsız uygulamalar basamaklarında ve yoklama oturumlarında aynı sorularla karşılaşmışlardır. Oysa genel eğitim ortamlarında öğretmenler anlatımlarında farklı örnekler sunarak öğretim gerçekleştirebilmektedirler. Bu çalışmada çok sayıda örnek sorunun olduğu bir çalışma

kâğıdı hazırlanmış ve öğrencilere deneysel kontrolün sağlanması açısından aynı sorularla öğretim ve yoklama oturumları düzenlenmiştir. Öğrencilere aynı soruların sorulmasının tanıdık olmalarına neden olması bakımından bir sınırlılık teşkil ettiği ifade edilebilir. Son olarak çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve gelişim yetersizliği olan öğrencilerden genelleme ve izleme verileri elde edilebilirken LÖE öğretmenlerinden akran koçluğu becerisi kapsamında ön eğitim sunma için genelleme verileri ve izleme verileri elde edilememiştir. Bu durum bu çalışmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bunlarla birlikte LÖE öğretmenleriyle akran koçluğu becerisi kapsamında performans geri-bildirim sunma becerileri için genelleme oturumu düzenlenememesi çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Çalışmada elde edilen bulgular dikkate alınarak uygulamaya yönelik öneriler maddeler halinde izleyen satırlarda açıklanmaktadır:

- LÖE öğretmenliği uygulamasının kaynaştırma uygulamalarının yer aldığı okullarda formal bir statüyle desteklenmesine yönelik yasal zeminlerin oluşturulması önerilebilir. Bu kapsamda LÖE öğretmenlerinin kendi sınıfları dışında gerçekleştirdikleri tüm etkinliklerin maddi bir karşılığının olması ve hesap verilebilirlik açısından denetlenmesine yönelik yasal zeminlerin oluşturulması önerilebilir.
- Lisans programlarına lider öğretmenlik ve LÖE öğretmenliğine ilişkin ders içeriklerinin yerleştirilmesi ve öğretmen adaylarının deneyim kazanmalarını sağlayacak uygulamaların ve çalışmaların lisans eğitimlerinde gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- LÖE öğretmenliği uygulamasına ilişkin mesleki gelişim eğitimlerinin MEB tarafından sağlanan hizmet içi eğitim programlarına eklenmesi önerilebilir.
- Özel eğitim öğretmenleri buldukları okullarda genel eğitim sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırmak için genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu kapsamında destekleyebilirler.
- Deneyimli özel eğitim öğretmenleri, kendi sınıflarında yer alan yardımcı öğretmenleri (MEB'in isimlendirmesiyle kolaylaştırıcı kişi), öğretmen adaylarını veya mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenlerini bilimsel dayanaklı

uygulamaların kullanılması kapsamında akran koçluğu yaparak mesleki gelişim bağlamında destekleyebilirler.

- Genel eğitim öğretmenleri sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencileri desteklemeleri kapsamında özel eğitim öğretmenleriyle etkili iş birliği oluşturabilirler.
- Okul yöneticileri kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasını sağlamak için özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin iş birliği oluşturmalarını destekleyici bir okul kültürünün oluşumunu sağlayabilirler.
- Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği genel eğitim okullarında tüm branşlarda yer alan öğretmenler akademik becerilerin öğretiminde doğrudan öğretim uygulamasını kullanabilirler.

5.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Çalışma bulgularından ve sınırlılıklarından yola çıkılarak ileri araştırmalara yönelik öneriler izleyen maddelerde belirtilmektedir:

- Bu çalışma özel eğitim öğretmenlerinin lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu becerisine yönelik gerçekleştirilmiş deneysel bir çalışmadır. Ancak alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin koçlukla birlikte danışmanlık, mentörlük ve birlikte öğretim gibi uygulamalar gerçekleştirerek lider öğretmenlik yapabilecekleri belirtilmektedir (Collins, 2018). Bu kapsamda araştırmacılara LÖE öğretmenlerine danışmanlık, mentörlük ve birlikte öğretim becerilerine ilişkin eğitimler sunarak LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenleri bu beceriler kapsamında desteklemelerinin etkisini ileri araştırmalarda incelemeleri önerilebilir.
- Bu çalışma LÖE öğretmenlerinin diğer paydaşların mesleki gelişime olan etkisini deneysel açıdan ortaya koyan ilk çalışmalardan biridir. Dolayısıyla çalışma bulgularının yinelenebilirliğini sağlamak için ileri araştırmalarda bu çalışmada kullanılan benzer parametrelerle yeni mesleki gelişim uygulamaları tasarlanıp yürütülebilir.
- Çalışmada LÖE öğretmenleri branş öğretmenlerinden Türkçe öğretmenlerine doğrudan öğretim uygulaması kapsamında bir mesleki gelişim uygulaması sunmuşlardır. İleri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenlere doğrudan öğretim uygulaması veya başka bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin

mesleki gelişim uygulamaları gerçekleştirmelerinin etkililiğine yönelik çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

- Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerine eğitim sunmaları sınıf dışında bire-bir öğretim düzenlemesiyle gerçekleşmiştir. İleri araştırmalarda bu tür öğretim uygulamalarının etkililikleri, öğrencileri sınıf ortamından ayırmadan ve/veya küçük grup düzenlemeleriyle gerçekleştirilen uygulamalarla sıranabilir.
- LÖE öğretmenleri yalnızca okul içerisindeki öğretmenleri destekleme kapsamında değil aynı zamanda okul dışında da etkin roller alabilir. Bu kapsamda ileri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik sunacakları lider öğretmenlik uygulaması kapsamında yer alan desteklerinin bu ailelerin çocuklarını desteklemelerine olan etkisi incelenebilir.
- Bu çalışmada LÖE öğretmenlerinin akran koçluğu becerisini sergilemesine yönelik genelleme çalışması gerçekleştirilememiştir. İleri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkisini inceleyen araştırmalarda becerilerini genelleme kapsamında uygulamalar planlanarak etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Ahsan, M. T., Sharma, U., and Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1-20.
- Ainscow, M., Booth, T., and Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Alberto, P. A., and Troutman, A. C. (2006). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Alkhateeb, J. M., Hadidi, M. S., and Alkhateeb, A. J. (2016). Inclusion of children with developmental disabilities in Arab countries: A review of the research literature from 1990 to 2014. *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 60-75.
- Angelides, P., and Mylordou, A. (2011). The beneficial outcome of a successful mentoring relationship: The development of inclusive education. *Teacher Development*, 15(4), 533-547.
- Archer, A. L., and Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. New York: Guilford Press.
- Ash, R. L., and Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP Bulletin*, 84(616), 15-22.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Aydın, O. ve Tekin İftar, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere matematik becerilerini öğretimi: Tek-denekli araştırmalarda betimsel ve meta analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 383-426.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge. *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 119-150.

- Barned, N. E., Knapp, N. F., and Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 302–321.
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., and McMahon, J. (2021). Teacher characteristics, knowledge and use of evidence-based practices in autism education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-11.
- Barton, E. E., Chen, C. I., Pribble, L., Pomes, M., and Kim, Y. A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36, 330-349.
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G., ve Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(02) 33-50.
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 136, 27-29.
- Begeny, J. C., and Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education*, 28(2), 80-94.
- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
- Billingsley, B. S. (2005). A leader's framework for supporting new special educators. *Journal of Special Education Leadership*, 18(2), 3-7.
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality*, 15(3), 163-176.
- Brock, M. E., and Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82, 354–371.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., and Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children: Council for Exceptional Children*, 72, 169-185.
- Brownell, M. T., and Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.

- Bruns, D. A., LaRocco, D. J., Sharp, O. L., and Sopko, K. M. (2017). Leadership competencies in US early intervention/early childhood special education service systems. *Infants & Young Children, 30*(4), 304-319.
- Bon, S. C., and Bigbee, A. J. (2011). Special education leadership: Integrating professional and personal codes of ethics to serve the best interests of the child. *Journal of School Leadership, 21*, 324–359.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children, 63*(4), 513-521.
- Çelik, S., and Vuran, S. (2014). Comparison of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts to individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*, 127-144.
- Collins, B. C. (2018). *Eight paths to leadership: A guide for special educators*. Baltimore MD: Brookes Publishing.
- Collins, B. C., Leahy, M. M., and Ault, M. J. (2017). Guidelines for becoming a teacher leader in rural special education. *Rural Special Education Quarterly, 36*(4), 203-213.
- Cook, B. G., and Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.
- Cook, B. G., and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children, 79*(2), 135-144.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., and Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education, 36*(4), 220-234.
- Cornett, J., and Knight, J. (2009). *Research on coaching*, J. Knight (Ed.), *Coaching: approaches and perspectives içinde* (s. 192–216). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Council for Exceptional Children-CEC (2015). *What every special educator must know: Professional ethics and standards*. Arlington, VA: CEC
- Crowley, K., McLaughlin, T., and Kahn, R. (2013). Using direct instruction flashcards and reading racetracks to improve sight word recognition of two elementary students with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 25*(3), 297-311.

- Çay, E. (2019). Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş becerilerinin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-21.
- Dağseven-Emecen, D. (2011). Comparison of direct instruction and problem solving approach in teaching social skills to children with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(3), 1414-1420.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling-Hammond, L. (2006). No child left behind and high school reform. *Harvard Educational Review*, 76(4), 642-667.
- De Boer, A., Pijl, S. J., and Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826.
- de Jager, B., Reezigt, G. J., and Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 831-842.
- Degirmenci, H. D., and Tekin-Iftar, E. (basımda). Web-based professional development with and without coaching to train Turkish special education teachers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*.
- Deniz, E., ve Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 734-761.
- Dingfelder, H. E., and Mandell, D. S. (2011). Bridging the research-to-practice gap in autism intervention: An application of diffusion of innovation theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 597-609.
- Dietrichson, J., Filges, T., Klokke, R. H., Viinholt, B. C., Bøg, M., and Jensen, U. H. (2020). Targeted school-based interventions for improving reading and mathematics for students with, or at risk of, academic difficulties in Grades 7-12: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 16(2), 1-52.
- Diken, İ. H., ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik

- tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G., ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Douglas, S. N., Chapin, S. E., and Nolan, J. F. (2016). Special education teachers' experiences supporting and supervising paraeducators: Implications for special and general education settings. *Teacher Education and Special Education*, 39(1), 60-74.
- Dove, M., and Honigsfeld, A. (2010). ESL co-teaching and collaboration: Opportunities to develop teacher leadership and enhance student learning. *TESOL Journal*, 1(1), 3-22.
- Eliçin, Ö., ve Kaya, A. (2016). Zihinsel yetersizliği olan yetişkin bireylere doğrudan öğretim yöntemi ile tablet bilgisayarda oyun oynama becerisinin kazandırılması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33, 1-19.
- Engelmann, S., and Carnine, D. (1991). *Theory of instruction: Principles and applications (Rev. ed.)*. ADI Press.
- Every Student Succeeds Act. (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Pub. L. 114-95 C.F.R.
- Frampton, S. E., Munk, G. T., Shillingsburg, L. A., and Shillingsburg, M. A. (2021). A systematic review and quality appraisal of applications of direct instruction with children with autism spectrum disorder. *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 245-266.
- Frampton, S. E., Shillingsburg, M. A., and Simeone, P. J. (2020). Feasibility and preliminary efficacy of direct instruction for individuals with autism utilizing speech-generating devices. *Behavior Analysis in Practice*, 13(3), 648-658.
- Fidan, A., and Tekin-Iftar, E. (2022). Effects of hybrid coaching on middle school teachers' teaching skills and students' academic outcomes in general education settings. *Education and Treatment of Children*, 45(2), 193-210.
- Filcheck, H. A., McNeil, C. B., Greco, L. A., and Bernard, R. S. (2004). Using a whole-class token economy and coaching of teacher skills in a preschool classroom to manage disruptive Behavior. *Psychology in the Schools*, 41(3), 351-361.

- Filedin, G. D., Kameenui, E., and Gersten, R. (1983). A comparison of an inquiry and a direct instruction approach to teaching legal concepts and applications to secondary school students. *The Journal of Educational Research*, 76(5), 287-293.
- Flores, M. M., and Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inferences, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), 244–251.
- Florian, L., and Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Flower, A., McKenna, J. W., and Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marilyn Friend, Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., and Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27.
- Ganz, J. B., and Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75–83.
- Gelso, C. J., Williams, E. N., and Fretz, B. R. (2014). *Counseling psychology*. American Psychological Association.
- Gezer, Ş. (2014). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik hazırlanan bir öğretim planının anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gilles, C., Wang, Y., Fish, J., and Stegall, J. (2018). I learned by watching my mentor. Nurturing teacher leadership with an induction program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(4), 455-475.

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston, MA: Pearson Education.
- Gregori, E., Rispoli, M. J., Lory, C., Kim, S. Y., and David, M. (2022). Effects of teachers as coaches for paraprofessionals implementing functional communication training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(2), 133-144.
- Grossen, B. (1996). The story behind Project Follow Through. *Effective School Practices* 15(1), 4-9.
- Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., and Hagen-Collins, K. (2021). Educator knowledge and preparedness for educating students with autism in public schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(4), 213-224.
- Hargrove, L. J. (2001). Assessment and inclusion: a teacher's perspective. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 18-21.
- Harris, A., and Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Berkshire, UK: Open University Press.
- Horne, P. E., and Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., and Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004; IDEA). *Public Law 108-446*.
<https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf>
- Joyce, B., and Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Katzenmeyer, M., and Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant. Helping teachers develop as leaders (3rd)*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Kaufman, R. C., and Ring, M. (2011). Pathways to leadership and professional development: Inspiring novice special educators. *Teaching Exceptional Children*, 43(5), 52-60.

- Kılıçkaya, A., ve Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212.
- Kırcaali-İftar, G. (2019). Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 7-12.
- Kıyak, U. E., and Tekin-İftar, E. (2022). General education teacher preparation in core academic content teaching for students with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 37(2), 363-382.
- Kirkpatrick, M., Akers, J., and Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), 344-361.
- Klassen, R. M., and Tze, V. M. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., and Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3-14.
- Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., and Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-389.
- Kraft, M. A., Blazar, D., and Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
- Kretlow, A. G., and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299.
- Kretlow, A. G., Wood, C. L., and Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *Journal of Special Education*, 44(4), 234-246.
- Kurt, T. (2016). A model to explain teacher leadership: The effects of distributed leadership model, organizational learning and teachers' sense of self-efficacy on teacher leadership. *Educational Science*, 41(183), 1-28.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.

- Lu, M., Zou, Y., Chen, X., Chen, J., He, W., and Pang, F. (2020). Knowledge, attitude and professional self-efficacy of Chinese mainstream primary school teachers regarding children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 1-12.
- Ludlow, B. (2011). Teacher leadership: Why teachers must be leaders. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 6.
- MacLennan, N. (2017). *Coaching and Mentoring*. New York: Routledge
- Mason, L., and Otero, M. (2021). Just how effective is direct instruction? *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 225-244.
- Madzharova, M. S., Sturmey, P., and Yoo, J. H. (2018). Using in-vivo modeling and feedback to teach classroom staff to implement a complex behavior intervention plan. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(3), 329-337.
- Mavropoulou, S., and Padeliadu, S. (2016). Greek teachers' perceptions of autism and implications for educational practice. *Autism*, 4(2), 173-183.
- McConnell, B. M., and Kubina, R. (2016). Parents using explicit reading instruction with their children at-risk for reading difficulties. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 115-139.
- McCray, E., Kamman, M., Brownell, M. T., and Robinson, S. (2017). *High-leverage practices and evidence-based practices: A promising pair*. Retrieved from [http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2017/11/HLPs-and-EBPs-A-Promising -Pair-FINAL.pdf](http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2017/11/HLPs-and-EBPs-A-Promising-Pair-FINAL.pdf)
- McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L., and Diegelmann, K. M. (2013). Effects of computer-assisted explicit instruction on map-reading skills for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1653-1662.
- McLeod, R. H., Kim, S., and Resua, K. A. (2019). The effects of coaching with video and email feedback on preservice teachers' use of recommended practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 38(4), 192-203.
- McLeskey, J., Barringer, M. D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., and Ziegler, D. (2017). *High-leverage Practices in Special Education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center.

- McLeskey, J., Billingsley, B., and Ziegler, D. (2018). Using high-leverage practices in teacher preparation to reduce the research-to-practice gap in inclusive settings. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 3-16.
- McNeil, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4585–4594.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2009). *Zihinsel yetersizliği olan bireyler için performans belirleme formu*. https://www.dersturkce.com/medya/ZIHINSEL_ENGELLI_PERFORMANS.pdf (Erişim tarihi: 2022, Mayıs).
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf> (Erişim tarihi: 2022, Mart)
- Morin, K. L., Sam, A., Tomaszewski, B., Waters, V., and Odom, S. L. (2021). Knowledge of evidence-based practices and frequency of selection among school-based professionals of students with autism. *The Journal of Special Education*, 55(3), 143-152.
- Moreno, A. (2000). *Effects of special educator peer coaching on general educator effectiveness in inclusive classroom settings*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: Florida International University.
- Movahedazarhouli, S., Banerjee, R., and Luckner, J. (2022). An examination of current leadership practices in early childhood and early childhood special education: A mixed methods study. *Early Education and Development*, 33(4), 700-722.
- Mujis, D., and Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972.
- Myers, D. M., Simonsen, B., and Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 35-59.
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Nelson, G., Cook, S. C., Zarate, K., Powell, S. R., Maggin, D. M., Drake, K. R., Kiss, A., Ford, J. W., Sun, L., and Espinas, D. R. (2022). A systematic review of meta-

- analyses in special education: Exploring the evidence base for high-leverage practices. *Remedial and Special Education*, 43(5), 344-358.
- Nguyen, D., Harris, A., and Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003–2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60–80.
- No Child Left Behind. (2001/2006). *No Child Left Behind Act*. P.L . No. 107-110, 115 §1425 <http://www.ed.gov/policy/eisec/leg/esea02/index.html>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.
- Orel, A., Zerey, Z., ve Töret, G. (2004). Sınıf öğretmenleri adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.
- Plavnick, J. B., Marchand-Martella, N. E., Martella, R. C., Thompson, J. L., and Wood, A. L. (2015). A review of explicit and systematic scripted instructional programs for students with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 55-66.
- Rakap, S. (2017). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139.
- Rakap, S., and Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., and Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 150-167.
- Reichow, B., Volkmar, F. R., and Cicchetti, D. V. (2008). Development of the evaluative method for evaluating and determining evidence-based practices in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1311-1319.
- Ries, F., Cabrera, C. Y., and Carriedo, R. G. (2016). A study of teacher training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.
- Ripley, S. (1997). *Collaboration between general and special education teachers*. Retrieved from <https://www.teachervision.com/teaching-strategies/collaboration-between-general-special-education-teachers>

(Erişim tarihi: 2022, Mart)

- Rolf, K. R., and Slocum, T. A. (2021). Features of direct instruction: Interactive lessons. *Behavior Analysis in Practice, 14*(3), 793-802.
- Rogers, L. A., and Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 879-906.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership, 43*(7), 60-69.
- Root, J. R. (2019). Effects of explicit instruction on acquisition and generalization of mathematical concepts for a student with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 57*, 1-6.
- Sallese, M. R., and Vannest, K. J. (2021). Effects of a manualized teacher-led coaching intervention on paraprofessional use of behavior-specific praise. *Remedial and Special Education, 43*(1), 27-39.
- Savaşır, I., ve Şahin, N. (1995). *Wechsler çocuklar için zekâ ölçeği (WISC-R) el kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Scheeler, M. C., Congdon, M., and Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 83-96.
- Scheeler, M. C., Morano, S., and Lee, D. L. (2018). Effects of immediate feedback using bug-in-ear with paraeducators working with students with autism. *Teacher Education and Special Education, 41*(1), 24-38.
- Scruggs, T. E., and Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal, 31*(4), 785-811.
- Shah, R., Das, A., Desai, I., and Tiwari, A. (2016). Teachers' concerns about inclusive education in Ahmedabad, India. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 34-45.
- Shippen, M. E., Houchins, D. E., Steventon, C., and Sartor, D. (2005). A comparison of two direct instruction reading programs for urban middle school students. *Remedial and Special Education, 26*(3), 175-182.
- Showers, B., and Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership, 53*(6), 12-16.

- Shurr, J., Bouck, E. C., and McCollow, M. (2021). Examining teacher and teacher educator perspectives of teacher leadership in extensive support needs. *Teacher Education and Special Education, 45*(2), 160-179.
- Silva, D., Gimbert, B., and Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *Teachers College Record, 102*(4), 779-804.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., and Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 8-24.
- Smith, A. (2003). Scientifically based research and evidence-based education: A federal policy context. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(3), 126-32.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., and Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education, 35*(3), 133-143.
- Spencer, T. D. (2021). Ten instructional design efforts to help behavior analysts take up the torch of direct instruction. *Behavior Analysis in Practice, 14*, 816-830.
- Sulu, M. D., Martella, R. C., Topper, O., Marchand-Martella, N. E., and Kiyak, U. E. (2021). Explicit and systematic scripted instructional programs for students with autism spectrum disorder: An updated and extended review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 1*-17.
- Stahmer, A. C., Collings, N. M., and Palinkas, L. A. (2005). Early intervention practices for children with autism: Descriptions from community providers. *Focus on Autism and Developmental Disabilities, 20*(2), 66-79.
- Stockard, J. (2010). Promoting reading achievement and countering the “fourth-grade slump”: The impact of direct instruction on reading achievement in fifth grade. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 15*(3), 218-240.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C., and Rasplia Khoury, C. (2018). The effectiveness of direct instruction curricula: A meta-analysis of a half century of research. *Review of Educational Research, 88*(4), 479-507.
- Stokes, T. F., and Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*(2), 349-367.

- Struyve, C. (2017). Teacher leadership in (inter) action: *Empirical studies in primary and secondary schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Belgium: Kuleuven University
- Struyve, C., Hannes, K., Meredith, C., Vandecandelaere, M., Gielen, S., and De Fraine, B. (2018). Teacher leadership in practice: Mapping the negotiation of the position of the special educational needs coordinator in schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 701-718.
- Süzer, T. (2018). Genelleme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde (s. 232-256)*. Ankara: Vize Yayıncılık
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13(2), 54-58.
- Talbott, E., Mayrowetz, D., Maggin, D. M., Tand ozer, S. E. (2016). A distributed model of special education leadership for individualized education program teams. *Journal of Special Education Leadership*, 29(1), 1-10.
- Tekin-İftar, E. (2018). (Editör). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar (2. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Tekin-Iftar, E., Olcay-Gül, S., and Collins, B. C. (2019). Descriptive analysis and meta Analysis of studies investigating the effectiveness of simultaneous prompting procedure. *Exceptional Children*, 85(3), 309-328.
- Tekin-Iftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D., and Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250.
- Thompson, J. L., Wood, C. L., Preston, A., and Stevenson, B. (2019). Teaching unison responding during small-group direct instruction to students with autism spectrum disorder who exhibit interfering behaviors. *Education and Treatment of Children*, 42(1), 1-23.
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203.
- Tschannen-Moran, M., and Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

- Tunç-Paftalı, A., and Tekin-Iftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education, 44*(3), 255-273.
- Twyman, J. S. (2021). Faultless communication: The heart and soul of DI. *Perspectives on Behavior Science, 44*(2), 169-193.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., and Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS One, 10*(8), 1-12.
- Walker, V. L., Douglas, K. H., and Brewer, C. (2020). Teacher-delivered training to promote paraprofessional implementation of systematic instruction. *Teacher Education and Special Education, 43*(3), 257-274.
- Watkins, C. (1996). Follow Through: Why didn't we? *Effective School Practices, 15*, 56-66.
- Wenner, J. A., and Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134-171.
- York-Barr, J., and Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255-316.
- York-Barr, J., Sommerness, J., Duke, K., and Ghere, G. (2005). Special educators in inclusive education programmes: Reframing their work as teacher leadership. *International Journal of Inclusive Education, 9*(2), 193-215.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim tarihi: 2022, Mart)

EKLER

- EK-1 : Etik Kurul Karar Belgesi
- EK-2 : Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni
- EK-3 : Çalışma Bilgilendirme Broşürü
- EK-4 : Çalışma Yazılı Bilgilendirme Formu
- EK-5 : Özel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-6 : Genel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-7 : Aile Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-8 : Özel Gereksinimli Öğrenci Bilgilendirme ve Onam Formu
- EK-9 : Gözlemci Eğitim Slaydı
- EK-10 : Lider Özel Eğitim Öğretmeni Veri Toplama Formları
- EK-11 : Genel Eğitim Öğretmeni Veri Toplama Formları
- EK-12 : Öğrenci Veri Toplama Formları
- EK-13 : Araştırmacı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları
- EK-14 : “Lider Öğretmen Mesleki Gelişimi” Pilot Uygulaması Sonrası Soru Formu
- EK-15 : Başlama Düzeyi Oturumları Öncesi Özel Eğitim Öğretmenlerinden İstenen Mesleki Gelişim Uygulama Başlıkları
- EK-16 : Model Olma ve Prova İçin Oluşturulan Hipotetik Öğretim Planı
- EK-17 : Araştırmacının Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunduğu Doğrudan Öğretim Uygulaması Ve Koçluk Becerisi Sunum Dosyaları
- EK-18 : Video-Modeller İçin Hipotetik Öğretim Planı
- EK-19 : “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” Uygulama Paket Programı Hazırlama Kontrol Listesi

EK-1: Etik Kurul Karar Belgesi

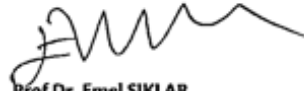
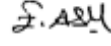

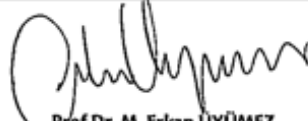

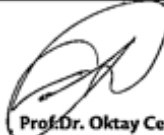
Evrak Kayıt Tarihi: 08.01.2020

Protokol No: 2054

Tarih: 29.01.2020



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	TÜBİTAK Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kuramdan Uygulamaya Lider Öğretmenlik Uygulaması: Lider Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Meslekî Gelişimlerine ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarılarına Olan Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
TEZ YAZARI:	Orhan AYDIN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
KATILMADI Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Hayri ESMEZ (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan UYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Haydan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL (Eğitim Fak.)

EK-2: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88074293-605.01-32799119
Konu : Orhan AYDIN'ın Araştırma İzni

23/09/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 09.09.2021 tarihli ve 138541 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihinli Engelliler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Orhan AYDIN'ın, Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR danışmanlığında hazırladığı "Kurumdan Uygulamaya Lider Öğretmenlik Uygulaması: Lider Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarılarına Olan Etkisi" başlıklı doktora tez çalışması Müdürlüğümüz Araştırma ve Sosyal Etkinlik İzinleri İnceleme Komisyonu tarafından değerlendirilmiş ve uygulanmasında sakınca görülmediği bildirilmiştir.

Müdürlüğümüzce de uygun görülmüş olan söz konusu araştırma çalışmasının, 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde ve eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla, ilimiz Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan tüm ortaokullarda uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Hakan CIRIT
İl Millî Eğitim Müdürü

O L U R
Kürşat GÜLERYÜZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
2-Ölçme Araçları (27 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı No:247 Odunpazarı/ESKİŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (222) 280 27 07

E-Posta: strateji26@meb.gov.tr

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Cem Murat ERSOY

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: eskisehir@meb.gov.tr

Faks:2222802728

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e619-0a6e-3f10-bc4f-6d1f kodu ile teyit edilebilir.

EK-3: Çalışma Bilgilendirme Broşürü

Lider Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Eğitim/Branş Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Kaynaştırma Öğrencilerinin Başarısına Olan Etkisi

Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenlerine bir mesleki gelişim sunarak okul başarısına olan katkısını incelemektir. Bu amaçla araştırma üç aşamalı olarak şekillendirilmiştir:

1. Aşama: Araştırmacının Sunacağı Mesleki Gelişim Eğitimi

- Bu aşamada araştırmacı özel eğitim öğretmenlerine yönelik liderlik becerilerini destekleme kapsamında bir eğitim sunacaktır.

Özel eğitimde liderlik eğitimi nedir?

- Özel eğitim öğretmenine liderlik eğitimi, farklı branşta olan ve sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan bir meslektaşına etkililiği kanıtlanmış bir öğretim uygulamasına ilişkin eğitim sunabilme becerisini öğretme olarak planlanmıştır.
- Mesleki gelişimin ardından özel eğitim öğretmeni genel/branş öğretmenini gözler ve uygulamasına yönelik olumlu ve düzeltici geribildirimler sunar.
- Mesleki gelişim sürecinde araştırmacı özel eğitim öğretmenin tüm aşamaları nasıl gerçekleştireceğine ilişkin ayrıntılı bilgi sunar.

2. Aşama: Özel Eğitim Öğretmenin Sunacağı Mesleki Gelişim Eğitimi

- Bu aşamada araştırmacıdan eğitim alan özel eğitim öğretmeni genel/branş öğretmenlerine bir mesleki gelişim eğitimi sunacaktır.

Meslektaşına mesleki gelişim eğitimi sunma nedir?

- Özel eğitim öğretmeni özel gereksinimli öğrenciler için etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamaları (bu çalışma kapsamında sadece bir uygulamayı) meslektaşına bir eğitimle sunar.
- Ardından, meslektaşını gerçek ortamda öğrenciye eğitim sunarken gözler ve hedef uygulamayı doğru gerçekleştirip gerçekleştirmediğine ilişkin geribildirimler sunar.

3. Aşama: Genel Eğitim/Branş Öğretmeninin Sınıfındaki Özel Gereksinimli Kaynaştırma Öğrencisine Hedef Akademik Becerileri Öğretmesi

- Bu aşamada lider özel eğitimden eğitim alan genel/branş öğretmeni sınıfındaki özel gereksinimli öğrencisine birebir öğretim sunar.

Birebir
öğretim nedir

- Genel/branş öğretmeni, özel eğitim öğretmenin öğrettiği etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamayı öğrencisinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları'nda yer alan hedef akademik beceri öğretimi için kullanır.
- Bu süreçte öğrenciyle birebir çalışarak hedef uygulamanın bileşenlerini doğru bir şekilde gerçekleştirir.
- Burada amaçlanan öğrencinin BEP'lerinde yer alan öğretimsel amaçları (çalışma kapsamında bir amaç belirlenecektir) doğru uygulama yaparak öğretebilmektir.

Kısacası, araştırmacı özel eğitim öğretmenine, özel eğitim öğretmeni genel/branş öğretmenine ve son aşamada genel/branş öğretmeni özel gereksinimli öğrencisine bir eğitim sunacaktır. Döngüsel bir etkinin inceleneceği araştırmada özel gereksinimli öğrencimizin yararına bir çıktının elde edilmesi bizim temel hedefimizdir. Bunun yanı sıra üniversite-okul işbirliğiyle öğretmen yeterliklerinin artırılması çalışmamızda bir diğer hedeflediğimiz unsurdur. Çalışmamız gönüllülük esasına dayalı olup siz değerli öğretmenlerimizin katkısını bekleriz.

Saygılarımızla

Araş.Gör. Orhan AYDIN

Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Not: Çalışma süreci yüz yüze eğitim şeklinde planlansa da pandemi sürecinin seyrine göre uzaktan (örn. zoom ile) öğretimle gerçekleştirmeye uygun olarak esnek planlanmıştır.

EK-4: Çalışma Yazılı Bilgilendirme Formu

TUBİTAK DESTEKLİ DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI

Çalışmanın Adı: Lider Özel Eğitim Öğretmenlerinin Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine ve Kaynaştırma Öğrenci Başarısına Olan Etkisi

Çalışmanın Konusu: Bu çalışmada özel eğitim öğretmenleri okullarında yer alan ve kaynaştırma uygulamalarına katılan genel eğitim öğretmenlerine özel eğitim uygulamalarından bilimsel dayanaklı bir uygulama yapabilme becerisi kazandırması hedeflenmektedir. Genel eğitim öğretmenine öğretilen bu bilimsel dayanaklı uygulamayı kaynaştırma öğrencisine sergilemesi izlenerek öğretmenin uygulamayı doğru uygulama/uygulayamama durumlarına ilişkin geri-bildirimler sunulacaktır.

Çalışmada Kimler Yer Alacak ve Ne Tür Faaliyetlerde Yer Alacaklar?

Araştırmacı ve üç lisans öğrencisi bursiyer: Eğitim, gözlem ve veri toplama süreçlerinde görev alacaklardır.

Özel eğitim öğretmenleri: Araştırmacı her bir özel eğitim öğretmenine iki oturumluk bir eğitim sunacaktır. Bu eğitimlerin birinde özel eğitim öğretmenlerinin de tanıdık olduğu bilimsel dayanaklı bir uygulama anlatılacaktır. Burada hedeflenen özel eğitim öğretmenin hedef bilimsel dayanaklı uygulamayı meslektaşları olan genel eğitim öğretmenine sistematik ve doğru bir şekilde öğretebilmesini sağlayacak bilgi ve beceri kazandırmaktır. İkinci oturumda ise araştırmacı, özel eğitim öğretmenin genel eğitim öğretmenine hedeflenen bilimsel dayanaklı uygulamayı nasıl anlatacağına ve anlattıktan sonra süreci nasıl takip edeceğine ilişkin bir bilgi sunacaktır.

Araştırmacıdan eğitim alan özel eğitim öğretmeni genel eğitim öğretmenini destekleyici bir eğitim sunusu hazırlayarak hedef bilimsel dayanaklı uygulamayı öğretmene kazandıracak ve ardından genel eğitim öğretmenin kaynaştırma öğrencisi ile bu bilimsel dayanaklı uygulamayı sergilemesini takip ederek öğretmenin uygulamayı sergileme performansına ilişkin geri-bildirimler sunacaktır.

Genel eğitim öğretmenleri: Genel eğitim öğretmeni eşleştiği özel eğitim öğretmeninden hedeflenen bilimsel dayanaklı uygulama hakkında bilgilendirici bir eğitim alacaktır. Bu eğitimden sonra kaynaştırma öğrencisine hedef bilimsel dayanaklı uygulama ile öğretim yapması istenecektir. Bu öğretimler kaynaştırma öğrencisinin hedeflenen beceriyi (BEP'inden seçilecek) öğrenene kadar birebir öğretim şeklinde devam edecektir.

Kaynaştırma öğrencileri: BEP'inden seçilen hedef beceri kapsamında genel eğitim öğretmeni tarafından eğitim alacaktır.

Çalışmada Gerçekleşecek Faaliyetlerin Tahmini Süreleri

Araştırmacının Özel Eğitim Öğretmeni Eğitimi: Araştırmacı iki oturumluk bir eğitim sunacaktır. Her bir oturum 2-3 saat sürmesi planlanmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmenin Genel Eğitim Öğretmeni Eğitimi: Özel eğitim öğretmeni bir oturumluk bir eğitim sunacaktır. Tahmini olarak 2-3 saatlik bir eğitim sunması düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmeni genel eğitim öğretmenin kaynaştırma öğrencisiyle yapacağı birebir olan eğitimlerini izleyecektir. Bu tahmini olarak haftada 2-3 defa ve 30-40 dakikalık oturumlardan oluşacaktır.

Genel Eğitim Öğretmeninin Kaynaştırma Öğrencisini Eğitimi: Genel eğitim öğretmeni haftada iki-üç defa çalışma kapsamında hedeflenen uygulama ve öğrenci akademik becerisi doğrultusunda bir eğitim gerçekleştirecektir. Her bir eğitim oturumunun 30-40 dk olması planlanmaktadır.

Not: Özel Eğitim Öğretmeni-Genel Eğitim Öğretmeni izleme süreçleri açısından okul çalışma saatleri aksatılmadan bir planlama gerçekleştirilecektir. Covid-19 tedbirlerine riayet edileceğini ve araştırma ekibinde yer alan her bir çalışanın tam aşıllı olduğunu belirtmek isteriz.

Saygılarımızla

Arş.Gör. Orhan AYDIN

Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

EK-5: Özel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme ve Onam Formu

Özel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme Formu

Bu formda yer verilen bilgiler genel eğitim okullarında özel eğitim sınıflarında öğretim sunan ve araştırmannın olası katılımcısı olabilecek özel eğitim öğretmenlerine yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulacak mesleki gelişim programının genel eğitim öğretmenlerinin hedef bilimsel-dayanaklı uygulama olan doğrudan öğretimi uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmayı desteklemesi planlanan Tübitak 1002 proje başvuru süreci henüz tamamlanmamıştır. Araştırma süresince araştırmacı olarak, Orhan AYDIN ve doktora tez danışmanı olarak Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve mesleki gelişimi sunacağınız genel eğitim öğretmeni görev alacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmada katılımcı öğretmen olarak yer almanız söz konusu olduğunda, araştırma süresince sizin ve eşleştirildiğiniz genel eğitim öğretmen-öğrenci çiftinin gereksinimlerine dayalı olarak belirlenmiş olan öğretim uygulamasını öğretmeniz için mesleki bir gelişim programı sunmanız ve öğretmen-öğrenci çıktılarını düzenli takip etmeniz istenecektir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

Araştırmacı tarafından sunulan mesleki gelişim programına katılmak

Genel eğitim öğretmenine mesleki gelişim programı sunmak

Uygulamalarınız hakkında düzenli olarak veri toplamak ve araştırmacıya iletmek

Eşleştirdiğiniz genel eğitim öğretmeni ile araştırma süresince etkileşim halinde olmak

Sosyal geçerlik değerlendirmeleri için görüşmelere katılmak.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık bir öğretim dönemi boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar okulunuzda görev aldığımız sınıftaki diğer öğrencilerinizle sürdürdüğünüz öğretim etkinliklerinizi olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Araştırma süreci yüz yüze yürütülecek olan ön eğitim ve uygulama sürecinde sizin tarafınızdan genel eğitim öğretmeni-kaynaştırma öğrencisi çifti ve kendinize ilişkin tutmuş olduğunuz kayıtlardan oluşacaktır. Ancak araştırmanın planlanma sürecinde ve uygulama öncesinde yüz yüze gerçekleştirilecek belirli görüşmelere gerek duyulabilir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden yalnızca temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, cinsiyet, mezun olduğunuz okul/program) ve mesleki özelliklerinize (örn., mesleki deneyim süreniz, daha önce özel gereksinimli öğrenciyle çalışıp çalışmadığınız, böyle bir uygulamaya katılıp katılmadığınız) ilişkin bilgileri talep edebiliriz. Ayrıca sizinle eşleştireceğimiz öğretmen-öğrenci çiftine ilişkin değerlendirmelerinizi talep edebiliriz. Size ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda katılımcıların demografik bilgileri başlığı altında

kullanılması söz konusu olabilir. Ayrıca araştırma sürecinin sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulamanın sonunda görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada sizin genel eğitim öğretmenine sunacağımız mesleki gelişim program içeriğinde yeterli olmanızı sağlayacak araştırmacı tarafından sunulacak bir mesleki gelişim programına katılmanız istenecektir. Araştırmacının sunacağı mesleki gelişim uygulaması özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde yer alan ancak yeterli olamayabilecekleri durumlar olması nedeniyle ilk aşama olarak gerçekleştirilecektir. Mesleki gelişim kapsamında sizlere liderlik becerileri kapsamında sistematik öğretim, doğrudan öğretim ve koçluk uygulaması süreçlerine ilişkin bir eğitim sunulacaktır. Mesleki gelişim sürecinde edindiğiniz bilgi ve deneyimleriniz benzetim ortamlarında çalışıldıktan sonra genel eğitim öğretmenlerine benzer bir mesleki gelişim uygulaması sunacaksınız. Sunduğunuz mesleki gelişim ile genel eğitim öğretmenlerinin edindiği uygulama becerisinin etkisi genel eğitim öğretmenin sınıfında yer alan kaynaştırma öğrencisinin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan hedef becerilerden seçilen becerileri öğretebilmesi üzerinde incelenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve genel eğitim öğretmeni-öğrenci çifti davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta araştırmacı ve gözlemciler bulunacaktır.

Uygulama süresince sizin için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., görüşme, SMS ve internet kotaları, öğretim araç-gereçleri, pekiştiriciler) talep etmeniz durumunda araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrencileriniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin ve kaynaştırma sınıfında yer alan öğretmen ve öğrencinin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmanız bizim için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmanın herhangi bir zamanında çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılımınız sayesinde bilimsel dayanaklı ve etkili olduğu bilinen bir öğretim uygulamasını uygulama becerisi kazanmış olmanızla sizin, genel eğitim öğretmenin ve hedef becerilerin öğretimi sağlanabilirse kaynaştırma öğrencisinin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca edindiğiniz yeni öğretim uygulamasını mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağınız başka öğrencileriniz için uygulamanın yanı sıra başka öğretmenlere destek olmanız da birçok özel gereksinimli öğrencinin gelişimi açısından önemli kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size ve diğer durumlara ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Mesleki gelişime ilişkin oluşturacağınız ve paylaşacağınız veriler; araştırmacı, genel eğitim öğretmeni, tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da öğrencinizi hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Arş. Gör. Orhan AYDIN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

e-posta: o_aydin@anadolu.edu.tr

Cep Tel: 0 5346638868

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir. Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz

Araştırmaya Katılım Onamı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum.** Ayrıca araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında öğretmen-öğrenci çifti ile gerçekleştireceğim mesleki gelişim uygulamalarının gözlemciler tarafından izleneceğini ve araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı (Rumuz ad kullanabilirsiniz): _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-5a: Özel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu

Özel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu

1. Adınız Soyadınız (Rumuz ad kullanabilirsiniz): _____

2. Öğretmen olarak çalışma yılınız: _____

3. Mezun olduğunuz üniversite/bölüm: _____

4. Başka herhangi bir eğitim ya da diplomanız var mı? Varsa yazınız.

5. Daha önce hiç genel eğitim öğretmenlerine özel eğitimle ilgili bir yardımınız dokundu mu?

() Evet () Hayır

6. Eğer yardımınız olduysa nasıl bir uygulama gerçekleştirdiniz (örn., danışmanlık, yöntem öğretme, kaynaştırma öğrencisinin özelliklerini söyleme vs.)? (Lütfen detaylıca yazınız)

7. Kendi sınıfınızın dışında yer alan kaynaştırma öğrencilerine yönelik daha önce hiç doğrudan bir uygulama gerçekleştirdiniz mi?

() Evet () Hayır

6. Eğer bir uygulama yaptıysanız nerede gerçekleşti, içeriği neydi ve hangi yöntemlere yer verdiniz (örn., akademik beceri öğretimi, sosyal beceri öğretimi, kendi sınıfında, yanlışsız öğretim yöntemleri kullanarak vb.)? (Lütfen detaylıca yazınız)

7. Lider bir özel eğitim öğretmeni rolü ile daha önce herhangi bir uygulama yaptınız mı?

() Evet () Hayır

8. Eğer lider özel eğitim öğretmeni rolü ile bir uygulama gerçekleştirdiyseniz kime, ne şekilde ve ne gerekçeyle gerçekleştirdiğinizi detaylandırır mısınız?

EK-6: Genel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme ve Onam Formu

Genel Eğitim Öğretmeni Bilgilendirme Formu

Bu formda yer verilen bilgiler genel eğitim ortamlarında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli olan öğrencilere öğretim sunan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek genel eğitim öğretmenlerine yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulacak mesleki gelişim programının genel eğitim öğretmenlerinin hedef bilimsel dayanaklı uygulama olan doğrudan öğretimi uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmayı gerçekleştiren kurum/kuruluş: Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora tezi çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak, Orhan AYDIN ve doktora tez danışmanı olarak Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve mesleki gelişim uygulamasını yürütecek özel eğitim öğretmeni görev alacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmada katılımcı öğretmen olarak yer almanız söz konusu olduğunda, araştırma süresince sizin ve eşleştirildiğiniz öğrencinizin gereksinimlerine dayalı olarak belirlenmiş olan öğretim uygulamasını öğrenmeniz ve sınıfınızda uygulayabilmeniz ve öğrenci çıktılarını grafiksel verilerle değerlendirebilmeniz için ön eğitim ve geri-bildirim sürecinden oluşan mesleki gelişim sürecine düzenli olarak katılmanız istenecektir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

Eşleştirdiğiniz özel eğitim öğretmeni ile araştırma süresince eğitime katılmak

Ön eğitim uygulamasında size kazandırılması hedeflenen öğretim uygulamasını kullanarak rutin uygulamalarınız sırasında öğrencinize öğretim yapmak.

Öğrenci performansına yönelik düzenli olarak veri toplamak.

Uygulamalarınız hakkında düzenli olarak veri toplamak

Sosyal geçerlik değerlendirmeleri için görüşmelere katılmak.

Sıralanan sorumlulukların dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık bir öğretim dönemi boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar okulunuzda eşleştirildiğiniz öğrenci ve diğer öğrencilerinizle sürdürdüğünüz öğretim etkinliklerinizi olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Araştırma süreci özel eğitim öğretmeniyle yüz yüze yürütülecek olan ön eğitim ve uygulama sürecinde sizin tarafınızdan öğrencinize ve kendinize ilişkin tutmuş olduğunuz kayıtlardan oluşacaktır. Ancak araştırmanın planlanma sürecinde ve uygulama öncesinde yüz yüze gerçekleştirilecek belirli görüşmelere gerek duyulabilir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden yalnızca temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, cinsiyet, mezun olduğunuz okul/program) ve mesleki özelliklerinize (örn., mesleki deneyim süreniz, daha önce özel gereksinimli öğrenciyle çalışıp çalışmadığınız, böyle bir uygulamaya katılıp katılmadığınız) ilişkin bilgileri talep edilecektir. Ayrıca sizinle eşleştireceğimiz

öğrencinize ilişkin değerlendirmeleriniz talep edilecektir. Size ve öğrencinize ilişkin bilgiler gerçek isimlerinize yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda katılımcıların demografik bilgileri başlığı altında kullanılması söz konusu olacaktır. Ayrıca araştırma sürecinin sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulamanın sonunda görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle sizin görüşleriniz ve öğrencinizin ailesinin görüşleri doğrultusunda, öğrenciniz için genel eğitim müfredatına ve öğrencinin performansına dayalı olarak oluşturulmuş bireyselleştirilmiş eğitim planları dikkate alınarak işlevsel hedef davranışlar belirlenecektir. Belirlenen hedef davranışların özelliklerine ve sizin mesleki gelişim gereksiniminize dayalı olarak hedef davranışların öğrencinize kazandırılmasında kullanacağımız bir ya da daha fazla (örn., model olma, rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar, ipucu türleri, pekiştirme süreçleri) öğretim stratejisini içerebilecek bir öğretim uygulaması belirlenecektir. Daha sonra sizin için hedeflenen öğretim uygulamasını halihazırda kullanıp kullanmadığımızı; kullanıyorsanız hangi düzeyde kullandığımızı, aynı zamanda öğrencinizin kendisi için belirlenen hedef davranışları sergileyip sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Ardından belirlenen öğretim uygulamasının tanıtımı, örnek uygulamalarının gösterimi, temel düzeyde uygulama denemelerine ve bunlara ilişkin geri-bildirimlere yer verilen davranışsal beceri öğretimi modeli kullanılarak bir ön eğitim sunulacaktır. Daha sonra bu öğretim uygulamasını belirlenen hedef becerileri kazandırmak üzere sınıftaki rutin uygulamalarınız sırasında kullanmanız istenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve öğrencinizin davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta özel eğitim öğretmeni, araştırmacı ve bazı oturumlarda bir gözlemci bulunacaktır.

Uygulama süresince sizin için ve öğrenci için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., görüşme, SMS ve internet kotaları, öğretim araç-gereçleri, pekiştiriciler) talep etmeniz durumunda araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrenciniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin ve öğrencinizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirerseniz bizim için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse, araştırmanın herhangi bir zamanında çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılımınız sayesinde bilimsel-dayanaklı bir öğretim uygulamasını uygulama becerisi kazanmış olmanızla siz bir kazanım elde ederken; hedef becerilerin öğretimi sağlanabilirse öğrencinizin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca edindiğiniz yeni öğretim uygulamasını mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağımız başka öğrencileriniz için uygulamanız birçok öğrencinin gelişimi açısından önemli bir kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmamızda gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada size ve öğrencinize ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Öğrenciniz ile gerçekleştireceğiniz öğretim uygulamalarına ilişkin oluşturacağınız ve paylaşacağınız veriler, özel eğitim öğretmeni, araştırmacı, tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve güvenilirlik çalışmasında veri toplayacak

gözlemler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeemeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan ekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da öğrencinizi hiçbir Şekilde etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile aşağıdaki yer alan iletişim adreslerinden doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Arş. Gör. Orhan AYDIN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

E-posta: o_aydin@anadolu.edu.tr, Cep Tel: 0 5346638868

Katılımınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir. Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

Araştırmaya Katılım Onamı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum.** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında öğrencim ile gerçekleştireceğim öğretim uygulamalarının gözlemciler tarafından izleneceğini ve araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Öğretmen Adı-Soyadı (Rumuz ad kullanabilirsiniz): _____

İmza: _____

Tarih: _____

Özel Eğitim Öğretmeni: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-6a: Genel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu

Genel Eğitim Öğretmeni Katılımcı Bilgi Formu

1. Adınız-Soyadınız (Rumuz ad kullanabilirsiniz): _____

2. Yaşınız: _____

3. Öğretmen olarak çalışma yılınız: _____

4. Mezun olduğunuz üniversite/bölüm: _____

5. Başka herhangi bir eğitim ya da diplomanız var mı? Varsa yazınız.

6. Şu anda sınıfınızda olan öğrencinizden önce başka bir kaynaştırma (yetersizliği olan) öğrenciniz oldu mu?

Evet Hayır

7. Özel gereksinimli öğrenciler konusunda herhangi bir eğitim ya da mesleki gelişim uygulamasına katıldınız mı?

Evet Hayır

7a. Aldığınız eğitimler nelerdir?

7b. Aldığınız eğitimlerin süreleri ne kadardı?

7c. Katıldığınız eğitimlerde hangi aşamadaydınız?

Mesleğe başlamamıştım. Mesleğime başlamıştım.

8. Okulunuzda görev yapan ya da tanıdığınız birinden özel gereksinimli öğrencinize yönelik daha önce bir danışmanlık, eğitim, mentörlük ya da koçluk türü bir destek aldınız mı?

Evet Hayır

8a. Size bu desteği sağlayan kimdi?

8b. Nasıl bir formatta sunuldu (örn., sınıfta gözlem yaptı, uygulamalarımı izledi vb.)?

EK-7: Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Aile Bilgilendirme Formu

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın genel eğitim sınıf öğretmenlerinin öğretim sunacağı özel gereksinimli olan ve araştırmanın olası öğrenci katılımcısı olabilecek öğrencilerin velilerine yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulacak mesleki gelişim programının genel eğitim öğretmenlerinin hedef bilimsel-dayanaklı uygulama olan doğrudan öğretimi uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmayı gerçekleştiren kurum/kuruluş: Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Özel Eğitim Bölümü doktora tezi çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak, Orhan AYDIN ve doktora tez danışmanı olarak Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR ve mesleki gelişim uygulamasını yürütecek özel eğitim öğretmeni görev alacaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmaya çocuğunuzun katılımı söz konusu olduğunda çocuğunuzu okula düzenli olarak göndermek dışında sizden herhangi bir beklentimiz yoktur.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda öğretmenin çocuğunuzla yaklaşık bir dönem boyunca belirlenen derslerde çalışması planlanmaktadır. Bu çalışmalar çocuk okulda devam ederken aldığı öğretim hizmetini olumsuz etkilemeyecek biçimde planlanacaktır.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Sizden çocuğunuzla ilgili yalnızca değerlendirme raporunu isteyebiliriz. Bu raporda yer alan bazı bilgilerin çocuğunuzun gerçek ismine yer verilmeden yalnızca araştırma raporunda kullanılması söz konusu olabilir.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma yaklaşık bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada çocuğunuza öğretilmek üzere genel eğitim müfredatı ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dikkate alınarak öncelikli ve işlevsel hedef beceriler belirlenecektir. Hedef becerilerin belirlenmesinin ardından, öğretmenin belirlenen öğretim uygulamasını halihazırda kullanıp kullanmadığını, kullanıyorsa hangi düzeyde kullandığını; aynı zamanda çocuğunuzun kendisi için belirlenen hedef becerileri sergileyip sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Daha sonra öğretmenden sınıftaki rutin uygulamaları sırasında hedef becerileri kazandırmak üzere belirlenen öğretim uygulamasını kullanması istenecektir. Genel eğitim öğretmenin uygulama süreci mesleğinde tecrübeli ve yeterli beceriye sahip bir özel eğitim öğretmeni tarafından takip edilecektir. Bu uygulamalar sırasında çocuğunuza ait verileri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta, özel eğitim öğretmeni, araştırmacı ve bazı oturumlarda bir gözlemci bulunacaktır. Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda çocuğunuzu araştırmadan çekme hakkına sahipsiniz. Uygulama süresince çocuğunuz için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., öğretim araç-gereçleri, pekiştireçler) öğretmenin talep etmesi durumunda araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın çocuğunuz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir sreici çocuğunuzun iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizler için de son derece önemlidir ve tekrar anımsatmak gerekirse araştırmada herhangi bir noktada çekilme talebiniz koşulsuz kabul edilecektir. Araştırmaya katılma ile birlikte çocuğunuzun öğretmeninin mesleki gelişimini desteklenmesi başlı başına bir kazanım olacaktır. Ayrıca ğretmenin kullanacağı ğretim yöntemlerini kullanarak çocuğunuza hedef becerileri öğretebilmesi durumunda, ileride çocuğunuza farklı becerilerin ğretiminde de aynı yöntemleri kullanabilecek olması hem öğretmenin mesleki gelişimini hem de çocuğunuzun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Gizlilik: Araştırmada gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada çocuğunuz ve size ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Çocuğunuza ğretmeni tarafından sunulacak olan uygulamanın tüm aşamalarında yine ğretmeni, özel eğitim ğretmeni ve araştırmacı tarafından veri toplanacaktır. Bu veriler araştırmacılar ve veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılm: Bu araştırmaya katılm için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılmıdan vazgeçmeniz durumunda size ya da çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç olarak, çalışmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda şu anda almakta olduğunuz hizmetler hiçbir şekilde etkilenmeyecektir.

Çalışmadan ekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız sizin okuldan almakta olduğunuz hiçbir hizmeti olumsuz etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile aşağıdaki yer alan iletişim adreslerinden doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Arş. Gör. Orhan AYDIN

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

E-posta: o_aydin@anadolu.edu.tr, Cep Tel: 0 5346638868

Katılmınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir. Çalışmaya katılm konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

Araştırmaya Katılım Onamı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çocuğumun araştırmaya katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum:** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve ocuğumla yapılacak öğretim sürecinde öğretmeni tarafından veri toplanacağını ve bu verilerin araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum. Anne/Baba (Veli) Adı-Soyadı:

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-8: Özel Gereksinimli Öğrenci Bilgilendirme ve Onam Formu

Özel Gereksinimli Öğrenci Bilgilendirme Formu

Bu formda yer verilen bilgiler genel eğitim ortamlarında tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli olan öğrencilere yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Sevgili öğrenciler bu çalışmanın amacı sınıfınızdaki öğretmenin size etkililiği kanıtlanmış bir uygulama yaparak öğrenmeniz gereken seçilmiş hedef beceriyi öğrenmenizi sağlamaktır.

Araştırmada sizden beklenenler: Araştırmada katılımcı öğrenci olarak yer almanız söz konusu olduğunda, sıralanan etkinliklerde yer almanız istenecektir:

Eğitim öncesinde belirlenen hedef beceriye ilişkin performans düzeyinizin belirlenmesi

Genel eğitim öğretmeninizle belirlenen zaman aralıklarda bireysel eğitim almanız

Tüm bu süreçlerde sizleri takip eden diğer kişilerin (öğretmen, araştırmacı) sınıfta yer alabilmesi

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık bir öğretim dönemi boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar okulunuzda asla diğer derslerinizi olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Sizlerin normal eğitim hayatınızda öğrenmenizi sekteye uğratmadan sizleri en iyi şekilde desteklemek amacıyla öğretim zamanları belirlenecektir.

Araştırma için gerekli olabilecek bilgi/belge talebi: Araştırma sürecinde sizden yalnızca temel demografik özelliklerinize (örn., yaş, cinsiyet, mezun olduğunuz okul vs.) ilişkin bilgileri talep edilecektir. Ayrıca araştırma sürecinin sosyal geçerliğini değerlendirmek amacıyla uygulamanın sonunda sizlerle görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Sizlerin performansına dayalı olarak oluşturulmuş bireyselleştirilmiş eğitim planları dikkate alınarak işlevsel hedef davranışlar öğretmeniniz tarafından belirlenecektir. Belirlenen hedef davranışlara ilişkin ilk olarak sizlerin performans düzeyleri belirlenecektir. Daha sonra sizin belirlenen hedef becerilere ilişkin belirli zaman aralıklarında öğretmenizden eğitim alması sağlanacaktır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın için hiçbir riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci sizin iyilik halini ve güvende bulunma durumunu risk altına sokmamaktadır. Bu noktada herhangi bir şüphe duymanız durumunda konuyu gündeme getirmeniz bizim için de son derece önemlidir. Araştırmaya katılmanız halinde, hedef becerilerin öğretimi öğretmeninizin uygulamasıyla sağlanabilirse işlevsel becerileri edinmeniz önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca edindiğiniz bu beceriler sonraki öğreneceğiniz becerilerin temelini oluşturabilir ve okul başarınıza katkı sunabilir.

Gizlilik: Araştırmamızda gizlilik son derece önemlidir. Bu çalışmada siz öğrencimize ilişkin hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Sizde öğretmeninizin çalışmasıyla elde edilen bilgiler, özel eğitim öğretmeni, araştırmacı, tez izleme komitesinde yer alan öğretim üyeleri ve veri toplayacak gözlemciler dışında kimse ile paylaşılmayacaktır. Bu veriler araştırmacı tarafından saklanacaktır. Araştırma raporunda gerçek isimleriniz kullanılmayacaktır.

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda öğretmeninize söyleyerek çekilebilirsiniz ve bu durumdan ötürü sizlere hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da öğrencinizi hiçbir şekilde etkilemeyecektir.

Çalışma ile ilgili olası sorularınız için iletişim bilgisi: Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için öğretmeninizle doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Katılımlınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir. Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

Araştırmaya Katılım Onamı

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum.** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında öğretmenim ile gerçekleştireceğim derslerimin gözlemciler tarafından izleneceğini ve araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Öğrenci Adı-Soyadı (Rumuz ad kullanabilirsiniz): _____

İmza: _____

Tarih: _____

Genel Eğitim Öğretmeni: _____

Özel Eğitim Öğretmeni: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

Bu belgeyi doldurarak imzalamış olmanız çalışmaya gönüllü olarak katılma konusunda olumlu görüş sahibi olduğunuzu ifade etmektedir.

EK-9: Gözlemci Eğitim Slaydı

Gözlemci Eğitimi

Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Çalışması

Hazırlayan: Araş. Gör. Orhan Aydın

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Gözlem Yapma

Bu çalışmada her birinizden beklenen gözlemler aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmacının davranışlarını gözlemek ve size sağlanan formlara uygun olarak veri toplamak
- Lider özel eğitim öğretmenlerinin davranışlarını gözlemek ve size sağlanan formlara uygun olarak veri toplamak
- Genel eğitim öğretmenlerinin davranışlarını gözlemek ve size sağlanan formlara uygun olarak veri toplamak
- Özel gereksinimli öğrencilerin davranışlarını size sağlanan puanlama tablosuna göre değerlendirmek

1

Araştırmacı Davranışları Gözlem Formları

Form 1

"Mesleki Gelişim Uygulaması I- Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliliği Toplama Formu"

2

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Özel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).			
Eğitimin başlangıcında giriş konuşması yapar.			
Doğrudan öğretime ilişkin hazırlanmış sunu içeriğine sadık kalarak komuyu anlatır.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin doğru model videoyu gösterir.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin yanlış model videoyu gösterir.			
Soru-cevap yöntemi ile yanlış model videoya ilişkin hataları anlatır.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir öğretim senaryosu okur ve bu senaryoyu gerçekleştirmek için kendi rolünün öğretmen, mesleki gelişime katılan öğretmenin ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Öğretim uygulamasını sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle öğrenme model olarak gösterir.			
Model olma sürecini özetler, varsa, öğretmen sorularını yanıtlar.			
Mesleki gelişim sunulan öğretmenin aynı öğretim senaryosuna uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretimin uygulamasını <u>sağlam</u> düzeyde doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Prova sürecini özetler, varsa, öğretmen sorularını yanıtlar.			
Lider öğretmen mesleki gelişim uygulamasında doğrudan öğretim uygulaması öğretimin oturumuna katılımı teşekkür ederek veya destekleyici cümleler kullanılarak bitirir.			

3

Form 2

"Mesleki Gelişim Uygulaması 2 - Akran Koçluğu Davranışsal Beceri Öğretim

Eğitimi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu"

4

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Özel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).			
Eğitimin başlangıcında çalışmanın amacını, planlamaya ve lider özel eğitim öğretmenlerinden beklentilere yönelik bir konuşma (birkaç sunu içeriği) yapar.			
Koçluk becerisine ilişkin hazırlanmış sunu içeriğine sadık kalarak konuşu anlatır.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir öğretim senaryosu okur ve bu senaryoyu gerçekleştirerek için eğitim alan öğretmenin öğretmen rolünde, mesleki gelişimi takip eden bir başlangıç ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Öğretim uygulamasını sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle model olarak sergiler.			
Araştırmacı sergilenen öğretim uygulamasını dikkatle takip eder.			
Öğretim sonunda araştırmacıya öğrenme durumu ve düzeyleri geri-bildirimler sunar.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Araştırmacı, aynı öğretim senaryosuna uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasını öğrenci rolündeki başlangıç sunmak için öğretmen rolünde görev alır.			
Koçluk eğitimi alan öğretmen sergilenen öğretim uygulamasını dikkatle takip eder.			
Öğretim sonunda mesleki gelişime katılan öğrenen, öğretmen rolündeki araştırmacının sergilediği davranışlara uygun olarak olumlu ve düzeyli geri-bildirimler sunar.			
Araştırmacı, öğretimin koçluk uygulamasını 5/100 düzeyde doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Araştırmacı, süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Araştırmacı, lider öğretmen mesleki gelişim uygulamasında koçluk uygulaması öğretimine katılmış teşekkür ederek veya destekleyici cümleler kullanarak bitirir.			

5

Form 3

"Araştırmacının Lider Özel Eğitim Öğretmeni İzleme Süreci Kontrol Listesi"

6

İzleyici:	İzlenen Öğretmen:		
Gözlemci:	İzleme Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Lider özel eğitim öğretmenin mesleki öğretim sunma sürecini izler.			
Gerektiğinde lider özel eğitim öğretmeni ile temasa geçer.			
Lider özel eğitim öğretmenin sözlü geri-bildirim sunma sürecini izler.			
Gerektiğinde lider özel eğitim öğretmeni ile temasa geçer.			
Lider özel eğitim öğretmenin, varsa, sorularını ya da yorumlarını dinler.			
Lider özel eğitim öğretmeni her izleme sonrası teşekkür veya destekleyici cümleler kullanarak ortandan ayrılır.			

7

Lider Özel Eğitim Öğretmenleri Davranışları Gözlem Formları

Form 1

"Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulamasına İlişkin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Veri Toplama Formu "

8

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Genel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortam hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli diğer araç gereçler).			
Eğitim başlangıcında giriş konuşması yapar.			
Doğrudan öğretime ilişkin doğru hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sunar.			
Sırası özetler veya öğretmen sorularını cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin doğru model videoya gösterir.			
Sırası özetler veya öğretmen sorularını cevaplar.			
Yanlış model videoya gösterir.			
Soru cevap yığınına ile yanlış model videodaki doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin tutarlar sunular.			
Varsa öğretmen sorularını yanıtlar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir eğitim planı okur ve bu planı gerçekleştirmek için kendi rolünde öğrenen, mevcut gelişime katılan öğretmenin işe öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Doğrudan öğretim uygulamasının sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle öğretmene model olarak gösterir.			
Tali soruların sorulduğunda, varsa, öğretmen sorularını cevaplandırır.			
Mevcut gelişim sunular öğretmenini aynı konularla ilgili planına uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasının 10-15 dakikada doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinler.			
Akran keşifini uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretimi uygulamasını açıklayarak veya destekleyici cümleler kullanarak bitirir.			

9

Form 2

"Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Performans Geri-bildirimi Sunumu Veri Toplama Formu"

10

Bildirimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Genel eğitim öğretmenine geri-bildirim için uygun ortam hazırlar.			
Genel eğitim öğretmenin uygulama sürecine ve öğrenci davranışlarına ilişkin kısa bir değerlendirme sunar.			
Hedef davranışlardan (öğretmen ve öğrenci) gerçekleşenlere ilişkin bilgi sunar.			
Hedef davranıştan gerçekleşenlere ilişkin onaylama yapar.			
Hedef davranıştan istenilen düzeyde gerçekleşmeyenlere yönelik düzeltici geri-bildirim sunar.			
Geri-bildirimleri sunum sırasında kibar ve nazik ses tonu kullanır.			
Bir sonraki süreçte özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.			
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar.			
Geri-bildirim oturumunu teşekkür ederek ve/veya öğretmen uygulamasını destekleyici ifadeler kullanarak sonlandırır.			

11

EK-10: Lider Özel Eğitim Öğretmeni Veri Toplama Formları**EK-10a: Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulamasına İlişkin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Veri Toplama Formu**

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Genel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).			
Eğitim başlangıcında giriş konuşması yapar.			
Doğrudan öğretime ilişkin doğru hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sunar.			
Süreci özetler varsa öğretmen sorularını cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin doğru model videoyu gösterir.			
Süreci özetler varsa öğretmen sorularını cevaplar.			
Yanlış model videoyu gösterir.			
Soru-cevap yöntemi ile yanlış model videodaki doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin hatalar analiz edilir.			
Varsa öğretmenin sorularını yanıtlar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir öğretim planı okur ve bu planı gerçekleştirmek için kendi rolünün öğretmen, mesleki gelişime katılan öğretmenin ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Doğrudan öğretim uygulamasını sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle öğretmene model olarak gösterir.			
Model olma sürecinde, varsa, öğretmen sorularını cevaplandırır.			
Mesleki gelişim sunulan öğretmenin aynı hipotetik öğretim planına uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasını %100 düzeyde doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinler.			
Akran koçluğu uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretim uygulamasını teşekkür ederek veya destekleyici cümleler kullanarak bitirir.			

EK-10b: Lider Özel Eğitim Öğretmeninin Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Performans Geri-bildirimi Sunumu Veri Toplama Formu

Bildirimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:			
Gözlemci:	Eğitim Yeri:			
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):			
Davranışlar			Evet	Hayır
Genel eğitim öğretmenine geri-bildirim için uygun ortam hazırlar.				
Genel eğitim öğretmenin uygulama sürecine ve öğrenci davranışlarına ilişkin kısa bir değerlendirme sunar.				
Hedef davranışlardan (öğretmen ve öğrenci) gerçekleşenlere ilişkin bilgi sunar.				
Hedef davranıştan gerçekleşenlere ilişkin onaylama yapar.				
Hedef davranıştan istendik düzeyde gerçekleşmeyenlere yönelik düzeltici geri-bildirim sunar.				
Geri-bildirimleri sunum sırasında kibar ve nazik ses tonu kullanır.				
Bir sonraki süreçte özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.				
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar.				
Geri-bildirim oturumunu teşekkür ederek ve/veya öğretmen uygulamasını destekleyici ifadeler kullanarak sonlandırır.				

EK-10c: Lider Özel Eğitim Öğretmenleri Sosyal Geçerlik Soruları

Görüşülen Kişi:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
Lider Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
<p>1. Özel eğitim öğretmeni olarak sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir? Neden?</p> <p>2. Lider öğretmenlik becerileri kapsamında size araştırmacının sunduğu;</p> <p>a. Ön eğitim (süresi, içeriği, anlaşılabilirlik, uygulamaya olan katkısı vb.) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?</p> <p>b. Geri-bildirimler (sözlü ve yazılı) hakkındaki (sıklık, süre, açıklık, işe yararlılık, vb.) görüşleriniz nelerdir?</p> <p>3. Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasını özel eğitim öğretmen liderlik becerilerini edinmeniz kapsamında (mesleki yeterlik kazanma, farklı branştaki bir öğretmeni mesleki olarak destekleme) nasıl değerlendirirsiniz?</p> <p>4. Özel eğitim öğretmeni olarak uzman olduğunuz bir alanda genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu uygulaması temelinde desteklemeyi nasıl değerlendirmeniz?</p> <p>5. Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?</p>	

EK-11: Genel Eğitim Öğretmeni Veri Toplama Formları

EK-11a: Doğrudan Öğretim Uygulama Basamakları Veri Toplama Formu

Öğretmen:	Gözlemci:	Gerçekleşme Durumu
Öğrenci:	Tarih:	
A. Dikkati Çekme		
1. Öğrenciye ne öğreneceğini belirtir.		
2. Öğrenciye öğreneceği becerinin ne işine yarayacağını (örn., günlük yaşamla ilişkilendirerek) belirtir.		
3. Öğretmen öğretim süresinde kullanacağı araç-gereçleri tanıtır.		
B. Model Olma		
4. Öğretmen her defasında araç setine yönelik hedef uyarını (soruyu) kendisine yönelterek sorar (okur).		
5. Öğretmen her hedef uyarını (soruyu) kendisine sorduktan (okuduktan) sonra sözlü anlatım yaparak model olur.		
6. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örnekleyen tüm içerikleri kendisine sorar.		
7. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örneklemeyen (değildir, olmayan vb. soruları) tüm içerikleri kendisine sorar.		
C. Rehberli Uygulamalar		
8. Öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.		
9. Öğrenci soruyu okuduktan sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı kadar bekler (5-8 sn).		
10. Öğretmen öğrencinin doğru tepkilerini hoşkulu pekiştirir/destekleyici cümleler kullanır.		
11. Öğretmen öğrencinin yanlış yapması durumunda ya da tepkide bulunmaması (boş bırakması) durumunda öğrenciye düzeltici (ipucu) geri-bildirim sunar.		
12. Öğretmenin sunduğu geri-bildirim yoğunluğu öğrenci tepkisine göre giderek artırılır.		
13. Geri-bildirimden sonra öğrencinin verdiği doğru cevapları hoşkusuz pekiştirir/destekleyici cümleler kullanır.		
14. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örnekleyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.		
15. Öğretmen hedef beceriyle ilgili çalışma kağıdında yer alan örneklemeyen tüm soruları okumasını sağlar.		
D. Bağımsız Uygulamalar		
16. Öğretmen model olma ve rehberli uygulamalarda kullandığı çalışma kağıtlarında kullanılan sorulara yeni soruların eklendiği (genelleme için) çalışma kağıdını kullanır.		
17. Öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.		
18. Öğrenci soruyu okuduktan sonra tepkide bulunması için yanıt aralığı kadar bekler (5-8 sn).		
19. Öğretmen öğrenci doğru tepkilerini hoşkulu pekiştirir.		

20. Öğretmen öğrenci yanlış tepkilerinde veya tepkide bulunmama durumunda soruyu tekrar okumasını sağlar.	
21. Öğrencinin ikinci defa soruyu okumasından sonra verdiği doğru tepkileri çöşkulu pekiştirme yapmadan onaylar.	
22. Öğrencinin ikinci defa soruyu okumasından sonra yanlış tepki ya da tepkide bulunmaması durumunda doğru cevabı söyleyerek/işaretleyerek diğer soruya geçmesini sağlar.	
23. Öğrenci ilk hedef uyarana verdiği doğru tepkiler +, yanlış tepkiler (sonraki hedef uyarana verdiği her tepki ya da tepkide bulunmama için) veri toplama formuna – olarak kaydedilir.	
24. Öğretmen hedef beceriyle ilgili araç setlerinde yer alan örnekleyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.	
25. Öğretmen hedef beceriyle ilgili araç setlerinde yer alan örneklemeyen tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar.	

EK-11b: Genel Eğitim Öğretmeni Sosyal Geçerlik Soruları

Görüşülen Kişi:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Yapan:	Görüşme Yeri:
Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
<p>1. “Öğrenciniz için bire-bir uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmenizin siz ve öğrenciniz açısından uygun olduğunu düşünmekte misiniz?” Neden?</p> <p>2. Doğrudan öğretim uygulama süreci ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir?</p> <p>3. Doğrudan öğretimle uygulama yaparken; kolay ve işlevsel bulduğunuz noktalar nelerdi? Zorlandığınız durumlar nelerdi?</p> <p>4. Doğrudan öğretim uygulamasını diğer öğrencileriniz (kaynaştırma ve diğer) için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?</p> <p>5. Diğer öğretmenlere doğrudan öğretimi kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz?</p> <p>6. Doğrudan öğretimi uygulamanızda özel eğitim öğretmenlerinin sizleri desteklemesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?</p> <p>7. Öğretmen koçluğu kapsamında size özel eğitim öğretmenin sunduğu;</p> <p>a. Ön eğitim (süresi, içeriği, anlaşılabilirlik, uygulamaya olan katkısı vb.) hakkında görüşleriniz nelerdir?</p> <p>b. Geri-bildirimler (sözlü ve yazılı) hakkında (sıklık, süre, açıklık, işe yararlılık, vb.) görüşleriniz nelerdir?</p> <p>8. Özel eğitim öğretmenlerinin uzman oldukları bir alanda sizleri desteklemelerini nasıl değerlendirirsiniz?</p> <p>9. Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı özel gereksinimli öğrencisi olan diğer genel eğitim ya da branş öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?</p>	

EK-12: Öğrenci Veri Toplama Formları

EK-12a: Öğrenci Çalışma Kağıtları-Veri Toplama Formları

Adı ve Soyadı:

Ö1 İçin Çalışma Kâğıdı

1- Cümlede altı çizili kelime gerçek anlamlıysa **GERÇEK**, mecaz anlamlıysa **MECAZ** ile eşleştir!

- Babam denizde çok derinlere dalabiliyor.
- Ablam kalbimi kırdı.
- İçtiğim süt sıcakmış.
- Okulun bütün işleri benim üzerime yıkıldı.
- Bu şarkıya bayılıyorum.
- Depremde minare yıkıldı.
- Taş camı kırdı.
- Bana çok sıcak davrandı.

Genelleme

GERÇEK
ANLAM

MECAZ
ANLAM

2- Aşağıda altı çizili sözcüklerden mecaz anlamda kullanılmayanların yanına çarpı (X) işareti koy!



Her gün dişlerimi
fırçalarım.



Islak elle elektrik
tellerine dokunursam



Çocuklara bir şey
öğretebilmek için
çırpınıyordu.



Bu çanta çok ağır.



Küçük çocuk çok tatlıydı.

Genelleme

3- Aşağıdakilerden hangisinde **soğuk** sözcüğü *mecaz anlamda* kullanılmamıştır?
İşaretle!

- A) Artık **soğuklar** ve yağışlı günler başladı.
- B) Tartışma sonrası aralarına **soğukluk** girdi.
- C) Neden bana **soğuk** davranıyorsun?
- D) Görünüş itibariyle **soğuk** biriydi.



4- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime *mecaz anlamında* kullanılmıştır?
İşaretle!

- A) Kara haberi herkes duymuştu.
- B) Dedeme mektup yazdım.
- C) Katip benim için yazdı.
- D) Kardeşime haber verdim.



5- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime *gerçek anlamında* kullanılmıştır? İşaretle!

- A) Ateşli bir tartışma vardı.
- B) Anlattığı fıkralarla hepimizi kırdı geçirdi.
- C) Martılara simit attık.
- D) Ödevimi yetiştiremezsem yanarım.

6- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde altı çizili kelime *gerçek anlamında* kullanılmamıştır? İşaretle!

- A) Babam bana kitap verdi.
- B) Arkadaşımla bahçede oynadık
- C) Mutfaktan keskin yemek kokuları geliyordu.
- D) Fotoğrafta güzel çıkmışım.

7- Aşağıda altı çizili sözcüklerden gerçek anlamda kullanılanların yanına tik (✓) işareti koy!



İçeceğin çok sıcak, dikkatli ol!



Bu çiçek çok güzel kokuyor.



Ali'nin kolu alçıda.



Babam oldukça sert biridir.



Bu yemek çok nazlı pişti.



Masanın bacağı kırıldı.

Genelleme

8- Aşağıdaki cümleleri, uygun olan mecaz ya da gerçek anlamlı sözcükle eşleştir!
Boş kutucuğa gerçek anlamlılar için gerçek mecaz anlamlılar için mecaz yaz!

Ahmet'in kırıldı.

severim

Evde bir tartışma vardı.

acıttın

Ben balı çok

kolu

Kalbimi çok

Genelleme

ateşli

9- Aşağıdaki cümlelerde geçen gerçek anlamlı ve mecaz anlamlı sözcüklerin sayılarını yandaki kutucuklara yaz!

Gerçek Anlamlı
Sözcük Sayısı

Mecaz Anlamlı
Sözcük Sayısı

Nehrin kolları tarlaları suluyor.

Şişenin ağzı açık.

Keskin bakışlı adamdı.







Bıçak çocuğun elini kesmiş.

Genelleme

Ö2 İçin Çalışma Kağıdı

Adı ve Soyadı:

1- Aşağıdaki cümlelerde fiilleri geniş zamanda ve gelecek zamanda olanların yanına tik (✓) işareti koy!

		Geniş ya da gelecek zaman
	Abim yarın uçakla gelecek.	<input type="checkbox"/>
	Her akşam ders çalışır.	<input type="checkbox"/>
	Yemekler çok lezzetliydi.	<input type="checkbox"/>
	Mert kolunu kırdı.	<input type="checkbox"/>
	Güneş her sabah doğar.	<input type="checkbox"/>
	Çay demleniyor.	<input type="checkbox"/>

Genelleme

2- Aşağıdaki fiillerde eylemin gerçekleşme zamanlarına göre **şimdiki zaman** ve **gelecek zaman** olmayan fiillerin yanına çarpı işareti (X) koy!

“akmış”	<input type="checkbox"/>	“okuyacak”	<input type="checkbox"/>
“satıyor”	<input type="checkbox"/>	“geldim”	<input type="checkbox"/>
“yaparlar”	<input type="checkbox"/>		

Genelleme

3- Hangisinde eylemin daha yapılmadığı anlamı vardır? İşaretle!

- A) Şu an arabayla geliyor.
- B) Annem burayı çok sever.
- C) Bundan böyle daha iyisini yapacağım.
- D) Teyzemler İstanbul'a taşındı.

4- Aşağıdakilerden hangisinde eylemin şu anda yapıldığı anlamı vardır? İşaretle!

- A) Babam geç geldi.
- B) Bana her şeyi anlattı.
- C) Maçı kazanmışlar.
- D) Telefonla konuşuyorum.

5- Aşağıdakilerden hangi cümlenin fiili bir eylemin her zaman yapılacağı /yapıldığı bildirilmemektedir? İşaretle!

- A) Simit yemeyi çok severim.
- B) Sabahları kahvaltıda süt içerim.
- C) Babam her gün bir saat kitap okur.
- D) Onunla yarın görüşeceğim.

6- Aşağıdakilerden hangi cümlede "çiz-" fiilinin görülen geçmiş zamanla çekimi verilmemiştir? İşaretle!

- A) Mehmet isminin üstünü çizdi.
- B) Ahmet defterini çizdi.
- C) Sema çok güzel resim çizdi.
- D) Ressam resmimi çizecek.



7- Boşlukları uygun ifadelerle eşleştir! Yap fiilini eşleştirdiğin haber kipine göre yaz!

Yap-

Her zaman yaptığımız işleri.....zamanla anlatırız.

Geniş

Eylem geçmişte yaşanmışsazamanla anlatırız.

Geçmiş

Eylem şu anda gerçekleşiyorsa.....zaman kullanmalıyız.

Gelecek

Eylem sonra gerçekleşecekse.....zaman kullanırız.



Şimdiki

8- Aşağıdaki cümlelerde geçen geçmiş (görülen veya duyulan) ve geniş zamanlı fiillerin sayılarını yandaki kutucuklara yaz!

	<u>Geçmiş Zaman</u> Fiil Sayısı	<u>Geniş Zaman</u> Fiil Sayısı
Öğretmenim bize gelmiş. Ben yoktum. Giderken bana selam söylemiş.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ülkemizde en çok Rize'ye yağmur yağar. İlkbahar aylarında bu yağış miktarı çok artar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Çocuklar erken yatar. Biz biraz daha otururuz. Ama dün öyle olmadı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berk her zaman yemekten sonra televizyon izler. Ancak bugün, O yemeğini yedi ve hemen sonra dışarı çıktı.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Genelleme

9- Cümlelerde geçen fiillerde kullanılan zamanları dikkate alarak, cümleleri görülen geçmiş, duyulan geçmiş, gelecek, geniş ve şimdiki zaman kutucuklarıyla eşleştir!

- Dün seni çok bekledim.
- Şimdi deftere yazıyorum.
- O küçükken eşeğe binermiş.
- Her sabah çiçekleri sularım.
- O bize haftaya gelecek.
- Ödevlerini zamanında yapmış.
- O derslerine düzenli çalışır.
- Bu şakaya ben çok güldüm.

Genelleme

Görülen Geçmiş
Zaman

Duyulan Geçmiş
Zaman

Geniş Zaman

Gelecek Zaman

Şimdiki Zaman

Ö3 (Bazı Soruları Ö4'de Sorulnlardan Farklıdır) ve Ö4 İçin Çalışma Kağıdı

Adı ve Soyadı:.....

1- Aşağıdaki sözcüklerden hangisi bir isimdir? İşaretle!

- A) el B) akmak C) bakmak D) takmak

2- Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili sözcüklerden hangisi fiildir? İşaretle!

- A) Sesini yükselterek konuştu.
B) Suyumu bardağa döker misin?
C) Annemin kaşları çok güzeldir.
D) Ece bana nedense küstü.






Selin - Burak- Mert- Banu

Hangi öğrencinin söylediği kelime fiil değildir? İşaretle!

- A) Banu B) Mert C) Burak D) Selin

4- Hangi öğrencinin söylediğinde isim yoktur? İşaretle!

- A)  Annem evde.
- B)  Çalıştı, yoruldu.
- C)  Kuşlar çatıda.
- D)  Bisiklet parkta.

← Genelleme

5- Aşağıdaki görsellerden fiil olmayanların yanına çarpı işareti (X) koy!



Genelleme



6- Aşağıdaki cümlelerde boşlukları uygun fiil ve isim sözcükleriyle eşleştir! Cümlelerin yanındaki kutucuklara eşleştirdiğin kelime isimse **isim** fiilse **fiil** yaz!

Bu sabah erken

kalktım.

Evde bir var.

dişlerimi

Yatmadan önce fırçalarım.

girerim

Derse zamanında

Genelleme

kedim

7- Aşağıdaki cümlelerde geçen isim ve fiil sayılarını yandaki kutucuklara yaz!

İsim Sayısı

Fiil Sayısı

Evde televizyon izliyorum.

İşe otobüsle gider, otobüsle gelirim.

Akşam amcamlar uçakla gelecek.

Arkadaşlarla top oynadık, yorulduk.

Genelleme

8- Cümlede altı çizili olarak verilenlerden, isim olanları **İSİM**, fiil olanları **Fiil** ile eşleştir!

- Uçurtma uçurmayı severim.
- Kitap okumak insanı aydınlatır.
- Çocuk hüngür hüngür ağlıyordu.
- Ahmet, akıllı bir çocuktu.
- Korkma! Sana bir şey yapamaz.
- Kediye mama verdim.
- Bu kış çok soğuktu.
- Ağaçtaki yapraklar sarardı.

İSİM
SÖZCÜĞÜ

FiİL
SÖZCÜĞÜ

Genelleme

9-



Resimde yer alan ve bir varlığı tanımlayan isimlerin ve gerçekleşen eylemlerin yanına **tik işareti(✓)** koy!

Kedi

Eşek

Binmek

Zıplamak

İnsan

Ev

Genelleme

EK-12b: Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Soruları

Görüşülen Kişi:	Görüşme Tarihi:
Görüşme Yapan:	Görüşme Yeri:
Öğrenciler İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
<ol style="list-style-type: none">1. Öğretmenin sana konuyu sesli anlatarak göstermesi ve doğruyu bulman için yönlendirmesi ile ders işlemlerini nasıl buldun?2. Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenme düzeyin nasıl oldu?3. Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda yapabildin mi?4. Öğretmenin sana öğrettikleri günlük hayatında ne gibi işine yaradı?5. Öğretmenin sana ... öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu, olduysa nelerdi?6. Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?7. Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?	

EK-13: Araştırmacı Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formları**EK-13a: Mesleki Gelişim Uygulaması I- Doğrudan Öğretim Uygulaması İçin Davranışsal****Beceri Öğretimi Uygulama Güvenirliği Toplama Formu**

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Özel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).			
Eğitimin başlangıcında giriş konuşması yapar.			
Doğrudan öğretime ilişkin hazırlanmış sunu içeriğine sadık kalarak konuyu anlatır.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin doğru model videoyu gösterir.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Öğretim uygulamasına ilişkin yanlış model videoyu gösterir.			
Soru-cevap yöntemi ile yanlış model videodaki doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin hatalar analiz edilir.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir öğretim senaryosu okur ve bu senaryoyu gerçekleştirmek için kendi rolünün öğretmen, mesleki gelişime katılan öğretmenin ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Öğretim uygulamasını sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle öğretmene model olarak gösterir.			
Model olma sürecini özetler, varsa, öğretmen sorularını yanıtlar.			
Mesleki gelişim sunulan öğretmenin aynı öğretim senaryosuna uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasını %100 düzeyde doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Prova sürecini özetler, varsa, öğretmen sorularını yanıtlar.			
Lider öğretmen mesleki gelişim uygulamasında doğrudan öğretim uygulaması öğretim oturumuna katılımı teşekkür ederek veya destekleyici cümleler kullanarak bitirir.			

EK-13b: Mesleki Gelişim Uygulaması 2 - Akran Koçluğu Davranışsal Beceri Öğretim Eğitimi Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:		
Gözlemci:	Eğitim Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar		Evet	Hayır
Özel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).			
Eğitimin başlangıcında çalışmanın amacına, planlamaya ve lider özel eğitim öğretmenlerinden beklenenlere yönelik bir konuşma (birkaç sunu içeriği) yapar.			
Koçluk becerisine ilişkin hazırlanmış sunu içeriğine sadık kalarak konuyu anlatır.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin bir öğretim senaryosu okur ve bu senaryoyu gerçekleştirmek için eğitim alan öğretmenin öğretmen rolünde, mesleki gelişimi takip eden bir bursiyerin ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.			
Öğretim uygulamasını sınıf içerisinde önceden hazırlanmış araç setleriyle model olarak sergiler.			
Araştırmacı sergilen öğretim uygulamasını dikkatle takip eder.			
Öğretim sonunda araştırmacı öğretmene olumlu ve düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Araştırmacı, aynı öğretim senaryosuna uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasını öğrenci rolündeki bursiyere sunmak için öğretmen rolünde görev alır.			
Koçluk eğitimi alan öğretmen sergilen öğretim uygulamasını dikkatle takip eder.			
Öğretim sonunda mesleki gelişime katılan öğretmen, öğretmen rolündeki araştırmacının sergilediği davranışlara uygun olarak olumlu ve düzeltici geri-bildirimler sunar.			
Araştırmacı, öğretmenin koçluk uygulamasını %100 düzeyde doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.			
Araştırmacı, süreci özetler varsa soruları cevaplar.			
Araştırmacı, lider öğretmen mesleki gelişim uygulamasında koçluk uygulaması öğretimine katılımı teşekkür ederek veya destekleyici cümleler kullanarak bitirir.			

EK-13c: Araştırmacının Lider Özel Eğitim Öğretmeni İzleme Süreci Kontrol Listesi

İzleyici:	İzlenen Öğretmen:		
Gözlemci:	İzleme Yeri:		
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):		
Davranışlar	Evet	Hayır	
Lider özel eğitim öğretmeninin mesleki öğretim sunma sürecini izler.			
Gerektiğinde lider özel eğitim öğretmeni ile temasa geçer.			
Lider özel eğitim öğretmeninin sözlü geri-bildirim sunma sürecini izler.			
Gerektiğinde lider özel eğitim öğretmeni ile temasa geçer.			
Lider özel eğitim öğretmeninin, varsa, sorularını ya da yorumlarını dinler.			
Lider özel eğitim öğretmenini her izleme sonrası teşekkür veya destekleyici cümleler kullanarak ortamdan ayrılır.			

EK-14: “Lider Öğretmen Mesleki Gelişimi” Pilot Uygulaması Sonrası Soru Formu

Görüşülen Kişi:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
“Lider Öğretmen Mesleki Gelişimi” Pilot Uygulama Sonrası Sorular	
<p>“Lider Öğretmen Mesleki Gelişimi” uygulama sürecini dikkate aldığınızda sunulan içerikle ilgili anlayamadığımızı düşündüğünüz durumlar var mı?</p> <p>Eğer anlayamadığınız durumlar varsa nasıl bir iyileştirme yapılmasını önerirsiniz?</p> <p>Pilot uygulama sürecinde size araştırmacı eğitim sunarken en çok zorlandığınız durumlar nelerdi? Nasıl olsaydı sizin için daha kolay olabilirdi?</p>	

EK-15: Başlama Düzeyi Oturumları Öncesi Özel Eğitim Öğretmenlerinden İstenen Mesleki Gelişim Uygulama Başlıkları

Doğrudan Öğretim Uygulaması	Tepki
Konuya uygun sunu içeriği oluşturur ve sunar.	
Genel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar (örn., sunu için bilgisayar, projeksiyon ve gerekli öğretim araç-gereçleri).	
Eğitim başlangıcında giriş konuşması yapacağı kısım sunuda yer alır ve giriş konuşmasını yapar.	
Doğrudan öğretime ilişkin doğru hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sunar.	
Öğretim uygulamasına ilişkin yanlış model videoyu gösterir.	
Soru-cevap yöntemi ile yanlış model videodaki doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin hatalar analiz edilir.	
Yanlış model videonun düzeltilmiş doğru model olan videosunu gösterir.	
Varsa öğretmenin sorusunu yanıtlar.	
2. Sunu sonrası model olur.	
Hipotetik bir öğretim planı hazır ederek bu planı okur ve gerçekleştirmek için kendi rolünün öğretmen, eğitim alan öğretmenin ise öğrenci rolünde olacağını ifade ederek ortamı hazır eder.	
Hipotetik öğretime uygun araç-gereçleri hazır ederek doğrudan öğretim uygulamasını öğretmene model olarak gösterir.	
Model olma sürecinde, varsa, öğretmen sorularını cevaplandırır.	
3. Model olma sonrası prova yapar.	
Mesleki gelişim sunulan öğretmenin aynı öğretim senaryosuna uygun olarak aynı araç setleriyle doğrudan öğretim uygulamasını %100 doğru bir şekilde sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.	
4. Prova sırası geri-bildirim sunar.	
Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri-bildirimler sunar.	
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinler.	
5. Koçluk yapar.	
Genel eğitim öğretmenine geri-bildirim için uygun ortam hazırlar.	
Genel eğitim öğretmenin uygulama sürecine ve öğrenci davranışlarına ilişkin kısa bir değerlendirme sunar.	
Hedef davranışlardan (öğretmen ve öğrenci) gerçekleşenlere ilişkin bilgi sunar.	
Hedef davranıştan gerçekleşenlere ilişkin onaylama yapar.	
Hedef davranıştan istedik düzeyde gerçekleşmeyenlere yönelik düzeltici geri-bildirim sunar.	
Geri-bildirimleri sunum sırasında kibar ve nazik ses tonu kullanır.	
Bir sonraki süreçte özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.	
Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar.	
Geri-bildirim oturumunu teşekkür ederek ve/veya öğretmen uygulamasını destekleyici ifadeler kullanarak sonlandırır.	

Tepkiler: E: Evet, H: Hayır

EK-16: Model Olma ve Prova İçin Oluşturulan Hipotetik Öğretim Planı

DERS: FEN BİLGİSİ

Öğrencinin Adı-Soyadı: Utku Yıldırım

Öğrencinin Sınıfı: 5/A

Öğrencinin Tanısı: Hafif düzey zihin yetersizliği

Öğretmenin Adı-Soyadı: Orhan Aydın

Dersin Adı: Fen Bilgisi

Amaç: Kendisine sorulan duyu organlarını (göz, kulak, burun, dil ve deri) gösterir.

Yöntem: Doğrudan öğretim uygulaması

Hedef Yönergeler: Örnekleyen- “Hangisi duyu organımızdır göstereyim/göster”

Örneklemeyen- “Hangisi duyu organımız değildir göstereyim/göster.”

Yanıt Aralığı: 4 sn.

Pekiştirme: Sözel pekiştirme (aferin, çok güzel devam et gibi.)

Pekiştirme Tarifesi: Rehberli uygulamalarda öğrencinin her doğru tepkisi pekiştirilir.

Öğrenci Tepkileri: Öğrenciden; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepki vermesi beklenmektedir.

Öğrenci tepki türlerinde öğretmen davranışları:

Rehberli uygulamalarda;

Öğrencinin doğru tepkileri sözlü olarak pekiştirilir

Yanlış tepkide bulunması ya da tepki vermemesi durumunda öğretmen öğrenciye sözel ipucu sunar.

Öğrencinin tepki vermemesi durumunda model ipucu kullanır.

Bağımsız uygulamalarda;

Öğrencinin yanıt aralığı süresince verdiği doğru tepkiler veri toplama formuna “+” olarak kaydedilir.

Hatalı veya tepkisiz kalması durumunda ise veri toplama formuna “-” işaretlenerek diğer soruya geçilir.

Bağımsız uygulamalarda öğrenci doğru tepkileri pekiştirilir yanlış tepkilerinde hedef uyaran yeniden sunulur.

Problem davranışlarda öğretmen tepkileri: Öğrencinin ders dışı eylemlerde bulunması durumunda derse dikkatini çekecek sözlü ipucu (örn., “Buraya bak.”, “Beni izle.”, “Beni dinle.”) sunulur.

Araç-Gereçler: Her bir duyu organı için görsel ve yazılı kartlar ve duyu organını örneklemeyen diğer organlar için görsel ve yazılı kartlar

Dikkati Çekme Basamağı

1. Öğrenciye ne çalışılacağını belirtir ve/veya tanımlar: “Utku merhaba! Seninle bugün duyu organlarımızı öğreneceğiz. Duyu organlarımız çevreyi algılamamıza yarayan organlardır. Duyu organlarımızla çevredeki sesleri duyar, nesneleri görür, yiyecek ve içeceklerin tat ve kokularını fark eder, soğuk ve sıcak gibi dış uyaranları anlayabiliriz.

2. Günlük yaşamıyla ilişkilendirerek açıklar: Duyu organlarımızı ve görevlerini bilersen çevrende gerçekleşen durumları hangi duyu organıyla algıladığını fark edebilirsin. Çevrende olan ve senin hoşuna giden, hoşuna gitmeyen ya da sana zarar verebilecek tüm durumları duyu organlarıyla algılayabilir ve o durumlara karşı ilgi gösterebilir ya da daha dikkatli olabilirsin.

3. Araç-gereçleri tanıtarak derse uygun giriş yapar: Önümde beş farklı organ çiftinin yer aldığı ikili kartlar var. Hangi kartta yer alanın duyu organımız olduğunu ve görevini öğreneceksin. Haydi şimdi dersimize başlayalım.”

Model Olma (Ben yaparım!) Basamağı

Örnekleyen durum için:

1. Hedef beceri için kendisine yönerge sunar: “Utku bu aşamada ben yapacağım. Şimdi dikkatlice beni izle.” der. Öğretmen burada biri duyu organı olan (örn., burun) diğeri duyu organı olmayan (örn., kalp) iki resimli ve yazılı kartı önüne koyar ve “Hangisi duyu organı göstereyim.” diye kendisine yönerge sunar.

Model Olma (Ben yaparım!) Basamağı-Devamı

Örnekleyen durum için-devam:

2. Model olma ve açık anlatıma uygun olarak beceriyi sergiler: “Biri burun, diğeri kalp. Burun duyu organımızdır.” diyerek burun görselinin ve yazılı adının yazılı olduğu kartı gösterir. Ardından diğere denemeye geçer.

Örneklemeyen durum için:

1. Hedef beceri için kendisine yönerge sunar: Örneklemeyen hedef yönergesi için rastgele duyu organını olan ve duyu organı olmayan bir kart setini seçerek “Hangisi duyu organımız değildir göstereyim” diye kendisine soru yöneltir.

2. Model olma ve açık anlatıma uygun olarak beceriyi sergiler: “Bu göz, bu mide. Gözümüzle etrafı görürüz. Mide duyu organımız değildir.” diyerek sözlü anlatır ve midayı gösterir ve örneklemeyen denemeyi sonlandırır.

Uyarı 1: Örnekleyen ve örneklemeyen cümleler karışık sunulur.

Uyarı 2: Her bir araç seti ile bir deneme yapılacak şekilde örnekleyen deneme 4 araç seti ile, örneklemeyen deneme ise 1 araç seti ile gerçekleştirilir.

Rehberli Uygulamalar (Biz yaparız!) Basamağı

Öğretmen bu aşamada Utku’ya yardım edeceğini ve birlikte çalışacaklarını belirtir.

Örnekleyen durum için:

1. Öğrenciye hedef beceriyi sunar: Resimli kartları öğrencinin önüne koyar ve “Hangisi duyu organımızdır göster!” diyerek yönerge sunar.

2. Yanıt aralığı süresince bekler ve öğrenci doğru tepki verirse pekiştirir: Öğretmen yanıt aralığı (4 sn kadar) süresince bekler. Öğrenci duyu organını gösterirse sözlü olarak (örn., “Aferin, doğru söyledin.”) pekiştirir.

3. Yanlış tepki verince ya da tepkisiz kalma durumunda öğrenciye doğru yapmasını sağlayacak ipucu sunar: Öğrenci duyu organını göstermez ya da hatalı gösterirse öğretmen sözel ipucu sunar. Örneğin “Parfüm ya da kolonya güzel kokar. Bu kokuyu hangi organımızla alıyoruz.” şeklinde sözel ipucu sunar.

4. Öğrenci doğru yaparsa pekiştirir, yanlış yaparsa doğru cevabı göstererek diğere denemeye geçer: Öğrenci doğru söylerse pekiştirir ve diğere denemeye geçer. Yanlış söylerse model olarak “Burnumuz koku alır.” diyerek denemeyi sonlandırır ve diğere denemeye geçer.

Örneklemeyen durum için:

Özet: Öğretmen örneklemeyen hedef yönergesi için model olma basamağında olduğu gibi bir deneme gerçekleştirir. Öğrenciye “Hangisi duyu organımız değildir göster.” diye yönerge sunar. Öğrenci duyu

organı olmayan kartı gösterip “Bu ... (örn., mide). ... bir duyu organı değildir (besinleri öğütür).” gibi ifadeler kullanırsa öğretmen öğrenciyi pekiştirir. Öğrenci yanlış tepkide bulunursa ya da yanıt vermezse öğretmen sözel ipucu kullanarak ve model olarak öğrenciyi doğru tepki için yönlendirir.

Bağımsız Uygulamalar (Sen yaparsın!) Basamağı

Öğretmen bu aşamada beş farklı duyu organı ve örneklemeyen beş diğer organın yanı sıra iki örneklemeyen görsel kartı seçer. Örneğin, mide, yutak, akciğer, karaciğer ve kalp örneklemeyen araç setlerine bağırsak ve beyin görsellerinin yer aldığı yeni örneklemeyen araç setlerini ekler. Öğretmen duyu organlarını örnekleyen kart setlerine örneklemeyen olarak belirlediği iki görsel kartı rastgele ekleyerek değerlendirmeyi 7 denemede sunar. Öğretmen 7 denemenin 6’sını örnekleyen 1’ini ise örneklemeyen olacak şekilde değerlendirme alır. Bu 7’i denemeden 2’si (yeni örneklemeyen kartlarla sunulan denemeler) genelleme amacına hizmet eder.

Öğretmen bu aşamada doğru tepkileri pekiştirir yanlış tepkiler için yeniden hedef uyaran sunar. Yalnızca araç setlerini öğrencinin önüne koyarak örnekleyen durum için “Hangisi duyu organımızdır göster ve görevini söyle.,” örneklemeyen durum için “Hangisi duyu organımız değildir göster ve ne olduğunu söyle.” yönergelerini sunar. Öğrenci 4 sn yanıt aralığı süresince gösterirse “+”, tepkide bulunmaz ya da yanlış olanı gösterirse veya görevini/adını söylemezse “-“ olacak şekilde öğretmen önünde yer alan veri toplama formuna işaretlemeleri yapar.

EK-17: Araştırmacının Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunduğu Doğrudan Öğretim Uygulaması ve Koçluk Becerisi Sunum Dosyaları



Gündem

- Doğrudan Öğretim Nedir?
- Doğrudan Öğretim Uygulama Basamakları
 - ✓ Dikkati Çekme
 - ✓ Model Olma
 - ✓ Rehberli Uygulamalar
 - ✓ Bağımsız Uygulamalar
- Örnek Uygulama Videoları
- Canlı Model Olma
- Prova

Doğrudan Öğretim Nedir?

Doğrudan Öğretim Nedir?

- ✓ Doğrudan öğretim uygulaması özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde daha çok akademik beceri öğretimlerinde kullanılan bir bilimsel-dayanaklı uygulamadır.
- ✓ Doğrudan öğretim **öğretmenden öğrenciye doğru öğretim** merkezinin kademeli değişmesiyle tasarlanan bir öğretimi içerir. Bu uygulamada öğretmen, sırasıyla, şu uygulamaları sergiler:
 - a. Öğrenciye çalışacağı beceriyi, günlük yaşamıyla olan ilişkisini ve araç-setlerini açıklar.
 - b. Öğrenciye hedef beceriyi sergileyerek model olur.
 - c. Öğrenciye hedef beceriyi sergilemesi için fırsatlar tanır, yardım sunar ve öğrenciyi cesaretlendirir.
 - d. Öğrencinin bağımsız olarak yapmasını sağlar.

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

3

Doğrudan Öğretimin Uygulama Basamakları

- ✓ Doğrudan öğretim uygulamasında öğretmen ilk olarak öğrencinin derse olan dikkatini çeker. Dikkati çekme doğrudan öğretimin ilk basamağı olarak tasarlanmalıdır.
- ✓ Bu kapsamda öğretmenden öğrenciye basamaklı bir öğretimle doğrudan öğretim uygulaması sırasıyla:

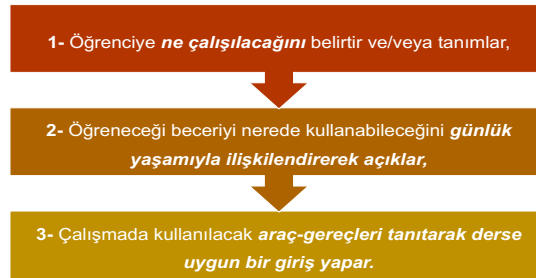


olmak üzere dört basamaktan oluşur.

4

1- Dikkati Çekme

Bu basamakta öğretmen sırasıyla şunları uygular:




Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

5

Örnek Uygulama

Amaç: Tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapabilme

1- Öğrenciyi ne çalışılacağını belirtir ve/veya tanımlar:



1

Ne çalışılacağını belirtmek için öğretmen “Bugün sizinle toplama işlemi çalışacağız” diyerek derse giriş yapar.

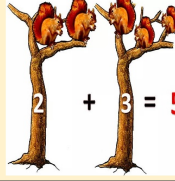
Örnek Uygulama-Devam

2- Öğreneceği beceriyi nerede kullanabileceğini **günlük yaşamıyla ilişkilendirerek açıklar,**



2

Öğretmen, öğrencinin hedef beceriyi öğrenmesinin yararlarını/sonuçlarını açıklar:




2 + 3 = 5

“Toplamayı öğrenirsen alışverişte para hesaplaması yapabilirsin”

“İki ayrı grupta olan nesnelerin toplam sayısını bulabilirsin.”

Örnek Uygulama-Devam

3- Çalışmada kullanılacak **araç-gereçleri tanıtarak derse uygun bir giriş yapar.**



3

Öğretmen çalışacağı araç-gereçleri tanıtmak için;

- ✓ “Önümüzde bir çalışma kağıdı var,
- ✓ 10 tane toplama işlemi var, kalem ve silgimiz de burada,
- ✓ Şimdi çalışmaya başlayalım” diyerek derse uygun giriş yapar.

Örnek Uygulama-Devam

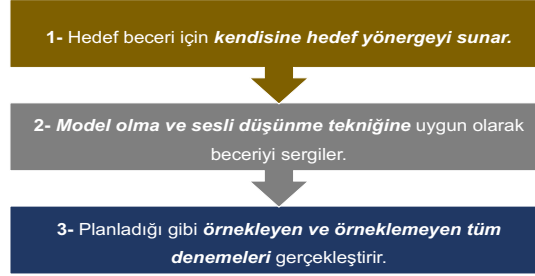


Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

9

2- Model Olma = Ben Yaparım

Bu basamakta öğretmen sırasıyla şunları uygular:



Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

10

Örnek Uygulama

Amaç: Tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapabilme

Örnekleyen deneme için;

1- Öğretmen hedef yönergeyi kendisine sorar:

1 Öğrenciye, "Beni takip et." der ve "Üç beş daha kaç eder?" diye alıştırmada yer alan soruyu kendisine yöneltir.

2- Öğretmen beceriye model olur ve sesli düşünerek yapar:

2 "Büyük sayı olan beş aklımda üçü parmaklarımla üstüne sayıyorum. Altı,..., sekiz eder." der ve "Sekiz sonucunu buraya yazıyorum." der.

11

Örnek Uygulama-Devam



Örnekleyen durum için model olma

12

Örnek Uygulama-Devam

Örneklemeyen deneme için;

1- Öğretmen hedef yönergeyi kendisine sorar:

1 Öğrenciye, "Beni takip et." der ve "Beş dört daha kaç eder?" diye kendisine soru yöneltir. "Cevap burada 10 verilmiş bakalım doğru mu?" diye sesli soru sorar.

2- Öğretmen beceriye model olur ve sesli düşünerek yapar:

2 "Beş aklımda, dört daha, altı, yedi, sekiz, dokuz eder ama burada 10 yazılmış. Bu yanlış" der ve silerek doğrusunu yazar.

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

13

Örnek Uygulama-Devam



Örneklemeyen durum model olma

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

14

Model Olma Basamağı

Dikkat!!

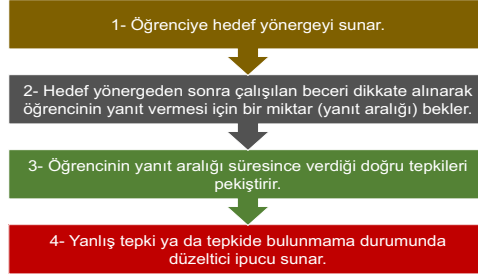


- Model olma basamağı hazırlanan örnekleyen ve örneklemeyen araç-setlerinin tamamıyla öğretim sununcaya değin devam ettirilir!
- Örnekleyen durumların sayısı örneklemeyen durumların sayısından daha fazla olmalıdır!
- Örneğin, beş denemelik bir öğretimde dört örnekleyen bir örneklemeyen deneme gerçekleştirilebilir.
- Model olma aşamasında beceriye model olurken aynı zamanda sesli düşünerek bir anlatım gerçekleştirilir!

15

3- Rehberli Uygulamalar = Biz Yaparız

Bu basamakta öğretmen sırasıyla şunları uygular:



Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

16

Örnek Uygulama

Amaç: Tek basamaklı sayılarla toplama işlemi yapabilme

1- Öğretmen öğrenciye hedef yönergeyi sunar:

1

- Öğrenciye çalışma kağıdındaki örneği sunar.
- “Bunu $(5 + 3)$ topla!” ya da “Kontrol et bakalım doğru mu $(5 + 4 = 10)$? Yanlış ise doğrusunu yaz!” şeklinde hedef yönergeyi sunar.

1 Hedef uyararı sunular:

Bunu toplama işlemi kontrol et doğru mu? Yanlış ise doğrusunu yaz!


Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

17

Örnek Uygulama-Devam

2- Öğretmen hedef yönerge sonrası öğrencinin tepkide bulunması için yanıt aralığı süresince bekler:

2 Yanıt aralığı süresince beklenir (4 saniye kadar):



2

- Yanıt aralığı süresince beklenir.
- Yanıt aralığı süresi becerinin zorluğuna göre 3-8 saniye arasında değişebilir.
- Akademik beceriler için 4-8 saniye kadar bekleme süresi yeterli olabilir.


18

Örnek Uygulama-Devam

3- Öğretmen öğrencinin yanıt aralığı süresi içerisinde verdiği doğru tepkileri pekiştirir:

3 Öğrenci işlemi gerçekleştirmek için bu süreçte doğru bir adım atarsa, sözlü (örn., övgü) ve/veya sosyal (örn., başını okşama, gülümseme) olarak pekiştirilir.

3 Doğru tepkileri pekiştirilir:




Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

19

Örnek Uygulama-Devam

4- Öğrencinin yanlış tepki vermesi ya da tepkide bulunmaması durumunda düzeltici ipucu sunar:

4 Yanlış tepki verince ya da tepkisiz kalma durumunda öğrenciye doğru yapmasını sağlayacak ipucu sunulur.



4 Yanlış tepkiler ya da tepkide bulunmama durumunda ipucu sunulur. İpucunun türü ve yoğunluğu öğrenci tepkisine göre değiştirilir.

5- Öğrencinin ipucundan sonraki doğru tepkileri coşkusuz pekiştirilerek diğer denemeye geçilir.

20

Rehberli Uygulamalar Basamağı Özet:

- ✓ Bu aşamada öğrenci ne yapması gerektiği konusunda adım adım yönlendirilir.
- ✓ Adım adım yönlendirmede öğrencinin tepki vermesi için ilk olarak bir fırsat (yanıt aralığı süresi) tanınır.
- ✓ Öğrenci doğru tepki verdikçe pekiştirilir, yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa öğretmen tarafından yönlendirilir.
- ✓ Bu yönlendirmeler sözlü, model ya da fiziksel ipucu içerecek şekilde en az kısıtlayıcı ipucundan (sözlü) başlanarak gerekirse ipucu yoğunluğu artırılarak (sırasıyla; model, fiziksel) gerçekleştirilir.

21

Rehberli Uygulamalar Basamağı

Dikkat!!



- Öğretmenin sunduğu geribildirimler (pekiştirme veya ipucu sunma) öğrencinin tepkisinden hemen sonra gerçekleşir!
- Kullandığı dil öğrenciyi motive edici biçimde olumlu olmalıdır!
- Öğretmen model olma aşamasında kullandığı örnekleyen ve örneklemeyen tüm durumları rehberli uygulamalar basamağında da öğrenciyi sunar!

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

22

4- Bağımsız Uygulamalar = Sen Yaparsın

Bu basamakta öğretmen;

- Rehberli uygulamalar basamaklarında örnekleyen ve örneklemeyen tüm durumları öğrenciyeye sorar.
- Öğrenci doğru yaparsa pekiştirir. Yanlış yaparsa hedef yönergeyi tekrar sunar.



Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

23

Bağımsız Uygulamalar- Devam

- Öğretmen bu basamakta alıştırmalarına model olma ve rehberli uygulamalar aşamasında sunulmayan yeni örnekler ekleyebilir.
- Eklenen örnekler öğrenme durumunun genellenebilirliğini sınamak için kullanılabilir.

Bağımsız Uygulamalar- Devam

- Her hedef yönergeden sonra yanıt aralığı süresince öğrencinin tepki vermesine fırsat tanınır.
- Öğrencilerin doğru tepkileri veri kayıt formuna "+", yanlış tepkileri veya tepkide bulunmaması " - " şeklinde işaretlenir.

Örnek değerlendirme soruları ve veri kayıt formu →

Bağımsız uygulamalar (değerlendirme) basamağını örnekleyen (Soru 1 – 6; 8 - 10) ve örneklemeyen (Soru 2 ve 7) sorular ve hedef yönergeler:

Soru 1, 3, 4, 6, 9 ve 10 için hedef yönerge: Bu işlemi yap!

Soru 2, 5, 7 ve 8 için hedef yönerge: İşlem sonucu doğru mu, kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!

Çalışma Kağıdı

Öğrenci Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5
$3 + 5 = ?$	$5 + 4 = 10$	$7 + 1 = ?$	$2 + 5 = ?$	$6 + 3 = 9$

Soru 6	Soru 7	Soru 8	Soru 9	Soru 10
$1 + 2 = ?$	$3 + 4 = 9$	$0 + 4 = 4$	$4 + 4 = ?$	$2 + 6 = ?$

Öğrenci adı:		Okul adı:		
Öğretmen/Gözetmen:		Sınıf düzeyi:		
Tarihler:	GG.AA.YY	---	---	---
Hedef Yönergeler	1. Oturum	2. Oturum
1. Bu işlemi yap!				
2. Bu işlemin sonucunu kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!				
3. Bu işlemi yap!				
4. Bu işlemi yap!				
5. Bu işlemin sonucunu kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!				
6. Bu işlemi yap!				
7. Bu işlemin sonucunu kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!				
8. Bu işlemin sonucunu kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!				
9. Bu işlemi yap!				
10. Bu işlemi yap!				
Toplam				
Öğrenci tepkileri: Doğru tepki ise "+"; yanlış tepki ya da tepkisiz kalma durumunda "-" işaretlenir.				

Bağımsız Uygulamalar Basamağı

Dikkat!!



- Öğretmen model olma ve rehberli uygulamalarda kullandığı alıştırmaların tamamını bağımsız uygulamalar basamağında da sormalıdır.
- Öğretmen bu basamakta öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirmeli, yanlış tepkisinde ise hedef uyarını tekrar sunmalıdır.

Bağımsız Uygulamalar Basamağı

Dikkat!!

- Öğretmen bağımsız uygulamalarda model olma ve rehberli uygulamalarda sorulmayan yeni denemeleri ekleyebilir.
- Bu ek denemeler öğrencinin hedef beceriyi öğrenme durumunu sınavın yanı sıra diğer denemelerde yer alan örnekleri genelleyebilmesini de sınar.
- Ek denemeler genelleme verisi olarak kullanılabilir.

Örneğin bir varsayım olarak;

- ❖ Örnekte yer alan 1-7 arası sorular model olma ve rehberli uygulamalar basamağında sorulmuştur.
- ❖ 8-10 arası sorular ek deneme olarak sorulmuştur.
- ❖ 8-10 arası sorular genelleme verisi olarak değerlendirilir.

Soru 1, 3, 4, 6, 9 ve 10 için hedef yönerge: Bu işlemi yap!

Soru 2, 5, 7 ve 8 için hedef yönerge: İşlem sonucu doğru mu, kontrol et! Yanlış ise doğrusunu yaz!

Çalışma Kağıdı

Öğrenci Adı-Soyadı:
Sınıfı:

Soru 1	Soru 2	Soru 3	Soru 4	Soru 5
$3 + 5 = ?$	$5 + 4 = 10$	$7 + 1 = ?$	$2 + 5 = ?$	$6 + 3 = 9$

Soru 6	Soru 7	Soru 8	Soru 9	Soru 10
$1 + 2 = ?$	$3 + 4 = 9$	$0 + 4 = 4$	$4 + 4 = ?$	$2 + 6 = ?$

Süreç Özeti ve Tartışma (Varsa Sorular)

Örnek Uygulama Videoları

Doğru Model Video Gösterimi

Ders: Türkçe

Düzey: 6. Sınıf

Öğrenci Adı: ---

Konu: Sıfatlar

Amaç: "Kırmızı, uzun, kalın, sıcak ve mutlu" kelimelerinin altı çizili olarak yer aldığı ikili cümle setlerinden altı çizili sözcüğün sıfat olarak kullanıldığı cümleyi gösterir.

Hedef yönergeler:

Örnekleven: Altı çizili sözcük hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır, göster.

Örneklemeven: Altı çizili sözcük hangi cümlede sıfat olarak kullanılmamıştır, göster.

Not: Model olma basamağında öğretmen hedef yönergeleri kendisine sunar.

Süreç Özeti ve Tartışma (Varsa Sorular)

Yanlış Model Video Gösterimi

- Dikkati çekme basamağında öğretmenin gerçekleştirmedığı uygulama(lar) ne(ler)dir?
- Model olma basamağında öğretmenin gerçekleştirmedığı uygulama(lar) ne(ler)dir?
- Rehberli uygulamalar basamağında öğretmenin gerçekleştirmedığı uygulama(lar) ne(ler)dir?
- Bağımsız uygulamalar basamağında öğretmenin gerçekleştirmedığı uygulama(lar) ne(ler)dir?

Süreç Özeti ve Tartışma (Varsa Sorular)

Canlı Model Olma

Canlı Model Olma

- Öğretmen rolünde araştırmacı, öğrenci rolünde öğretmen...
- Öğretim senaryosunun okunması...
- Canlı model için hazırlık ve,

Canlı model uygulamasının sergilenmesi....

Süreç Özeti ve Tartışma (Varsa Sorular)

Prova

Prova

- Öğrenci rolünde araştırmacı, öğretmen rolünde öğretmen...
- Öğretim senaryosunun hatırlatılması, okunması...
- Prova için hazırlık ve,

Prova uygulamasının sergilenmesi....

Süreç Özeti ve Tartışma (Varsa Sorular)

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

42

...Teşekkür Ederim...

Lider Öğretmen Eğitimi-1: Doğrudan Öğretim Uygulaması

43

Lider Öğretmen Eğitimi-2

Koçluk Becerisi Eğitimi

Araş. Gör. Orhan Aydın
Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü

Gündem

➤ Koçluk Uygulaması

✓ Koçluk Uygulaması Nedir?

✓ Koçluk Uygulama Bileşenleri

- i. Ön Eğitim
- ii. Performans Geribildirimleri Sunma
- iii. İş Birliği
- iv. İletişim

➤ Model Olma ve Prova

Koçluk Uygulaması

Koçluk Uygulaması Nedir?

- ✓ Koçluk bir meslekte uzman olan bir profesyonelin, diğer meslektaşlarına gerçekleştirdiği kısa süreli uygulamalardan oluşur.
- ✓ Koçluk uygulamasında kazandırılması hedeflenen bir beceri vardır.
- ✓ Bu becerinin öğretimi için eğitim (örn., bu beceride geçen kavramlar, becerinin sergileniş biçimi) sunulur.
- ✓ Sonraki aşamada beceriyi öğrenen kişinin gerçek ortamda bu beceriyi sergilemesi gözlenerek performansı belirlenir.
- ✓ Koç bu performansa ilişkin olumlu ya da düzeltici geribildirimler sunar.
- ✓ Geribildirimlerle hedef becerinin gerçek ortamda yüksek doğrulukta sergilenmesi amaçlanır.

Koçluk Uygulaması Nedir?

Koçluk uygulaması iki aşamada ele alınır.



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

4

Koçluk Uygulaması Nedir?

✓ Koçluk uygulaması sırasında koçun iletişim kurmak anlamında iki temel koşul becerisine sahip olması beklenir:

- İş birliği** ve
- İletişim**

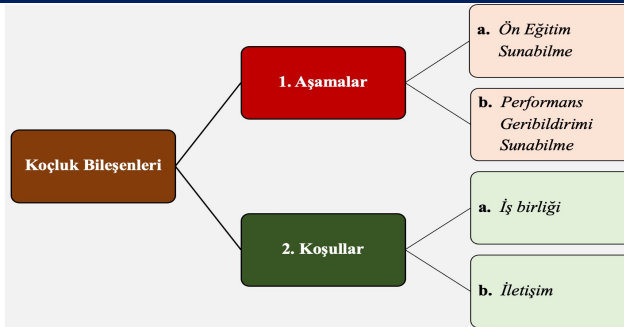


Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

5

Koçluk Uygulama Bileşenleri

Bu kapsamlarda koçluk uygulama bileşenlerini şekildedeki gibi değerlendirmek mümkündür:



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

6

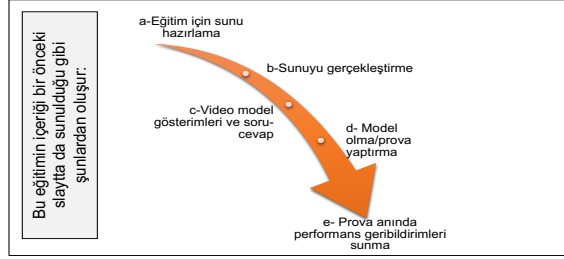
Aşamalar		Koşullar	
Ön Eğitim	Performans Geribildirimleri	İş birliği	İletişim
✍ Eğitim için sunu hazırlama	✍ Meslektaşının öğretimini izleme	↔ Ön eğitim için uygun zaman ve ortam ayarlama	✓ Ön eğitim sürecinde iletişim dili
✍ Sunuyu gerçekleştirme	✍ Olumlu geribildirimler sunma	↔ Performans geribildirimleri için uygun zaman ve ortam ayarlama	✓ İzleme sürecinde iletişim dili
✍ Video-model gösterimleri ve soru-cevap	✍ Düzeltici/yapıcı geribildirimler sunma	↔ Gerekliğinde planlamaları esnetebilme ve zaman yönetimini etkili yürütme	✓ Geribildirim sunma sürecinde iletişim dili
✍ Model olma/ Prova yaptırma	✍ Gerekliğinde model olma	↔ Öğretmen sorunlarına çözüm odaklı yaklaşma	✓ Saygı dili
✍ Performans geribildirimleri sunma	✍ Gerekliğinde prova yaptırma	↔ Sorunlarla karşılaştığında gerektiğinde araştırmacıya danışma	✓ Olası çatışmalarda iletişim dili

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

7

1- Ön Eğitim

- ✓ Ön eğitim aşamasında koç karşı tarafa, bu çalışmada genel eğitim/branş öğretmenine, hedef beceriyi tanıtmak ve edindirmek üzere bir eğitim sunar.



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

8

a- Eğitim İçin Sunu Hazırlama

- Görsel sunum:
 - ✓ PowerPoint
 - ✓ Prezi
- Etkili sunum içeriğini oluştururken izleyen noktalara dikkat edilmelidir:
 - ✓ Dinleyici kitlesinin nitelik ve düzeyine uygun bir hazırlık yapmak (örn. Öğretmen eğitiminde, eğitim terimlerinin kullanımına dikkat etmek)
 - ✓ Sunu içeriğini, sade, anlaşılır, görsellerle destekleyici bilgilerden oluşturmak
 - ✓ Sunu akışını kısaca giriş-gelişme-sonuç şeklinde sıralamak

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

9

a- Eğitim için Sunu Hazırlama



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

10

Kötü Örnek

LİDER ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI TANIMINDA LİTARATÜR BİZE NE SÖYLÜYÜR?

• York-Barr ve Duke (2004) sistemik analize çalışmalarında lider öğretmenliği, öğrenci ve okul başarısını artırma rol ve sorumlulukları alan ve bu sorumlulukları formal ya da informal yollarla gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması olarak tanımlamıştır. Lider öğretmenler öğretmenlerin sınıf ya da okulda ilgili konularda etkin olmasını sağlar, sadece kendi sınıfındaki sorumluluklarında değil aynı zamanda sınıf dışındaki meslektaşlarına gelişiminde ve diğer öğretmenlerin başarısında da etkin rol alır, maddi ve ruhani destek sağlar, kaynak oluşturma gibi süreçlerde okul yönetimi etkin bir şekilde çalışan hem öğretmen hem lider olan öğretmen demektir.

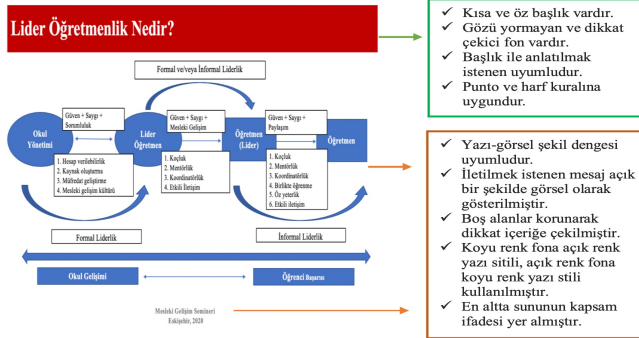
• York-Barr ve Duke (2004) lider öğretmenlerin öğretmen olarak işlerine becerilerinde mükemmel, öğrenim alanıyla ve müfredatıyla ilgili geniş bilgi birikimine sahip, kişisel olarak eğitim hedeflerini edinmiş, yaratıcı, yenilikçi, zor durumlarda başa çıkmasını bilen, risk alan ve yaşam boyu öğrenen, sorumluluklarını bilen, meslektaşları tarafından saygı ve değer gören, diğerlerinin liderine ve görüşlerine saygılı ve duyarlı olan, bilimsel ve duygusal esnekliğe sahip, sıkı çalışan, iş yükünü kaldıran ve güçlü yönlerini ve organizasyon becerilerine sahip olan öğretmenler olarak tanımlamıştır.

- ☑ Uzun cümle şeklinde başlık kullanımı vardır.
- ☑ Başlıkta tüm harfler büyüktür.
- ☑ Çok fazla yazı kullanılmıştır.
- ☑ Görsel kullanılmamıştır.
- ☑ Yazı puntosu oldukça küçük tür (16 punto).
- ☑ Anlatılmak istenen mesajlar şeklinde değil cümleler şeklinde sunulmuştur.
- ☑ Slayt zemini ve yazı rengi gözü yorucu seçilmiştir.

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

11

İyi Örnek



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

12

Kötü Örnek

Liderlik Nerede Yapılır?

- **Veriye dayalı karar verme:** Akademik beceri öğretiminde ve davranış değişikliği oluşturmada olumlu sonuçların alınması için veriye dayalı karar vermede öğrenci verilerini toplama, paylaşma ve analiz etme.
- **Etkili okul çapı değişim:** Okul ortamında tüm öğrencilerde olumlu değişim sağlayabilmek için özel eğitim becerilerini diğer paydaşlarla paylaşma (örn., yöneticilerle, genel eğitim öğretmenleriyle, normal gelişim gösteren öğrencilerle, diğer okul personeliyle desteklemeye).
- **Atletiklik vurgusu:** Koçluk uygulamaları yapma, olumlu bir rol model olma ve ailelere, genel eğitim öğretmenlerine, yeni özel eğitim öğretmenlerine ve yetersizliği olmayan diğer öğrencilere kaynaklar sağlama.
- **Mesleki gelişim ve dansmanlık sağlama:** Formal veya informal yollarla tecrübe ve deneyimlerini paylaşma.
- **Ailelerle etkili işbirliği kurma:** Yetersizliği olan öğrencilerin en iyi şekilde yararlanmalarını sağlayabilmek için kültürel farklılıklar ve coğrafi koşulları göz önüne alarak ailelerle etkileşim kurma.
- **Geçiş süreçlerinde öğrencileri destekleme:** Okul sonrası ortamlar dahil olmak üzere çocuğun doğumundan yetişkinliğine kadar geçiş süreçlerinde ailelere bilgi ve destek sunma.
- **Öğrenciler için savunma yapma:** Yetersizliği olan öğrencilerin ve ailelerinin haklarını savunmak üzere hak savunuculuğu yapma.
- **Yetersizlikli organizasyonlarla işbirliği kurma:** Özel eğitimle ilgili yerel ya da uluslararası mesleki organizasyonlara üye olarak etkin rollerde bulunma (örn., CEC, TASH)



- ❌ Slaydın başlık mesajı anlatılmak isteneni net vermemektedir.
- ❌ Açık zemin üzerine açık renk yazı stili kullanımı gözü yormaktadır.

- ❌ Anlatılmak istenen konudan anlamsız ve orantısız bozuk bir görsel kullanımı vardır.
- ❌ Bir slaytta çok fazla madde kullanılmış.
- ❌ Çok yoğun yazı kullanımı vardır.
- ❌ Satır aralıkları çok dardır.

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

13

İyi Örnek

Lider Özel Eğitim Öğretmenleri

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Liderlik Alanları

- **Veriye dayalı karar verme:** Lider özel eğitim öğretmenleri çözümler almada öğrenci verilerini toplar, paylaşır ve analiz eder.
- **Mesleki gelişim sağlama:** Özel eğitim öğretmenleri formal ya da informal yollarla tecrübe ve deneyimlerini paylaşır.
- **Ailelerle işbirliği kurma:** Ailelerin kültürel, sosyo ekonomik ve coğrafi şartlarını dikkate alarak etkileşim kurarlar.



- ✓ Başlık özü betimleyici ve punto kurallarına uygundur.
- ✓ Gözü yormayan ve dikkat çekici renk-yazı uyumu vardır.

- ✓ İkinci başlık birinci başlığa göre daha düşük punto ile sunulmuştur.
- ✓ İkinci başlık ile anlatılmak istenen mesaj verilmektedir.
- ✓ Öne çıkarılmak istenen maddeler koyu renk ve altı çizilerek vurgulanmıştır.
- ✓ Boş alanlar korunarak dikkat içeriği çekilmektedir.
- ✓ Bir slaytta olması gereken madde sayısı kuralına uygundur.
- ✓ Konuyla ilgili uygun sayı ve büyüklükte görsel kullanımı vardır.

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

14

b- Sunum Yapma

Koçluk uygulaması gerçekleştirecek lider özel eğitim öğretmenlerinin sunum anında dikkat etmesi gereken noktalar şunlardır:

- ✓ **Sunu konusuna bağlı** olarak sunumu gerçekleştirmelidir.
- ✓ Sunum sırasında koç konuyla ilgili **deneyimlerini** (örn., örnek verme) **paylaşarak** konunun anlaşılabilirliğini kolaylaştırabilir.
- ✓ Sunum sırasında eğitim alan öğretmenlere (genel eğitim/branş öğretmenleri) **soru sorma olanağı** tanınmalıdır. Konu akışını bozmayacak sorular cevaplanabilir.
- ✓ Koçun doğal haliyle ses ve vücut dilini kullanması, yaptığı bu eğitimin **öğrenci başarısına hizmet etmek** amacıyla gerçekleştiğini ve kusursuz bir sunucu aranmadığı bilincinde olması önemlidir. Bu farkındalık sunum sırasında oluşabilecek olası kaygılanma durumlarını azaltacaktır.



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

15

c- Video Model Gösterimleri ve Soru-Cevap

- ✓ Koç hedef beceri öğretimiyle ilgili videolar göstererek becerinin sergileniş biçimine ilişkin anlatılanların görsel uygulamasını gösterir.
- ✓ Bu çalışmada doğrudan öğretim uygulamasının **doğru** ve **yanlış** modelinin iki farklı video aracılığıyla gösterilmesi, sözlü anlatım sonrası konunun anlaşılabilirliğini artırabilir.
- ✓ Bu projede, doğrudan öğretim uygulaması için iki video model araştırmacı tarafından hazırlanmıştır:
 - I. Video I: Doğrudan öğretim uygulamasının basamaklarının tümünün doğru sergilendiği video
 - II. Video II: Doğrudan öğretim uygulaması basamaklarından bazılarının hatalı sergilendiği video
- ✓ Uygulamaya doğru model olan video, eğitim alan öğretmenle eğitim sonrası paylaşılmalıdır.



d- Hedef Beceriye Model Olma ve Prova Yaptırma

- ✓ Bu aşamada, hedef beceriyi koç **önce canlı model olarak sergilemeli, ardından** eğitim alan **öğretmene prova yaptırmalıdır.**
- ✓ Bunu gerçekleştirmek için önceden hipotetik bir öğretim amacı belirlenmeli ve bu amacın nasıl hedef beceriyle gösterileceği planlanmalıdır.
- ✓ Bu planlamada öğretim materyalleri ve öğretmen rolünde sergilenecek uygulama içerikleri ayrıntılandırılmalıdır.
- ✓ Aynı planlama ile hedef beceri için sırayla (a) model olma ve (b) prova yaptırma uygulamaları gerçekleştirilmelidir.

d.1 Model Olma



- ✓ Planlanan öğretim senaryosu eğitim alan öğretmene okunur. Hedefler, gerçekleştirilecek olanlar ve öğretim materyalleri tanıtılır.
- ✓ Canlı model olma aşamasında hipotetik olarak öğrenci rolünde eğitim alan öğretmenin olması istenir.
- ✓ Koç oluşturulan hipotetik öğretim planına bağlı olarak hedef uygulama becerisine (doğrudan öğretim) model olur.
- ✓ Uygulamanın tüm aşamalarını öğretmene eksiksiz gösterir.

d.2 Prova Yapma

- ✓ Bu aşamada koç ön eğitim alan öğretmenlerin hedef beceriyi canlı model olmada kullandığı hipotetik senaryo ile sergilemesini sağlar.
- ✓ Bu programda koç tek bir öğretmen katılımcıya mesleki gelişim sunacağı için kendisi öğrenci rolünde yer alır ve öğretmenin ona hipotetik öğretim planı kapsamında uygulama yapmasını ister.



Dikkat!!!

- Koç, prova sürecinde uygulama becerisine (doğrudan öğretim) ait tüm basamakların eğitim alan öğretmen tarafından sergilenmesini sağlamalıdır.
- Koç, prova aşamasını eğitim alan öğretmenin hedef uygulama becerisini %100 doğrulukta sergilemesine kadar devam ettirmelidir.

e- Prova Sırasında Geribildirim Sunma

- ✓ Prova sırasında koç, öğretmene prova edilen davranışlara ilişkin geribildirim sunar.
- ✓ Prova sürecinde koç gerekli gördüğü yerlerde (örn., yanlış bir basamakta ya da çok güzel sergilediği doğru bir basamakta) provayı durdurabilir.
- ✓ Koç, prova arasında öğretmen performansına ilişkin düzeltici ya da onaylayıcı geribildirimler sunabilir.
- ✓ Öğretmen hedef uygulama becerisinin parçası olan bir aşamayı, düzeltici sözel geribildirimlere rağmen sergileyemezse koç provayı dondurabilir ve o basamağa model olup gösterdikten sonra kalan yerden provayı devam ettirebilir.

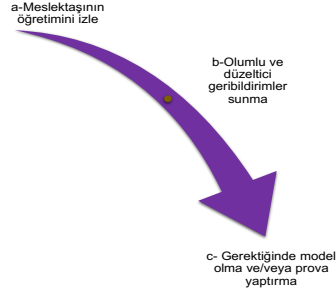
e- Prova Sırasında Geribildirim Sunma

Dikkat!

- Koç, prova sürecini baştan sona müdahale yapmadan en az bir kez izlemeli ve eğitim alan öğretmenin %100 doğrulukta beceriyi sergileyip sergilemediğini değerlendirmelidir.
- Eğitim alan öğretmenin bir kez hedef uygulama becerisini %100 doğrulukta sergilemesi durumunda ön eğitim süreci bitirilebilir.
- Prova sırasında ve/veya sonrasında öğretmenin soruları varsa yanıtlanmalıdır.

2- Performans Geribildirimleri Sunma

- ✓ Performans geribildirimleri sunma sürecinde koç öğretmene hedef beceriyi yüksek doğrulukta güvenilir bir şekilde sergilemesini sağlayabilmek için yansındaki süreçleri yapar:



a- Meslektaşının Öğretimini İzleme

- ✓ Bu programın uygulanması gerçek uygulama ortamlarında gözlemlerle gerçekleştirilecektir.
- ✓ Bu program kapsamında hedef beceri olan doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin koç eşleştiği genel eğitim/branş öğretmenin özel gereksinimli öğrencisine yaptığı öğretimini izler.
- ✓ Öğretim sırasında koç genel eğitim/branş öğretmenin eğitimine herhangi bir müdahalede bulunmaz.

b- Olumlu ve Düzeltici Geribildirimler Sunma

✓ Performans geribildirimleri yalnızca hatalara odaklı olmamalı, uygun sergilenen beceriler öğretmene ifade edilerek onaylayıcı/pekiştirici olmalıdır.



- ✓ Geribildirimler;
- Amaca yönelik olmalı,
 - Yapıcı olmalı,
 - Hemen sunulmalı ve
 - Nazik ve olumlu ifadelerle sunulmalıdır

a- Mesleğinin Öğretimini İzleme

Dikkat!

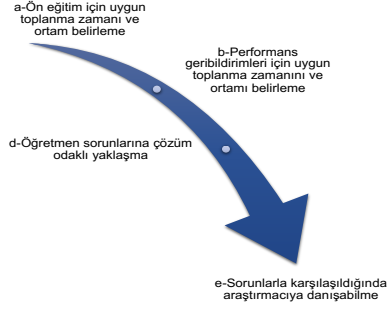
- Koç genel eğitim/branş öğretmeninin gerçekleştirdiği uygulamayı takip ederken uygulamaya ilişkin veri kayıt formunda yer alan maddelere ilişkin değerlendirme almalıdır.
- Koç genel eğitim/branş öğretmeni tarafından sergilenen hatalı uygulama basamaklarını mutlaka not almalıdır.

c- Gerektiğinde Model Olma ve/veya Prova Yaptırma

- ✓ Koç, genel eğitim/branş öğretmeninin hatalı sergilediği davranışlara öncelikle sözlü geribildirim sağlamalıdır.
- ✓ Öğretmenin hatası devam ederse koç, uygulama becerisini model olarak gösterebilir ardından o basamağı göstermesini isteyebilir.
- ✓ Koç bu basamakta ön eğitim sonrası genel eğitim/branş öğretmenlerine verilen hedef uygulama becerisine doğru model olan videonun izlenmesini isteyebilir.

3- İş Birliği

- ✓ Koçluk uygulamaları meslektaşlar arasında iş birliği sağlanarak gerçekleştirilebilecek bir uygulamadır.
- ✓ Koç, genel eğitim/branş öğretmeniyle statü olarak farklı değildir, ancak kendi alanında uzmandır.
- ✓ İşbirliği süreçleri yansındaki durumlara yönelik gerçekleştirilir.

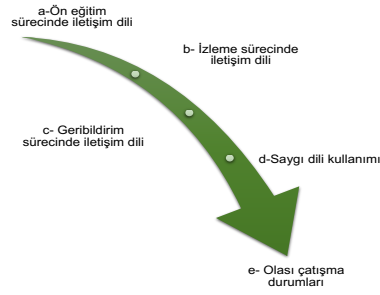


Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

27

4- İletişim

- ✓ Koçluk uygulamalarının başarılı olmasında önemli bir bileşen ise iletişim dilinin kullanımınıdır.
- ✓ Meslektaşlarla etkileşim sürecinde iletişim dili:
 - ✓ pozitif olmalı,
 - ✓ karşılıklı saygı ve güven içermelidir.
- ✓ İletişim süreçleri yansındaki durumlara yönelik gerçekleştirilir.



Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

28

Süreç Özeti ve Varsa Sorularınız...

Lider Öğretmen Eğitimi-2: Koçluk Becerisi Eğitimi

29

Model Olma

Model Olma

- Öğrenci rolünde bursiyer, öğretmen rolünde öğretmen...
- Hipotetik öğretim senaryosunun okunması...
- Model olma için hazırlık ve,

Model olma uygulamasının sergilenmesi....

Süreç Özeti-Varsa Sorular

Prova

Prova

- Öğrenci rolünde bursiyer, öğretmen rolünde araştırmacı...
- Hipotetik öğretim senaryosunun hatırlatılması, okunması...
- Prova için hazırlık ve,

Prova uygulamasının sergilenmesi....

Süreç Özeti-Son Sorular

...Teşekkür Ederim...

EK-18: Video-Modeller İçin Hipotetik Öğretim Planı

DOĞRU MODEL VIDEO HİPOTETİK ÖĞRETİM PLANI

DERS: TÜRKÇE DERSİ

Öğrencinin Adı-Soyadı: Utku Yıldırım

Öğrencinin Sınıfı: 5/A

Öğrencinin Tanısı: Hafif düzey zihin yetersizliği

Öğretmenin Adı-Soyadı: Orhan Aydın

Dersin Adı: Türkçe

Amaç: “Kırmızı, uzun, kalın, sıcak ve mutlu” kelimelerinin yer aldığı cümlelerde sıfat olarak kullanımı olan cümleyi gösterir.

Yöntem: Doğrudan öğretim

Hedef Yönergeler: *Örnekleyen-*Altı çizili sözcük hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır göstereyim/göster.

Örneklemeyen- Altı çizili sözcük hangi cümlede sıfat olarak kullanılmamış göstereyim/göster.

İpucu: Model ve/veya sözel ipucu

Yanıt Aralığı: 4 sn.

Pekiştirme: Sözel pekiştirme (aferin, çok güzel devam et gibi.) + sosyal pekiştirme (çak yapma)

Pekiştirme Tarifesi: Rehberli uygulamalarda öğrencinin her doğru tepkisi pekiştirilir.

Öğrenci Tepkileri: Öğrenciden; (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür tepki vermesi beklenmektedir.

Öğrenci Tepki Türlerinde Öğretmen Davranışları:

Rehberli uygulamalarda;

Öğrencinin doğru tepkileri sözel ve sosyal olarak pekiştirilir

Yanlış tepkide bulunması ya da tepki vermemesi durumunda öğretmen öğrenciye sözel ipucu sunar.

Öğrencinin tepki vermemesi durumunda model ipucu kullanır.

Öğrencinin ipucundan sonraki doğru tepkileri yalnızca sözel olarak ve daha düşük ses tonuyla pekiştirilir.

Bağımsız uygulamalarda;

Öğrencinin yanıt aralığı süresince verdiği doğru tepkiler veri toplama formuna “+” olarak kaydedilir.

Hatalı veya tepkisiz kalması durumunda ise veri toplama formuna “-” işaretlenerek diğer soruya geçilir.

Bağımsız uygulamalarda öğrenci doğru tepkileri pekiştirilir yanlış tepkilerinde hedef uyaran yeniden sunulur.

Problem Davranışlarda Öğretmen Tepkileri: Öğrencinin ders dışı eylemlerde bulunması durumunda derse dikkatini çekecek sözel ipucu (örn., buraya bak, beni izle, beni dinle) sunulur.

Araç-Gereçler: Her bir kelime için sıfat kullanımı olan ve olmayan cümlelerden oluşan çalışma kartları ve veri toplama formu

Ortam: Destek eğitim odası

Dikkati Çekme Basamağı

1. Öğrenciye ne çalışılacağını belirtir ve/veya tanımlar: “Utku merhaba! Bugün seninle sıfat olarak kullanılan kelimeleri öğreneceğiz. Sıfatlar varlıkları daha iyi anlatmaya ve tanıtmaya yarayan sözcüklerdir.

Sıfat olan sözcükler isimlerin önüne gelmektedir. İsimlerin durumunu, rengini, şeklini, boyutunu ve sayısını belirtmektedirler.

2. Günlük yaşamıyla ilişkilendirerek açıklar: Utku, eğer sıfat kullanımını öğrenirsen, bir şeyin özelliğini, miktarını belirtmek için günlük yaşamında bu kelimeleri kullanabilirsin. Bu sayede söylemek istediğini daha anlaşılır bir şekilde karşındakine iletebilirsin.

3. Araç-gereçleri tanıtarak derse uygun giriş yapar: Şimdi Utku, gördüğü gibi, önümde beş farklı sıfat sözcüğünün yer aldığı ikili cümle setleri var. Bu sözcükler bir cümle içerisinde sıfat olarak kullanılırken, diğer cümlede sıfat özelliğini kaybederek kullanılmıştır. Aynı zamanda, bu sözcükler cümleler içerisinde altı çizili olarak verilmiştir. Bugün seninle altı çizili sözcüğün hangi cümlede sıfat olarak kullanıldığını öğreneceğiz. Hazırsan haydi şimdi dersimize başlayalım.”

Model Olma (Ben yaparım!) Basamağı

Örnekleven durum için:

1. Hedef beceri için kendisine yönerge sunar: “Utku bu aşamada ben yapacağım. Şimdi dikkatlice beni izle.” Öğretmen burada sözcüklerin sıfat olarak ve sıfat olmadan kullanıldığı iki cümle kartını (örn., “Kırmızı araba evin önünde duruyordu.”, “Onun kazağı kırmızıydı.”) önüne koyar. Kendisine “Altı çizili sözcük hangi cümlede sıfat olarak kullanılmıştır? Göstereyim.” diye sesli yönerge sunar.

2. Model olma ve açık anlatıma uygun olarak beceriyi sergiler: Şimdi iki cümleyi de okuyorum.” der ve iki cümleyi de okur ve sözlü anlatım yapar (Örn., “Kırmızı sözcüğünün arabadan önce geldiğini ve arabayı nitelediğini” söyleyerek “Sıfat olarak bu kullanılmış, kırmızının sıfat olarak kullanıldığı cümle bu.” diyerek o kartı gösterir.)

Örneklemeyen durum için:

1. Hedef beceri için kendisine yönerge sunar: Öğretmen örneklemeyen duruma ilişkin hedef yönergesi için hedef kelimelerden rastgele bir setini seçerek (örn., “Sınıfımızın en uzunu Esra’dır.”, “Bu çiçeği uzun masanın üstüne koyalım”) “hangisinde altı çizili sözcük sıfat olarak kullanılmamış, göstereyim.” diyerek kendisine hedef yönerge sunar.

Rehberli Uygulamalar (Biz yaparız!) Basamağı

Öğretmen bu aşamada Utku’ya yardım edeceğini ve birlikte çalışacaklarını belirtir.

Örnekleven durum için:

1. Öğrenciye hedef beceriyi sunar: Öğretmen burada sözcüklerin sıfat olarak ve sıfat olmadan kullanıldığı iki cümle kartını öğrencinin önüne koyar. Öğrenciye “Altı çizili sözcüklerden hangisi sıfat olarak kullanılmış göster.” diye yönerge sunar.

2. Yanıt aralığı süresince bekler ve öğrenci doğru tepki verirse pekiştirir: Öğrenci yanıt aralığı süresince doğru tepki verirse öğretmen pekiştirir ve diğer denemeye geçer. Örneğin “Kırmızı araba evin önünde duruyordu” cümlesini gösterirse “Aferin.” der ve diğer denemeye geçer.

3. Yanlış tepki verince ya da tepkisiz kalma durumunda öğrenciye doğru yapmasını sağlayacak ipucu sunulur: Öğrenci 4 saniye kadar tepkide bulunmazsa ya da yanlış tepkide bulunursa öğretmen düzeltici ipucu sunar. Örneğin; “Sıfat sözcüğü nitelediği sözcükten önce gelen ve onun özelliğini belirten bir kelimedir.” diyerek sözel ipucu sunar. Öğrenci doğru seçeneğe yönelmezse “Burada kırmızı sözcüğü arabadan önce gelmiş ve onu nitelemiş doğru cevap bu” diyerek model ipucu sunar.

4. Öğrenci doğru yaparsa pekiştirir, yanlış yaparsa doğru cevabı göstererek diğer denemeye geçer:
Öğretmen doğru yapmasını sağlayacak ipucunu öğrenciye sunduktan sonra tekrar hedef uyarıcı sunar ve öğrenci yanıt aralığı süresince doğruyu yaparsa pekiştirerek diğer denemeye geçer. Örneğin 3. adımda sunduğu ipuçlarından sonra “Şimdi sen göster kırmızı hangi cümlede sıfat olarak kullanılmış?” der ve yanıt aralığı süresince bekleyerek öğrencinin doğru tepkisini pekiştirir. Öğrenci yanlış tepkide bulunursa model olarak ve/veya sözel ipucuyla doğru kartı göstererek diğer denemeye geçer.

Örnekleme durumu için:

Özet: Öğretmen örnekleme hedef yönergesi için model olma basamağında olduğu gibi hedef kelimelerden rastgele bir setini seçerek “Hangisinde sıfat olarak kullanılmamış göster.” diyerek öğrenciye soru yöneltir. Öğrenci tepkilerine örnekleme denemelerine benzer şekilde öğretmen tarafından yanıt verilir. Örnekleme ve örnekleme olmayan cümleler karışık sunulur.

Bağımsız Uygulamalar (Sen yaparsın!) Basamağı

Öğretmen bu aşamada beş farklı sözcüğün sıfat olarak kullanıldığı ve kullanılmadığı cümlelere ek olarak bu beş sözcükten seçilen iki sözcüğe ek cümle kartlarının (örn., kırmızı sözcüğü için “Seda’nın kırmızı kurdelağı vardı.” ve “Onun arabasının rengi kırmızı gibiydi.”) yer aldığı yeni denemeler oluşturarak bağımsız uygulamalar aşamasını gerçekleştirir.

Öğretmen bu aşamada doğru tepkileri pekiştirir yanlış tepkiler için yeniden hedef uyarıcı sunar. Herbir araç setini öğrencinin önüne koyarak örnekleme durumu için “Hangisinde sıfat sözcüğü kullanılmıştır göster.” cümlesini, örnekleme olmayan durumu için “Hangisinde sıfat sözcüğü kullanılmamıştır, göster.” cümlesiyle birlikte sunar. Öğrenci 4 sn yanıt aralığı süresince gösterirse “+”, tepkide bulunmaz ya da yanlış olanı gösterirse “-“ olacak şekilde öğretmen önünde yer alan veri toplama formuna işaretlemeleri yapar.

YANLIŞ MODEL VİDEODA HATALI SERGİLENEN DAVRANIŞLAR

Dikkati çekme basamağı:

Hata 1: Öğretmen dikkati çekme basamağında sıfat sözcüklerinin öğrenci öğrenmesinde ne işine yarayacağını açıklamaz.

Model olma basamağı:

Hata 2: Öğretmen model olma basamağında sözlü anlatım yapmadığı bir deneme gerçekleştirir.

Hata 3: Öğretmenin model olma basamağında planında yer alan ancak atladığı bir deneme yer alır.

Rehberli uygulamalar basamağı:

Hata 4: Öğretmen rehberli uygulamalarda öğrencinin doğru tepkisini pekiştirmez.

Hata 5: Öğretmen rehberli uygulamalarda öğrencinin tepkide bulunmasına fırsat vermez.

Hata 6: Öğretmen rehberli uygulamalarda öğrencinin hatalı tepkilerine sistematik olmayan şekilde ipuçları sunar.

Bağımsız uygulamalar basamağı:

Hata 7: Öğretmen bağımsız uygulamalarda bir denemede öğrenci tepkisini veri toplama formuna kaydetmez

EK-19: “Genel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Gelişimi” Uygulama Paket Programı Hazırlama Kontrol Listesi

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:			
Gözlemci:	Eğitim Yeri:			
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):			
Mesleki Gelişimi Uygulama Paket Programı Uygunluk Kontrolü			Evet	Hayır
A. Planlama				
Mesleki gelişimi nasıl sunacağına dair bir yazılı plan oluşturulmuştur.				
Mesleki gelişim planı “doğrudan öğretim” için davranışsal beceri öğretimi basamaklarına göre yazılmıştır.				
Her iki beceri öğretimi için giriş konuşması planda tanımlanmıştır.				
Doğrudan öğretim uygulamasını kesin sınırları ile tanımlayan ve sunu kurallarına uygun bir sunu içeriği hazırlanmıştır.				
Model olma basamağı açık bir şekilde planda tanımlanmıştır.				
Prova yapma basamağı açık bir şekilde planda tanımlanmıştır.				
Kapanış konuşması planda tanımlanmıştır.				
B. Araç-Gereçler				
Doğrudan öğretim için yanlış ve doğru model video modeller davranışsal beceri öğretiminde kullanım için hazır bulundurulmuştur.				
Yanlış model video model için hata-analizi sorularına yer verilmiştir.				
Model olma ve prova basamaklarında kullanılmak üzere hipotetik öğretim planları oluşturulmuştur.				
Hipotetik öğretim planlarına uygun araç-gereçler sağlanmıştır.				