

**MESLEKİ GELİŞİM: GENEL EĞİTİM
ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ
VE GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Doktora Tezi

Üzeyir Emre KIYAK

Eskişehir 2020

**MESLEKİ GELİŞİM: GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ VE GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Üzeyir Emre KIYAK

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Eğitimi Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2020

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

MESLEKİ GELİŞİM: GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETMENLİK BECERİLERİ VE GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Üzeyir Emre KIYAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2020

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Bu çalışmada mesleki gelişim uygulama paketinin ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ile kendini izleme stratejisini kullanma becerileri ve öğretim sunulan gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin Türkçe dersindeki hedef becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkileri ile katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya üç Türkçe Öğretmeni ile gelişimsel yetersizliği olan üç öğrencisi katılmıştır. Çalışmada öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuş ve çalışma çiftlerarası çoklu yoklama modelinin iç içe iki kez uygulanması ile tasarlanmıştır. Başlama düzeyi verilerinin toplanmasının ardından her bir öğretmene mesleki gelişim uygulama paketine ilişkin ön eğitim sunularak uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde katılımcı öğretmenler rutin ders esnasında öğrencilerine eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ile hedef akademik becerilerine ilişkin öğretim sunmuşlar ve öğretim sonunda ise kendi performanslarını izleyerek değerlendirmişlerdir. Çalışma bulguları mesleki gelişim uygulama paketinin katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini edinmeleri, edindikleri becerilerin kalıcılığını sağlamaları ve başka hedef becerilerin öğretimine genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, çalışma bulguları katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerini edinmeleri, edindikleri becerileri sürdürmeleri ve başka kişilere genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin çalışmaya ilişkin görüşleri olumludur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Ortaokul öğretmenleri, Kendini izleme, Bilimsel-dayanaklı uygulamalar, Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması.

ABSTRACT

PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE EFFECTS ON TEACHING BEHAVIORS OF MIDDLE SCHOOL TEACHERS AND ACADEMIC OUTCOMES OF THEIR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Uzeyir Emre KIYAK

Department of Special Education, Program in Education of Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2020

Supervisor: Prof. Dr. Elif TEKIN-IFTAR

This study aimed to investigate the effects of a professional development package on middle school Turkish Language Teachers' accurate use of steps of simultaneous prompting procedure with self-monitoring and the effects of the simultaneous prompting procedure on students' outcomes. Moreover, both opinions of the teachers and students were examined in the study. Three middle school teachers (Turkish Language Teachers) and their students with developmental disabilities participated in the study. Teacher-student dyads were formed and the study designed with a nested multiple probe design across dyads conducted. After baseline sessions, the researchers conducted a face to face training session consisting professional development package to each teacher individually. Following these sessions, the researchers administered the instructional sessions with each teacher in a time-lagged fashion. The teachers used simultaneous prompting to teach target academic skills to their students with developmental disabilities while routine lessons in their inclusive classrooms and self-monitoring at the end of the lessons. The teachers and researchers determined target skills of the students considering the curriculum and the students' individualized education program. Results showed that the teachers acquired the ability the use simultaneous prompting procedure and self-monitoring, maintained the acquired skills over time and generalized them to teach new academic skills to their students. Besides, results also showed that the students acquired the targeted academic content, maintained it over time, and generalized it across different people. Last, both the opinions of the teachers and the students about social validity of the study were positive.

Keywords: Professional development, Middle school teachers, Self-monitoring, Evidence-based practices, Simultaneous prompting.

ÖNSÖZ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olduğumda pek çok öğretim yöntemini bildiğimi ancak uygulama basamaklarında eksiklerim olduğunu, bir başka deyişle bildiğim yöntemleri yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayamadığımı fark etmemle birlikte lisansüstü öğrenimime başladım. Lisansüstü öğrenimim sırasında almış olduğum pek çok dersle birlikte bilimsel-dayanaklı uygulamalar ve bunların yaygınlaştırılması üzerine yapılan araştırmaların yığılımlı olarak ilerlediğini, ancak bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılması konusunda araştırma gereksiniminin devam ettiğini, özellikle araştırmacıların düşük maliyetli çözüm arayışları içinde olduğunu görmüş oldum. İnsanlığın ilerlemesinin “sözde bilim” uygulamaları yerine bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaşmasıyla gerçekleşeceği, buna bağlı olarak toplumsal eşitlik çerçevesinde bütünleştirmenin sağlanabileceği ve özel gereksinimli bireylerin ve ailelerinin daha umutlu olabileceği inancıyla, alanyazın gereksinimleri doğrultusunda bu çalışma filizlenmiş oldu. Benim için oldukça büyük bir anlam taşıyan çalışmamın, özel eğitim alanına küçücük de olsa bir ışık tutarak bilimsel bilgi ile uygulama arasında köprü oluşturmaya katkı sağlamasını umut ediyorum.

Bu çalışma yukarıda kısaca ifade edilmeye çalışılsa da uzun süren yoğun bir sürecin çıktısıdır. Bu uzun sürece katkısı olan pek çok insan olmuştur. Bu süreçte yalnızca bu çıktı özelinde değil, bütüncül olarak akademik gelişimime en çok katkısı olan kişi kuşkusuz değerli hocam Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR'dır. Bu katkılardan dolayı kendisine çok teşekkür ederim. Öğrencisi olmak benim için büyük bir şanstır. Lisansüstü öğrenimim sürecinde kendilerinden çok şey öğrendiğim, desteklerini gördüğüm ve tez izleme komitemde yer alarak çalışmamı titizlikle okuyup, değerli görüşlerini büyük bir incelikte dile getiren, öğrencileri olmaktan mutluluk duyduğum Prof. Dr. Arzu ÖZEN'e ve Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın güvenilirlik verilerinin alınmasında, ön eğitim videolarının çekimlerinde yardımcı olan ve tez jürimde yer alan kıymetli iş arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Yine tez jürimde yer alan Doç. Dr. Çıgıl AYKUT'a çok teşekkür ederim. Ayrıca önerimi özenle okuyarak geri bildirimlerini sunan Doç. Dr. Şerife YÜCESOY ÖZKAN'a çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın gerçekleşmesi araştırmada katılımcı olan öğretmenler, öğrencileri ve öğrencilerin aileleri sayesinde mümkün olmuştur. Onlara ve okul rehber öğretmenlerine büyük bir teşekkür borçluyum. Öğretmen eğitiminde kullanılan

videoların çekilmesinde büyük emek gösteren Utku TURHAN'a çok teşekkür ederim. Çalışmamın uygulama sürecinde gözlemci olarak sürekli destek sunan, görüşmelerin dökümlerini gerçekleştiren, büyük bir disiplin ve özveriyle çalışan sevgili öğrencim Göksu TATAR'a ayrıca teşekkür etmem gerekir. Yine Ali ŞENKAL başta olmak üzere çalışmada gözlemci olarak yer alan Alptekin DEMİRCİ'ye, Ayşe YILDIZ'a, Belemir Merve TEKGÖZ'e, Ebru HOCAOĞLU'na, Elif TURAN'a, Faruk GEVREK'e, Kemalettin ÖZFINDIK'a, Rabia BOSTAN'a ve Yağmur ERDİNÇ'e çok teşekkür ederim. Kendisini her zaman arayarak fikir danışabildiğim değerli arkadaşım Dr. Öğr. Üyesi Ahmet FİDAN'a teşekkürü borç bilirim. Hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen değerli arkadaşım Arş. Gör. Orhan AYDIN'a çok teşekkür ederim. Yardımlarını hep gördüğüm ve akademik gelişimime önemli katkılar sunan sevgili Doç. Dr. Seray OLÇAY'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın uygulama sürecindeki yardımlarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN başta olmak üzere Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Doktora sürecimde yanımda olan Damla SELVİTEPELİ'ye, Doğa Can DARENDELİOĞLU'na, İlteriş Kutluk YILDIRIM'a, Sezin VURAL'a ve Şevket ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim. Kendilerine büyük saygı beslediğim ve onların yakınları olmaktan mutluluk duyduğum amcam Hüseyin KIYAK'a ve ailesine çok teşekkür ederim. Desteklerini her zaman hissettiğim dedem Üzeyir KIYAK'a ve babaannem Sevim KIYAK'a çok teşekkür ederim. Ablam Gamzenur YILMAZ'a ve eşi Ahmet YILMAZ'a yanımda olmalarından dolayı büyük bir teşekkür borçluyum. Çalışırken rahatsız etmemek için büyük bir olgunlukla sabreden ve katıksız sevgilerini gösteren yeğenlerim Asya'ya ve İsmail'e çok teşekkür ederim. Son olarak, evlatları olmaktan onur duyduğum annem Nursen KIYAK'a ve babam Halil İbrahim KIYAK'a çok teşekkür ederim.

Üzeyir Emre KIYAK

Eskişehir 2020

06/08/2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Üzeyir Emre KIYAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	ii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAY SAYFASI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. GİRİŞ	1
1.1. Gelişimsel Yetersizlik ve Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar.....	1
1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	8
1.2.1. Koçluk.....	9
1.2.1.1. Kendine koçluk sunma (kendi kendine koçluk)	11
1.2.1.1.1. Kendini izleme	13
1.3. Kendini İzleme Stratejisiyle Gerçekleştirilmiş Araştırmalar	13
1.3.1. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlerin olumlu davranışları pekiştirme davranışını arttırmayı hedefleyen araştırmalar.....	13
1.3.2. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere etkili öğretim uygulamalarını kazandırmayı hedefleyen araştırmalar.....	17
1.3.3. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltılmasını öğretmeyi hedefleyen araştırmalar	20
1.3.4. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin davranışları kazandırmayı hedefleyen araştırmalar	22

1.4. Araştırma Gereksinimi	24
1.5. Araştırmanın Amacı.....	28
1.6. Araştırmanın Önemi	29
2. YÖNTEM.....	31
2.1. Katılımcılar.....	31
2.1.1. Katılımcı Öğretmenler	33
2.1.2. Katılımcı Öğrenciler	34
2.1.3. Araştırmacı.....	36
2.1.4. Gözlemciler.....	37
2.2. Ortam.....	37
2.2.1. Katılımcı Öğretmenler için Ortam	38
2.2.2. Katılımcı Öğrenciler için Ortam	38
2.3. Araç-Gereçler	39
2.3.1. Katılımcı Öğretmenler için Araç-Gereçler	39
2.3.2. Katılımcı Öğrenciler için Araç-Gereçler	39
2.4. Araştırma Modeli	40
2.5. Bağımsız Değişkenler	40
2.5.1. Katılımcı öğretmenler için bağımsız değişken	40
2.5.2. Katılımcı öğrenciler için bağımsız değişken.....	41
2.6. Bağımlı Değişkenler.....	41
2.6.1. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları.....	41
2.6.2. Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları	43
2.7. Genel Süreç	44
2.7.1. Pilot uygulama	44
2.7.2. Başlama düzeyi evresi	45
2.7.2.1. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları	45

2.7.2.2. Katılımcı öğrenciler için başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumları	47
2.7.3. Uygulama oturumları	47
2.7.3.1. Katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitim oturumları.....	47
2.7.3.2. Katılımcı öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sunulan öğretim oturumları.....	49
2.7.4. İzleme oturumları	50
2.7.4.1. Katılımcı öğretmenler için izleme oturumları	50
2.7.4.2. Katılımcı öğrenciler için izleme oturumları	50
2.7.5. Genelleme oturumları	51
2.7.5.1. Katılımcı öğretmenler için genelleme oturumları	51
2.7.5.2. Katılımcı öğrenciler için genelleme oturumları.....	52
2.7.6. Sosyal geçerlik.....	52
2.7.6.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik.....	52
2.7.6.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik	52
2.8. Verilerin Toplanması	53
2.8.1. Etkililik verileri.....	53
2.8.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik verileri	53
2.8.1.2. Katılımcı öğrenciler için etkililik verileri.....	54
2.8.2. İzleme verileri.....	55
2.8.2.1. Katılımcı öğretmenler için izleme verileri	55
2.8.2.2. Katılımcı öğrenciler için izleme verileri.....	55
2.8.3. Genelleme verileri	55
2.8.3.1. Katılımcı öğretmenler için genelleme verileri.....	55
2.8.3.2. Katılımcı öğrenciler için genelleme verileri	56
2.8.4. Güvenirlik verileri.....	56
2.8.4.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin güvenirlik verileri	56

2.8.4.1.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin uygulama güvenirliği verileri.	56
2.8.4.1.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri	57
2.8.4.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin güvenirlik verileri.....	57
2.8.4.2.1. Katılımcı öğrencilere ilişkin uygulama güvenirliği verileri	57
2.8.4.2.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri	57
2.8.5. Sosyal geçerlik verileri	58
2.8.5.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik verileri	58
2.8.5.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik verileri	58
2.9. Verilerin Analizi	58
2.9.1. Etkililik verilerinin analizi.....	58
2.9.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik verilerinin analizi	59
2.9.1.2. Katılımcı öğrenciler için etkililik verilerinin analizi	60
2.9.2.1. Uygulama güvenirliği verilerinin analizi	60
2.9.2.1.1. Katılımcı öğretmenlere yönelik uygulama güvenirliği verilerinin analizi.....	60
2.9.2.1.2. Katılımcı öğrenciler için uygulama güvenirliği verilerinin analizi	60
2.9.2.2. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi	61
2.9.2.2.1. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi.....	61
2.9.2.2.2. Katılımcı öğrenciler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi.....	62
2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	62
3. BULGULAR.....	63
3.1. Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme.....	63

3.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	63
3.1.1.1. Katılımcı öğretmenler için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	63
3.1.1.2. Katılımcı öğretmenler için kendini izleme stratejisine ilişkin etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	67
3.1.3. Katılımcı öğrenciler için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	71
3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	74
3.2.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik bulguları	75
3.2.1.1. Katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları	75
3.2.1.2. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları	77
3.2.1.3. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları	79
3.2.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik bulguları.....	81
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
4.1. Sınırlılıklar.....	90
4.2. Sonuç ve Öneriler	91
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	92
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	93
KAYNAKÇA	95
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1 Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlerin olumlu davranışları pekiştirme davranışını arttırmayı hedefleyen araştırmalar.....	14
Tablo 1.2 Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlere etkili öğretim uygulamalarını kazandırmayı hedefleyen araştırmalar.....	17
Tablo 1.3 Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltılmasını öğretmeyi hedefleyen araştırmalar.....	21
Tablo 2.1 Katılımcı öğretmen ve öğrencilere ilişkin bilgiler.....	32
Tablo 2.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması öğretim ve yoklama deneme basamakları.....	42
Tablo 2.3 Katılımcı öğrencilerin hedef becerileri.....	44
Tablo 2.4 Katılımcı öğretmenler için genelleme hedef becerileri.....	51
Tablo 2.5 Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması öğretim ve yoklama denemeleri kendini izleme basamakları.....	54
Tablo 2.6 Katılımcı öğretmenlere ilişkin uygulama güvenirliği verileri.....	61

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1 Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	64
Şekil 3.2 Katılımcı öğretmenlerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	68
Şekil 3.3 Katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerini sergilemelerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	72

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: American Association of Intellectual and Developmental Disabilities
APA	: American Psychiatric Association
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
CDC	: Centers for Disease Control and Prevention
CEC	: Council for Exceptional Children
DEL	: Washington State Department of Early Learning
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ESSA	: Every Student Succeeds Act
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAC	: National Autism Center
NCQTL	: National Center on Quality Teaching and Learning
NPDC	: National Professional Development Center on Autism
NPDCI	: National Professional Development Center on Inclusion
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖMVY	: Örtüşmeyen Veri Yüzdesi
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
UDK	: Uygulamaya Dayalı Koçluk
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş)
WWC	: What Works Clearinghouse

1. GİRİŞ

1.1. Gelişimsel Yetersizlik ve Bilimsel-Dayanaklı Uygulamalar

Zihin yetersizliği ile otizm spektrum bozukluğunu (OSB) da kapsayan gelişimsel yetersizlik kavramı günlük yaşamı etkileyen, genellikle yaşam boyu süren gelişimsel dönemde fiziksel, öğrenme, dil ve davranış alanlarından birinde ya da birkaçında ortaya çıkan yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri [Centers for Disease Control and Prevention, CDC], 2018). CDC (2018) Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) her 100 çocuktan yaklaşık altı çocukta gelişimsel yetersizlik tanısının olduğunu ifade etmektedir.

Gelişimsel yetersizlik terimi altında yer alan zihin yetersizliği, bilişsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklarla tanımlanan bir yetersizlik türüdür (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2010). Zihin yetersizliği (a) zekâ puanının ortalamasının en az iki standart sapma altında olması ve (b) kavramsal beceriler, sosyal beceriler ve pratik uyumsal beceriler olarak sınıflanan uyumsal davranışların en az ikisinde sınırlılık göstermesi olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2010). Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumdaki yaygınlık oranlarının %1.55 olduğu tahmin edilmektedir (McKenzie vd., 2016).

Gelişimsel yetersizlik terimi altında yer alan ve bir nöro-gelişimsel bozukluk olan OSB ise Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatry Association [APA]) tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın beşinci basımında (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM]-5) (a) farklı bağlamlarda sosyal iletişimde ve sosyal etkileşimde ısrarlı bozukluk, (b) sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri, (c) belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkması, (d) belirtilerin sosyal, iş, uğraşı ve günlük yaşamın diğer önemli alanlarında klinik olarak anlamlı bozulmalara neden olması ve (e) belirtilerin zihin yetersizliği ya da gelişim geriliğiyle açıklanamamasıyla karakterize bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Dünya nüfusunun %1'inin OSB olan bireylerden oluştuğunu ve ABD'de görülme sıklığının 54 çocukta bir olduğu ifade edilmektedir (CDC, 2020). Araştırmacılar OSB'nin yaygınlık oranlarında dramatik bir artış olduğunu ifade etmektedirler (Wong vd., 2015; Kurt, 2016). OSB'nin sıklığındaki dramatik artış bu bireylerin ve ailelerinin eğitim, sağlık ve sosyal haklar açısından daha çok talepte bulunmalarına yol açmaktadır. Bu durumun aynı zamanda OSB konusunda daha çok araştırma yürütülmesine, araştırma projelerinin fonlanmasına ve OSB'ye yönelik

uygulamaların çeşitlenmesine yol açtığı ileri sürülebilir. OSB'ye yönelik uygulamaların sayısında artış görülmesi ve OSB olan bireyler ve aileleri için maliyet ve zaman açısından kayıplara neden olmaması bu bireylere sunulan hizmetlerin niteliğiyle yakından ilgilidir. Hizmetlerin niteliğine ilişkin tartışmalar ABD'de ailelerin yasal olarak OSB olan çocukları için hak savunusu yapmaları ve yasal düzenlemelerle birlikte tüm gelişimsel yetersizliği olan bireyler için söz konusu olmuştur. Bu açılardan farkındalığın oluşması bilimsel anlamda üzerinde uzlaşmış uygulamaların belirlenmesi arayışına yol açmıştır (Wong vd., 2015; Kurt, 2016; Heward, 2017). Bu uygulamaların belirlenebilmesi için ise farklı disiplinlerden pek çok kuruluş ve merkez (örn., Council for Exceptional Children [CEC], What Work Clearinghouse [WWC], National Autism Center [NAC], National Professional Development Center on Autism [NPDC]) gelişimsel yetersizliği olan bireyler için bilimsel-dayanaklı uygulamaların belirlenmesi ve yaygınlaştırılması üzerine çalışmalar yürütülmüştür (Reichow ve Volkmar, 2011).

Bilimsel-dayanaklı uygulamalar, tutarlı olumlu öğrenci çıktılarıyla sonuçlanmış yüksek nitelikli deneysel araştırmalarla desteklenen öğretim stratejileri, müdahaleler ya da öğretim programları olarak tanımlanmaktadır (Odom, 2010; Mesibov ve Shea, 2011; Marder ve deBettencourt, 2015; Travers, 2017). Uzun yıllar boyunca yalnızca grup deneysel araştırmalar kullanılarak yürütülen araştırmaların bilimsel-dayanaklı uygulama olarak değerlendirilmesinden dolayı, 2000'li yıllara kadar birkaç uygulama dışında (örn., Lovaas, 1987) özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı olarak nitelendirilebilen uygulamalar yer bulamamıştır. Bu açıdan bir yenilik olarak Horner ve meslektaşları (2005) ve ardından takip eden bazı araştırmacılar (örn., Kratochwill vd., 2010; 2013) özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamaların belirlenebilmesi için tek-denekli deneysel modeller kullanılarak yürütülen araştırmaların da dikkate alınması gerektiği görüşünü savunmuştur. Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik yürütülen çalışmalarda tek-denekli deneysel araştırmaların niteliksel göstergelerini inceleyen yönergeler (rubrics) geliştirilmiştir. Böylece gelişimsel yetersizliği olan bireylere ilişkin pek çok bilimsel-dayanaklı uygulama belirlenmiştir. Bu süreç her geçen gün biçim ve içerik açısından değişerek ve dönüşüm göstererek gelişmektedir.

Collins, Tekin-Iftar ve Olcay-Gul (2017) bilimsel-dayanaklı uygulama geliştirme çabalarının tarihini (a) bilimsel-dayanaklı uygulama kavramının tanımına ve geliştirilmesine duyulan gereksinimin anlaşılması ve (b) araştırmalardan elde edilen bulguların uygulamaya aktarılması aşamaları altında ele almışlardır. Aynı zamanda

bilimsel-dayanaklı uygulamaların kuram ve uygulama arasında köprü olarak özel bir role sahip olduğunu açıklamışlardır. Özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamalara yönelme, onlarca yıldır alanı istismar eden, “sözde bilim” uygulamalarına bir yanıt niteliğindedir (Kozloff, 2005; Travers, 2017). ABD Eğitim Bölümü (United States, Department of Education, 2008), Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (No Child Left Behind Act [NCLB], 2006), Engelli Bireyler Yasası (The Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) ve son olarak Her Öğrenci Başarır Yasası (Every Student Succeeds Act [ESSA], 2015) özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları sınıfında kullanmasını zorunlu kılmaktadır (Marder ve deBettencourt, 2015; Agran, Spooner ve Singer, 2017; Collins vd., 2017; Travers, 2017). Türkiye’de ise özel gereksinimli bireylere yönelik yasal düzenlemelerde (örn., 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname [MEB, 1997]) özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanmalarının gerekliliğine yer verilmediği görülmektedir. Öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmaları, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler de dahil olmak üzere tüm öğretmenlerin mesleki gelişimleri için önemlidir (Travers, 2017). Ancak diğer taraftan hangi uygulamaların bilimsel-dayanaklı olduğuna ilişkin bir liste sunulması tek başına öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları doğru olarak uygulayabilmelerini sağlamamaktadır (Vyse, 2015). Ayrıca Odom ve meslektaşları (2010) bu uygulamaların hangi ortamlarda ve hangi koşullarda kullanılabileceğine ilişkin rehberlik sunabilecek kaynakların da yetersiz olduğunu ileri sürmektedirler.

Etkililiği pek çok araştırma bulgusuyla ortaya konmuş olan ve yakın dönemde bir meta-analiz çalışmasında bilimsel-dayanaklı bir uygulama olduğu ileri sürülen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması uygulamalı davranış analizi ilkelerine göre geliştirilmiş bir öğretim uygulamasıdır (Tekin-Iftar, Olcay-Gul ve Collins, 2019). Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında iki tür deneme oturumları vardır: (a) Yoklama denemeleri ve (b) öğretim denemeleri. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında gerçekleştirilen yoklama oturumlarında son öğretim oturumunda ya da daha öncekilerinde düzenlenen öğretimlerde öğrenmenin yığılımlı olarak gerçekleşip gerçekleşmediğinin sınanması amacıyla hedef uyarın sunularak öğrencinin bu hedef uyarana yönelik tepkisi değerlendirilir. Öğretim oturumlarında ise hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunularak doğru tepkinin sunulması kontrol altına alınır, doğru tepkinin ardından

pekiştirme yapılır ve bir sonraki denemeye geçilir. Belirlenen yanıt aralığı süresi içerisinde doğru tepki gelmezse kontrol edici ipucu tekrar sunularak hata düzeltilmesi gerçekleştirilir. Bu oturumlarda öğrencinin tepkisine uygun olarak davranış sonrası uyaran sunulur. Bu süreç öğrencide öğretilmesi hedeflenen davranışa ilişkin ölçüt karşılanıncaya değin sürdürülür (Neitzel ve Wolery, 2009; Waugh, Alberto ve Fredrick, 2011; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan bireylere yaş ve yetersizlik düzeyi fark etmeksizin pek çok becerinin öğretiminde, öğretilen becerilerin genellenmesinde ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğu yıllardır süregelen pek çok araştırmayla da desteklenmektedir (örn., MacFarland-Smith, Schuster ve Stevens, 1993; Akmanoglu ve Batu, 2004; Creech-Galloway vd., 2013; Heinrich vd., 2016).

Fickel, Schuster ve Collins (1998), gerçekleştirmiş oldukları araştırmada zihin yetersizliği tanısı olan dört ortaokul öğrencisine eyalet isimlerini, matematik işlemlerini, ülke bayraklarını söyleme, resimli sembol gösterme becerilerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Araştırma sonuçları katılımcıların hedef becerileri edinebildiğini, koruyabildiğini ve farklı kişilere genelledebildiğini göstermiştir.

Akmanoğlu ve Batu (2004) yaşları 6 ile 17 arasında değişen OSB olan üç öğrenciye eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla sayıları öğretmişlerdir. Davranışlararası çoklu yoklama modeliyle tasarlanan araştırmanın sonuçları eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının OSB olan öğrencilerin tek basamaklı bir akademik beceri olan sayıların edinimi, uygulamanın tamamlanmasının ardından birinci, ikinci ve dördüncü hafta korunması ve başka materyallere genellenmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Gürsel, Tekin-İftar ve Bozkurt (2006) yaşları 11 ile 14 arasında değişen üç gelişimsel yetersizliği olan öğrenciye eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla harita üzerinde il, nehir ve sınır komşularını gösterme, matematik sembollerinin adlarını söyleme becerilerini öğretmeyi hedeflemişlerdir. Davranışlararası çoklu yoklama modeliyle yürütülen araştırmada hedef akademik becerilerin katılımcılara öğretilbildiği, öğretilen becerilerin altı hafta boyunca korunduğu ve farklı kişilere ve materyallere genellendiği bulgularına ulaşılmıştır.

Creech-Galloway ve meslektaşları (2013) zihin yetersizliği olan dört ortaokul öğrencisine eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla Pisagor teoremini tablet bilgisayar aracılığıyla merdiven, dikiş gibi günlük hayatta kullanılacak materyallerle

hazırlanmış senaryolar üzerinden öğretmeyi hedeflemişlerdir. Katılımcılararası çoklu yoklama modeli kullanılan araştırmada katılımcılar hedef akademik beceriyi edinmişler ve gerçek ortama genelleyebilmişlerdir.

Tekin-Iftar ve Olcay-Gul (2017), gerçekleştirmiş oldukları araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla yaşları 10 ile 11 arasında değişen üç OSB olan öğrenciye Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden amaçlar belirleyerek öğretmişlerdir. Davranışlararası çoklu yoklama modeli ile tasarlanan araştırmada katılımcılar hedef becerileri edinebilmişler; uygulama sona erdikten 10 günde sonra alınan izleme verilerinde sergileyebilmişler ve başka kişi ve materyallere genelleyebilmişlerdir. Çalışmada ayrıca katılımcı öğrenciler, hedef akademik becerilerle sunulan hedeflenmeyen bilgileri de öğrenebilmişlerdir.

Yukarıda özetlenen araştırmaların yanı sıra eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının özel eğitim öğretmenleri (örn., Pennington vd., 2010), yardımcı destek personeli (paraprofessional) (örn., Heinrich vd., 2016), aile bireyleri (örn., Tekin ve Kırcaali-İftar, 2002; Tekin-İftar, 2008) ve akranlar (örn., Tekin-İftar, 2003) tarafından yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabildiği de ortaya konmuştur. Bu durum eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının aynı zamanda genel eğitim öğretmenleri tarafından da yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilmesi açısından umut vaat edici olmakla birlikte yakın dönemde yürütülen çalışmalarda bu görüş desteklenmiştir (Tekin-İftar vd., 2017; Fidan, 2018; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020). Ancak yine de gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere genel eğitim ortamlarında genel eğitim müfredatından akademik beceriler öğretilirken eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının rutin ders sırasında gömülü olarak sunulması etkililiğinin sınındığı çalışmalara gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Tekin-Iftar vd., 2019).

Ailelerin eğitimde fırsat eşitliğini talep etmelerine yönelik çabaları gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında kaynaştırma uygulamalarına devam etmesi, eğitim alanında yaygın olarak kabul gören felsefi bir ilke ve uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de ise 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (MEB, 2018) ile özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma uygulamalarına devam etmelerinin yasal olarak öncelikli olduğu görülmektedir. Bu süreçte genel eğitim müfredatına erişim kaynaştırma uygulamalarının en önemli bileşenlerinden biridir (Tekin-Iftar vd., 2017). Dymond (2007), genel eğitim müfredatına erişime ilişkin tanımların içeriğinde olan temel

bileşenleri, (a) bilgiye, materyallere ve öğretimin yapıldığı sınıfa erişim, (b) öğrenmeye erişim, (c) ulusal öğrenme standartlarına göre düzenlenmiş müfredata erişim, (d) akademik bilgiye erişim, (e) temel derslere erişim, (f) genel eğitimde yer alan tüm deneyimlere erişim ve (g) akademik becerilerin ötesinde yaşam becerilerini içeren müfredata erişim olarak sıralamışlardır. IDEA (1997-2004) ve NCLB (2004) genel eğitim ortamlarında özel gereksinimi olmayan bireyler için uygulanan genel eğitim müfredatına erişimin yetersizliği olan tüm bireyler için de uygulanmasını güvence altına almaktadır (Heward vd., 2017). Türkiye’de kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yasalar yer almakla birlikte, genel eğitim müfredatına erişim kavramına yasalarda değinilmemiştir. Ancak 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de (MEB, 1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (MEB, 2018) genel eğitim ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin özellikleri doğrultusunda BEP’leri göz önünde bulundurularak okullarda uygulanan müfredatı takip etmelerine ilişkin maddeler yer almaktadır.

Genel eğitim müfredatı yalnızca akademik becerileri içeren bir müfredat olarak kavramsallaştırılmasına karşın Jorgensen ve diğerleri (2004 ile Spooner (2006) genel eğitim müfredatının her öğrenciyi kapsadığını ve akademik becerilerin ötesinde bağımsız yaşam becerilerini de içerdiğini öne sürmektedirler. Kaynaştırma ortamlarında genel eğitim müfredatına erişim amacıyla gerçekleştirilen düzenlemelerin, öğrencileri sınıflarından ayırmadan gelişimsel ve akademik gereksinimlerini karşılamada etkili olduğu ifade edilmektedir (Jackson, Ryndak ve Wehmeyer, 2010; Turnbull vd., 2013). Son yıllarda genel eğitim müfredatının işlevsel becerileri, temel becerileri ve akademik becerileri kapsamının önemi vurgulanmaktadır (Ruppar, Allcock ve Gonsier-Gerdin, 2017). Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin de genel eğitim müfredatına erişimlerinin sağlanmasının önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Olson, Leko ve Roberts, 2016). Akademik becerileri öğrenmelerinin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin özsaygılarını arttırabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerin akademik becerileri edinmeleriyle birlikte, bağımsız yaşam ve kariyer ile mesleki gelişimleri için gerekli becerilere ilişkin pek çok olumlu deneyim kazanabilecekleri de ifade edilmektedir (Estes vd., 2011). OSB olan bireylerin temel düzeyde de olsa akademik becerileri öğrenebildikleri, bu nedenle OSB olan bireylere yönelik müfredatın yalnızca işlevsel değil, zorlayıcı ama ulaşılabilir akademik hedefler de dâhil olmak üzere pek çok beceriden oluşması gerektiği belirtilmektedir (Kurth ve Mastergeorge, 2010). Ancak gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle anadil ve matematik

gibi akademik alanlar ve akademik başarıyla ilişkili farklı değişkenlerin yeterince çalışılmadığı vurgulanmaktadır (Estes vd., 2010). Özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişiminin sağlanmasında öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Spooner vd., 2006).

Kaynaştırma uygulamasında genel eğitim ortamlarında gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin akademik olan ve olmayan gereksinimlerinin karşılanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan öğrencisi bulunan genel eğitim öğretmenlerinin nitelikli öğretim sunarak bu hedefe ulaşabilmeleri için bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi sahibi olmaları beklenmektedir. Bu durum araştırma ve uygulama arasındaki boşluğu kapatabilmek açısından da önemlidir. Dolayısıyla bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilginin alan uzmanları tarafından sunulması gerekmektedir (Marder ve deBettencourt, 2015). Kaynaştırma uygulaması gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genel olarak gelişim alanlarını destekleme fırsatı sunmasına karşın, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin etkili öğretim almaları öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğrenmelerine ve uygulamalarına bağlıdır (Koegel vd., 2012; Kuntz ve Carter, 2019). Ancak genel eğitim öğretmenlerinin, özellikle branş öğretmenlerinin özel eğitim alanına ilişkin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin ve aynı zamanda genel eğitim sınıflarına devam eden gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunma konusundaki deneyimlerinin yeterli olmaması nedeniyle gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerine ve bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Kearney ve Durand, 1992; Barned, Knapp ve Neuharth-Pritchett, 2011; Mackey, 2014; Marder ve deBettencourt, 2015).

Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan ortaokul branş öğretmenlerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazında sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar incelendiğinde branş öğretmenlerinin; (a) hizmet öncesinde kaynaştırma uygulamalarında öğretim sunmaya ilişkin yeterince hazırlanmadıklarını (örn., Cook, Cameron ve Tankersly, 2007; Burns ve Ysseldyke, 2009; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016), (b) kendilerini yeterli görmediklerini (örn., DeSimone ve Parmar, 2006; Karadeniz, Akar ve Şen, 2007; Şahin ve Gürbüz, 2016), (c) sınıflarında öğretim sürdürecektir yeterli kaynakları olmadığını (örn., Ross, 2002; Santoli vd., 2008; Burstein vd., 2014; Mackey, 2014), (d) kaynaştırma uygulamalarında desteğe gereksinim duyduklarını (örn., Santoli vd., 2008; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016)

ve (e) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlamaya ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını (örn., Karadeniz, Akar ve Şen, 2007; Şahin ve Gürbüz, 2016) ifade ettikleri görülmektedir. Bu olumsuzlukların yanı sıra yetersiz akran etkileşimi (Feldman vd., 2016; Carter vd., 2017) ve müfredatın gittikçe karmaşıklaşması (Kuntz ve Carter, 2019) gibi nedenlerle ulusal ve uluslararası rapor ve araştırmalarda gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ortaokul ve lisede kaynaştırma uygulamalarına devam etme oranlarının azaldığı görülmektedir (MEB, 2010; Carter, 2018; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2011; Carter, 2018).

Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin genel eğitim müfredatına erişimlerine ilişkin kaynaştırma ortamlarında akademik becerilerini desteklemeye yönelik araştırmalar (örn., Jimenez vd., 2012; Heinrich vd., 2016) bulunmaktadır. Kuntz ve Carter (2019) genel eğitim ortamlarında öğrenim gören zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik uygulamaların neler olduğunu belirlemeye ilişkin bir gözden geçirme çalışması yayınlamışlardır. Çalışma sonucunda uygulamalı davranış analizi ilkelerine dayalı sistematik öğretimin akademik becerilerin öğretiminde kullanıldığı ve etkili olduğu, ancak çalışmalarda öğrencilerin hedef davranışlarıyla müfredatın paralel gitmediği, çalışmalarda her öğrenci için yalnızca bir hedef davranışın çalışıldığı ve genel eğitim öğretmenlerinin uygulamacı olduğu çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. OSB olan ortaokul öğrencilerinin genel eğitim müfredatına erişimine ilişkin genel eğitim ortamlarında öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanmaları konusunda ise gerçekleştirilmiş yalnızca bir araştırmaya (Tekin-İftar vd., 2017) ulaşılmıştır. Türkiye’de ise genel eğitim müfredatına erişim konusunda zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiş bir araştırmaya (Fidan, 2018) ulaşılmış olup araştırmanın öğrenci katılımcıları zihin yetersizliğine sahiptir. Her iki araştırmanın bulguları da sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim branş öğretmenlerinin, kendilerine sunulan mesleki gelişim olanaklarından sonra OSB ya da zihin yetersizliği olan öğrencilerine genel eğitim müfredatında yer alan becerileri bilimsel-dayanaklı uygulamalar kullanarak öğretebildiklerini göstermiştir.

1.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim bireysel ve mesleki yeteneklerin korunmasında ve geliştirilmesinde önemli bir süreçtir (Friedman, Davis ve Philips, 2001). Mesleki gelişim bireyin mesleğiyle ilgili çeşitli eğitsel yaşantılara karşılık gelmekte ve uygulamaların ve çıktıların geliştirilmesi amacıyla tasarlanmaktadır (Darling-Hammond ve McLaughlin,

2011). Öğretmenler için mesleki gelişim süreci, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak amacıyla öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kurma/koruma veya geliştirme/destekleme şeklinde açıklanabilir (DiPaola ve Hoy, 2014). ABD Bütünleştirmede Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008) tarafından önerilen mesleki gelişim tanımı şöyledir:

“Mesleki gelişim, mesleki bilgi, beceri ve eğilimlerin edinilmesini ve bu bilginin uygulanmasını desteklemek için işlemsel ve tasarlanmış deneyimleri öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Mesleki gelişimin anahtar bileşenleri şunlardır: (a) Öğrenenlerin özellikleri ve bağlamları (hedef çocuklar ve aileler dâhil olmak üzere mesleki gelişimin “kim” bileşeni), (b) içerik (profesyonellerin bilmesi ve yapabilmesi gereken genellikle mesleki yeterlikler, standartlar ve kimlik bilgileri ile tanımlanan mesleki gelişimin “ne” bileşeni) ve (c) öğrenme deneyimlerinin örgütlenmesi ve kolaylaştırılması (öğrenmeyi desteklemek için kullanılan yaklaşımlar, modeller veya yöntemler mesleki gelişimin “nasıl” bileşeni)” (NPDC, 2008).

Mesleki gelişim sürecinde; (a) mesleki gelişimin amacı, (b) öğrenme sürecinde öğretmenin rolü ve (c) öğretmen eğitiminde mesleki gelişim olanakları sunan uzmanın sahip olduğu bilgi düzeyi olmak üzere üç önemli özelliğin göze çarptığı vurgulanmaktadır (Smith, 2017). Mentorlük, danışmanlık gibi mesleki gelişim uygulamaları arasında öğretmen koçluğu, araştırmacıların ve uygulamacıların ilgisini yönelttikleri bir mesleki gelişim uygulaması olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2.1. Koçluk

Üzerinde uzlaşılmış bir tanım olmamakla birlikte *koçluk* genel olarak en az iki meslektaşın mesleki gelişimleri için belirli bir hedefi birlikte başarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Hampton, Rhodes ve Stokes, 2004; Huston ve Weaver, 2008). Koçluk pek çok farklı alanda karşımıza çıkan bir terim olmakla birlikte Knight (2007) koçluğu; (a) yönetsel koçluk, (b) eş koçluk, (c) bilişsel koçluk, (d) okur-yazarlık/okuma koçluğu ve (e) öğretimsel koçluk olarak sınıflamakta ve öğretimsel koçluk terimini, okulda düzenli olarak bulunan bir uzmanın, araştırma sonuçlarına dayalı öğretim uygulamalarının okullardaki uygulamalara yansıtılması amacıyla sunduğu hizmet olarak tanımlamaktadır. Washington Eyaleti Erken Öğrenim Bölümü (Washington State Department of Early Learning [DEL], 2016) ise koçluğu, yetişkine öğretim sunma bilgi ve becerileri konusunda donanımlı bir uzman tarafından yönetilen ilişki temelli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bir süreç olarak koçluk; (a) uygulama için özgül bir hedef belirleme, (b) öğretimin gözlenmesi ve (c) performans geri bildirimi sunulması

aşamalarından oluşmaktadır (Gersten, Morvant ve Brengelman, 1995; Stahl, Sharplin ve Kehrwald, 2016). ABD Ulusal Nitelikli Öğretim ve Öğrenim Merkezi (The National Center on Quality Teaching and Learning [NCQTL], 2014) koçluğu, *Uygulamaya Dayalı Koçluk (UDK)* adı altında incelemektedir. *UDK* öğretmen uygulamalarındaki ve öğrenci çıktılarındaki değişikliklerle ilişkili olarak (a) ortak hedefleri ve eylem adımlarını planlama, (b) odaklanmış gözlemler yapma ve (c) öğretim uygulamalarıyla ilgili geri bildirimleri paylaşma ve yansıtma bileşenlerinden oluşan bir koçluk modelidir.

Snyder, Hemmeter ve Fox (2015) *UDK*'yı öğrencileri için öğretmenlerin olumlu sonuçlara yol açan etkili öğretim uygulamalarını kullanmalarını sağlayan döngüsel bir süreç olarak tanımlamaktadır. *UDK*, bilimsel-dayanaklı uygulamaların güvenilir biçimde uygulanması konusunda öğretmenlerin desteklenmesini ve bu uygulamalar sonucunda çocuğun uyumunu, yeterliliğini ya da öğrenmesini desteklemeyi hedeflemektedir (Snyder vd., 2015). ABD Ulusal Öğretimde ve Öğrenimde Nitelik Merkezi (2014) *UDK*'yı koçluk sunum biçimi ve koçluk türüne göre sınıflamaktadır. Koçluk biçimine göre *UDK* “yerinde” ve “uzaktan” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Koçluk türüne göre *UDK* koçluk hizmetini sunan kişiye göre “uzman koçluğu”, “akran koçluğu” ve “kendine koçluk sunma” olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Uluslararası alanyazınında koçluk uygulamalarıyla genel eğitim branş öğretmenlerinin sınıflarında bulunan OSB olan ortaokul öğrencilerine genel eğitim müfredatında yer alan akademik becerileri öğretmesini hedefleyen bir çalışmaya (Tekin-İftar vd., 2017) ulaşılmıştır. Tekin-İftar ve meslektaşları (2017) yerinde koçluk kapsamında uzman koçluk türüyle sunulan mesleki gelişim uygulamasının Sağlık ve Beden Eğitimi alanında üç öğretmenin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını doğru bir biçimde uygulamaları üzerindeki etkilerini ve branş öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının OSB olan öğrencilerin derse ilişkin BEP'lerinde yer alan bazı akademik becerileri kazanmaları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Katılımcı çiftleri arası çoklu başlama modeliyle tasarlanan araştırmada yerinde koçluk kapsamında uzman koçluk türüyle sunulan mesleki gelişim uygulamasının branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uygulayabilmelerinde etkili olduğu, öğrendikleri becerileri koruyabildikleri ve farklı öğretimsel amaçların öğretimine genelleyebildikleri görülmüştür. Benzer şekilde öğrencilerin akademik becerileri öğrenebildikleri, öğrendikleri becerileri koruyabildikleri ve farklı ortam ve kişilere genelleyebildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin

öğretim sırasında kendilerine sunulan hedeflenmeyen bilgi uyaranını da edindikleri ve korudukları görülmüştür.

Türkiye’de ise Fidan (2018) koçluk uygulamalarıyla genel eğitim branş öğretmenlerinin sınıflarında bulunan zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerine genel eğitim müfredatında yer alan akademik becerileri öğretmeyi hedefleyen bir çalışma yürütmüştür. Fidan (2018) çalışmasında yerinde koçluk ve bununla birlikte uzaktan performans geri bildirimini (hibrit koçluk) içeren mesleki gelişim uygulamasının dört Türkçe öğretmeninin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını doğru biçimde uygulamaları üzerindeki etkisini ve genel eğitim sınıflarında tam zamanlı öğrenim gören zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin akademik davranışları edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Katılımcı çiftleri arası çoklu yoklama modelinin iç içe iki kez uygulanmasıyla desenlenen araştırmada, yerinde uzman koçluğu uygulamasıyla uzaktan performans geri bildirimini içeren mesleki gelişim uygulamasının branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uygulayabilmeleri üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin ise branş öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla hedef akademik becerileri öğrenebildikleri, öğrendikleri becerileri koruyabildikleri ve farklı ortam ve kişilere genelleyeabildikleri bulgularına ulaşılmıştır.

1.2.1.1.Kendine koçluk sunma (kendi kendine koçluk)

Kendine koçluk sunma (self-coaching) bir kişinin etkili öğretmenlik uygulamasına ilişkin kendine rehberlik ederek amaç belirlemesini ve kendini izlemesini içeren bir mesleki gelişim düzenlemesi olarak tanımlanabilir (ABD Ulusal Öğretimde ve Öğrenimde Nitelik Merkezi [National Center on Quality Teaching and Learning], 2015; Bishop, Snyder ve Crow, 2015). Maddalena (2015) başarılı bir koçluk etkinliğinin, koçluk sunulan bireyin süreci kendine koçluk sunma yoluyla sürdürmeye hazır olduğunda sona erdiğini ifade etmektedir.

Kendine koçluk sunma, diğer koçluk türlerine benzer olarak bilimsel-dayanaklı uygulamaların uygulama ortamlarında kullanımını geliştirme amacı gütmekte ve diğer koçluk türleriyle aynı döngüyü paylaşmaktadır (ABD Ulusal Öğretimde ve Öğrenimde Nitelik Merkezi, 2015). Kendine koçluk sunma sürecini diğer koçluk türlerinden farklı kılan öğretmenlerin süreç boyunca kendi kendilerini yönlendirmeleridir. Daha açık bir ifadeyle öğretmenler kendine koçluk sunma sürecinde (a) kendi gereksinimlerini analiz eder, hedef belirler (gereksinim analizinde önemli olduğunu ileri sürdükleri bilimsel-

dayanaklı uygulamalar) ve bir eylem planı geliştirir, (b) seçilen bilimsel-dayanaklı uygulamayı uygulamaya yönelik kendi girişimleri üzerinde odaklanmış bir gözlem yürütür ve (c) sonrasında bu gözlemleri yansıtırlar. Öğretmenlerin bu süreçte gereksinim duydukları desteğe ulaşabilmeleri gerekmektedir. Kendine koçluk sunma sürecini yönetmelerine yardımcı olmak için öğretmenlere materyaller ve program destekleriyle bir lider veya rehber sağlanması gerekmektedir. Rehber, koçluk sürecinde eğitimi kolaylaştırma, nitelikli kaynaklara ve materyallere erişimi sağlama, kendine koçluk sunma odaklı (en az aylık) toplantıları organize etme ve yönetmeye yardımcı olma ve kendine koçluk sunma uygulamasının sürdürülmesini teşvik etme rollerini üstlenmektedir. Kendine koçluk sunma, eğitim veya çalıştaylar gibi diğer mesleki gelişim etkinliklerinin izleme süreci olarak kullanılabilir (NCQTL, 2015). Kendine koçluk sunma terimini kullanan iki çalışmaya ulaşılmıştır (Bishop vd., 2015, Shannon, Snyder ve McLaughlin, 2015). Bishop ve meslektaşlarının (2015) kendine koçluk sunma sürecinin kendini izleme boyutunu ele aldıkları çalışma ilerleyen bölümde açıklanmıştır.

Shannon ve meslektaşları (2015) okulöncesi öğretmenlerinin web tabanlı (uzaktan) kendine koçluk sunma ile yerinde uzman tarafından sunulan koçluğa ilişkin karşılaştırmalı görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmada öğretmenlere gelişimsel yetersizliği olan erken çocukluk dönemindeki çocuklar için gömülü öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi öğretilmiştir. Çalışmada 10 öğretmen web tabanlı (uzaktan) kendine koçluk sunma sürecine, 11 öğretmen ise yerinde uzman tarafından sunulan koçluk sürecine dâhil olmuşlardır. Web tabanlı koçluk, öğretmenlerin kendine koçluk sunma süreci için tasarlanmış olan web sitesini kullanmalarına, kendine koçluk sunma sürecine ve süreçte kullanılacak form ve materyallere ilişkin yüz yüze bilgilendirmeye başlamış, öğretmenler 16 hafta boyunca web sitesi üzerinden eğitim almışlar ve öğretmenlere e-postayla haftalık geri bildirim sunulmuştur. Yerinde uzman tarafından sunulan koçluk süreci ise uzmanın sınıfı gözlemlemesiyle başlamış, öğretmen ve uzman toplantısıyla devam etmiş ve bu süreç 16 hafta boyunca devam etmiştir. Öğretmenlerin koçluğun sunum biçimine (uzaktan-yerinde) ve koçluğun kim tarafından sunulduğuna (uzman koçluğu-kendine koçluk) ilişkin görüşleri odak grup görüşmeleriyle alınmış ve veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Yerinde uzman tarafından sunulan koçluğa dâhil olan öğretmenler uzman olmadığında yeni durumlara uyum sağlamada güçlükler yaşadıklarını, özgüven eksiklikleri hissettiklerini belirtmişlerdir. Kendine koçluk sunma sürecine dâhil olan öğretmenler ise yerinde uzman tarafından

sağlanan koçluk sürecindeki yoğun desteği hissetmek istediklerini vurgulamışlardır. Ayrıca çalışmada web tabanlı kendine koçluk sunma uygulaması için öğretmenlerin içeriği çok iyi kavramaları, teknoloji özyeterliklerinin ve motivasyonlarının yüksek olması gerektiği bulgusuna ulaşılmış olmakla birlikte, bu üç özelliğe sahip öğretmenlerin bile bir destek alabilecekleri veya hesap verilebilirlik kapsamında geri bildirim sunabilecek sistemin yokluğunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

1.2.1.1.1. Kendini izleme

Kendine koçluk sunma sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan kendini izleme stratejisi, bireyin belirli bir davranış için kendini gözlemlediği, bu davranışın oluşum özelliklerini (örn., sıklık, süre) kaydettiği ve performansının belirli yönlerini göz önünde bulundurarak kendini değerlendirdiği, kendini gözlemleme ve kendini kaydetmeyle gerçekleşen bir süreç olarak tanımlanabilir (Bellack ve Morrison, 1982; Bishop vd., 2015; Kazdin, 1994). Kendini izleme stratejisinin etkili öğretim uygulamalarının kullanımında uygulama güvenilirliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Bishop vd., 2015; Pinkelman ve Horner, 2017). Öğretmenlerin kendilerini izlemeleri anımsama, öğretim sırasında elle işaretleme ve ses kayıtları ya da video kayıtlarına dayalı olarak kontrol listelerini doldurma yoluyla gerçekleştirilebilmektedir (Bishop vd., 2015).

1.3. Kendini İzleme Stratejisiyle Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Kendini izlemenin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (örn., Workman, Watson ve Helton, 1982; Belfiore ve Browder, 1992; Keller, Brady ve Taylor, 2001; Petscher ve Bailey, 2006; Bishop vd., 2015). İzleyen başlıkta bu araştırmalar öğretmenler için belirlenen hedef davranışlar bağlamında olumlu davranışları pekiştirme, uygun olmayan davranışları değiştirme, öğretim ve sınıf yönetimi alanlarında gruplanarak özetlenmiştir.

1.3.1. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlerin olumlu davranışları pekiştirme davranışını arttırmayı hedefleyen araştırmalar

Tablo 1.1’de verildiği gibi alanyazınında kendini izleme stratejisiyle öğretmenlerin olumlu davranışları pekiştirme davranışını arttırmayı hedefleyen altı çalışmaya (örn., Hager, 2012; Simonsen, MacSuga, Fallon ve Sugai, 2013) ulaşılmıştır.

Tablo 1.1. Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlerin olumlu davranışları pekiştirme davranışını arttırmayı hedefleyen araştırmalar

Araştırma	Uygulamacı	Edinim	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal Geçerlik	Öğrenci Çıktısı
Hager, 2012	Özel eğitim öğretmen adayı	+	+	+	+	-
Kalis, Vannest ve Parker, 2007	Lise öğretmeni	+	+	+	+	-
Keller, 2001	Özel eğitim öğretmen adayı	+++	+	+	-	-
Petscher ve Bailey, 2006	Öğretmen yardımcısı	+++	+	-	+	-
Plavnick, Ferreri ve Maupin, 2010	Erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve Öğretmen yardımcısı	+++	-	-	-	++
Simonsen vd., 2013	Ortaokul öğretmeni	+++++	+	-	+	-
Workman vd., 1982	Okul öncesi öğretmeni	++	-	-	-	-

Workman ve meslektaşları (1982) iki okulöncesi öğretmenin sınıflarında davranış problemi bulunan iki öğrencinin etkinliğe katılım davranışlarını pekiştirmesinin kendini izleme yoluyla artıp artmadığını incelemişlerdir. Bu amaçla bir kontrol listesi sunularak öğretmenlerden öğrencinin her katılım davranışını pekiştirmeleri istenmiştir. Öğrenci davranışları “Çocuk Problem Davranışlarını Çevresel Değerlendirme Sistemi (*Ecological Assesment of Child Problem Behavior System*)” kullanılarak ölçülmüştür. ABAB modeli ile çoklu başlama modelinin birlikte kullanıldığı çalışmada öğretmenlerin kendini izlemeleriyle öğrencilerin katılım davranışlarını pekiştirme düzeylerinin arttığı, öğrencilerin de buna paralel olarak derse katılım düzeylerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada ne öğretmen davranışları ne de öğrenci davranışları için kalıcılık ve genelleme verilerine yer verilmiştir. Ayrıca çalışmada gerçekleştirilen uygulamanın sosyal geçerliğine ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunulmamıştır.

Keller ve meslektaşları (2001) üç özel eğitim öğretmeni adayının ders sırasında öğrencilerinin olumlu sosyal etkileşim davranışlarını pekiştirmeyi kendini izleme yoluyla arttırmayı hedeflemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle tasarlanan

çalışmada öğretmen adaylarının kendilerini izlemesi amacıyla öğretmen adaylarına ses kayıt cihazı kullanımı öğretilmiş, kendilerini bir dersin beş dakikasında kaydetmeleri ve kendi belirledikleri ölçüt doğrultusunda ses kayıtlarını dinleyerek hedef davranışlarını grafiğe kaydetmeleri istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının pekiştirme sunmaları amacıyla sınıfta görünebilen bir yere görsel bir ipucu konmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının sosyal etkileşim davranışlarını pekiştirme düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çalışmada öğretmen adaylarının pekiştirme davranışını ders etkinliklerine genelleyebildikleri ve koruyabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada sosyal geçerlik verilerine ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Petscher ve Bailey (2006) davranışsal destek sınıfında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan üç öğretmen yardımcısına sembol pekiştirme sistemiyle öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını yönetmeyi ve uygun davranış sergilendiğinde ise sembol pekiştirme tablosuna sembolleri yerleştirmeyi öğretmeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla öğretmen yardımcılara hedef belirlemeye ve kendini izlemeye yönelik 30 dakikalık bire-bir eğitim sunulmuştur. Öğretmen yardımcıları ders sırasında sembol pekiştirmeye ilişkin sergiledikleri davranışlarını kendini izleme formuna kaydetmişlerdir. Davranışlar arası çoklu başlama modeliyle tasarlanan çalışma sonucunda kendini izleme stratejisinin üç öğretmen yardımcısının sembol pekiştirmeyi kullanmaları üzerinde etkili olduğu, edindikleri davranışları koruyabildikleri ve öğretmen yardımcılarının kendini izleme stratejisini kullanışlı buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada uygulamanın genelleme etkisine ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Kalis ve meslektaşları (2007) duygu ve davranış bozukluğu olan bir öğrenciyle çalışan bir lise öğretmenine öğrencisinde belirli davranışları pekiştirmeyi kendini izleme stratejisiyle kazandırmayı hedeflemişlerdir. AB modeliyle tasarlanan çalışmada kendini izleme stratejisinin belirli uygun davranışları pekiştirmeye birlikte genel pekiştirme düzeyini arttırdığı ve katılımcının pekiştirme davranışını koruyabildiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal geçerlik bulguları katılımcının çalışmaya ilişkin görüşlerinin olumlu olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada araştırmada yer alan öğrencilerin davranışlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı analiz edilmemiştir.

Plavnick ve meslektaşları (2010) erken çocukluk özel eğitiminde çalışan bir öğretmen ve iki öğretmen yardımcısının sembol pekiştirme sistemini kullanımına ilişkin uygulama güvenilirliğini arttırmayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla öğretmenler günlük olarak sembol pekiştirme sisteminin kullanımına ilişkin bir kontrol listesi

doldurmuşlardır. Ayrıca çalışmada biri OSB diğeri Williams Sendromu olan iki öğrencinin yerinde uygun oturma ve uygun ses tonuyla bağlama uygun konuşma davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama modeliyle tasarlanan çalışmada katılımcıların kendini izleme stratejisiyle sembol pekiştirme sisteminin kullanımında uygulama güvenilirliği düzeyinin arttığı görülmüştür. Aynı zamanda çalışmada öğrencilerin hedef davranışlarında da artış gözlenmiştir. Ancak uygulamanın genelleme ve kalıcılık etkisine ve sosyal geçerliğine ilişkin değerlendirmeler yapılmamıştır.

Hager (2012) orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan beş öğrenciyle çalışan bir özel eğitim öğretmen adayının videoyla kendini izleme stratejisiyle uygun davranışları pekiştirme düzeyini arttırmayı hedeflemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adayının uygun davranışları pekiştirme düzeyinde artış olduğu, öğrendiği beceriyi koruyabildiği ve farklı davranışlara genelledebildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı çalışma içinde bir vaka çalışmasına yer verilmiş olup yedi öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında videoyla kendini izleme stratejisini kullanımına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmen adayları sekiz hafta boyunca öğretmenlik uygulamasında videoyla kendilerini izlemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının videoyla izleme stratejisinin kolay uygulanabilir ve sundukları öğretimi geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve kendini izleme stratejisini kullanmak için zaman harcamaya değer bulduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Çalışmada öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Simonsen ve meslektaşları (2013) öğretim sırasında beş genel eğitim ortaokul öğretmenin sınıf yönetiminde sözel pekiştireç sunma üzerinde kendini izleme stratejilerinin (çetele tutma, sayaçla sayma ve oran) etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle tasarlanan çalışmada öğretmenlerden bir gün bir kâğıda kullandıkları sözel pekiştireç sayısını kaydetmeleri, bir sonraki gün sayaç kullanarak her sözel pekiştireç kullanımında sayaca basmaları, diğer gün ders süresince tahmini ölçümle her dakika için sözel pekiştireç kullanma sayılarını 0-4 arasında seçenekler bulunan forma işlemeleri ve diğer bir gün ise kayıt tutmamaları istenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin verilerinin doğrulukları değişmekle birlikte kendilerinden beklenen tüm kayıt tekniklerine bağlı kaldıkları, öğretmenlerin sözel pekiştireç kullanımlarının hiç kayıt tutulmayan güne ve başlama düzeyine göre önemli ölçüde artmış olduğu, en yüksek düzeyde sözel pekiştireç kullanımıyla en yüksek doğrulukla kayıt tutmanın çetele tutma ve sayaçla sayma koşullarında gerçekleştiği ve

öğretmenlerin edindikleri becerileri korudukları bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde ayrıca öğretmenlerin kendini izleme stratejisini kabul edilebilir buldukları ve sayaç kullanmayı tercih ettikleri görülmüştür. Çalışmada genelleme verilerine ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

1.3.2. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere etkili öğretim uygulamalarını kazandırmayı hedefleyen araştırmalar

Alanyazınında kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere öğretim yöntemlerini kazandırmayı hedefleyen dört çalışmaya (Belfiore ve Browder, 1992; Belfiore, Fritts ve Herman, 2008; Lylo ve Lee, 2013; Bishop vd., 2015) ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin bir takım metodolojik özellikler Tablo 1.2’de sunulmuştur.

Tablo 1.2. Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlere etkili öğretim uygulamalarını kazandırmayı hedefleyen araştırmalar

Araştırma	Uygulamacı	Uygulama	Edinim	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal Geçerlik	Öğrenci çıktısı
Aykut, Dayı ve Karasu, 2011	Özel eğitim öğretmen adayı	Ders anlatma becerileri	+++	+	+	-	-
Belfiore ve Browder, 1993	Öğretmen	Öğretimsel karar alma	+++	-	-	-	-
Belfiore, Fritts ve Herman, 2008	Bakım personeli	Ayrık denemelerle öğretim	+++	+	-	-	-
Bishop vd., 2015	Okul öncesi öğretmeni	Gömülü öğretim	+++	+	-	+	-
Değirmenci, 2018	Öğretmen	Sosyal öykü/videoyla model olma	+++	+	+	+	+
Lylo ve Lee, 2013	Özel eğitim öğretmen adayı	Ayrık denemelerle öğretim	+++	+	+	-	-

Belfiore ve Browder (1992) üç öğretmene kendini izleyerek öğretimsel karar almayı 15 dakikalık bire-bir öğretim oturumlarında (a) öğretimsel kararın ne olduğundan kısaca söz etme, (b) öğretimsel karar almanın nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin örnekler sunma ve (c) kendini izleme veri çizelgesini doldurma basamaklarıyla öğretmişlerdir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanan çalışmada öğretmenlerin öğrencilere hizmet aldığı anda ödeme yapma, menüden yiyecek seçme gibi zincirleme becerileri öğretmesi ve bu sırada kayıt tutmaları ve öğretimsel karar almaları hedeflenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini izleyerek öğretimsel karar alma konusunda önemli ilerlemeler kaydettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin hedef davranışlarına ilişkin kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verilerine ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Belfiore ve meslektaşları (2008) OSB olan bireylerle çalışan bakım personeline ayırık denemelerle öğretim uygulamasını videoyla kendini izleme stratejisiyle kazandırmayı hedeflemişlerdir. Bakım personeline “Ayrık Denemelerle Öğretim-Kendini İzleme Formu” ve kendini videoya kaydetmeye ilişkin öğretim sunulmuş, sonrasında bakım personeli öğretim sırasında kendilerini videoya kaydederek öğretim sonrasında formu doldurmuştur. Bakım personeli %90 doğrulukla uygulama ölçütüne ulaştığında uygulama sonlandırılmıştır. Üç bakım personelinin de çalışma sonunda ayırık denemelerle öğretimi kullanmayı öğrendikleri ve öğretimden dört hafta sonra öğrendikleri becerileri koruyabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Çalışmada genelleme, sosyal geçerlik verileri ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Aykut, Dayı ve Karasu (2011) kendini izleme stratejisi terimi yerine kendini değerlendirme terimini kullanmışlar ve kendini değerlendirmenin özel eğitim öğretmen adaylarına ders anlatma becerileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çalışmaya Türkiye’de İç Anadolu Bölgesi’nde yer alan bir üniversitenin özel eğitim bölümünde öğrenim görmekte olan, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında dördüncü sınıfta okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan üç öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeliyle tasarlanan araştırmada öğretmen adayları için ders anlatma becerilerini (örn., öğrencileri öğretime hazırlama, sınıf kontrolünü sağlama vb.) içeren kendini değerlendirme formu hazırlanmış ve kendini değerlendirmeye yönelik bir eğitim sunulmuştur. Eğitimin ardından öğretmen adayları kendilerinin belirlediği bir alan dersinde (örn., hayat bilgisi) kendini değerlendirmeyi kullanarak ders anlatmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları kendini değerlendirmeye ders anlatma

becerilerini kazanmış, sürdürmüş ve bu becerileri başka bir dersin anlatımına da genelleyebilmişlerdir.

Lylo ve Lee (2013) özel eğitim öğretmen adaylarına öğretim denemelerinde yer alan uyaran sunma, bekleme, ipucu sunma, hata düzeltmesi sunma ve pekiştirme basamaklarına ilişkin kendini izleme yoluyla kendilerine geri bildirim sunmayı öğretmeyi hedeflemişlerdir. Bu amaçla öğretmen adayları öğretimleri sırasında kendilerini ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydetmişler, sonrasında ise kendilerini dinleyerek hedef davranışları sergileme sıklıklarını kontrol listesine kaydetmişlerdir. Uygulama sonunda ise öğretmen adaylarının uygulamayı silikleştirmesi beklenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bir öğretim denemesinin tüm basamaklarını yerine getirebildikleri, edindikleri öğretim sunma becerilerini farklı durumlara genelleyebildikleri ve kalıcılığın sağlandığı görülmüştür. Çalışmada sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmadığı ve öğrenci çıktılarına yer verilmediği belirtilmiştir.

Bishop ve meslektaşları (2015) kendini izleme stratejisini video aracılığıyla sunmuşlar ve üç öğretmen tarafından sunulan gömülü öğretimle gelişimsel yetersizlik tanısı olan üç öğrenciye erken dönem akademik becerilerin öğretiminin kazandırılmasını amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirdikleri uygulama üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğretmenlere hiçbir şey söylenmeksizin kendini izleme kodlama formu sunulmuş ve öğretmenlerden uygulama sonrası bu formları doldurmaları istenmiştir. İkinci aşamada “*Gömülü Öğretim Gözlem Sistemi - Öğretmen Formuna*” ilişkin sistematik öğretim sunulmuştur. Üçüncü aşamada öğretmenler kendilerini “*Gömülü Öğretim Gözlem Sistemi*” aracılığıyla izlemişler ve kendini izlemeye ilişkin düzenli olarak araştırmacılarından geri bildirim almışlardır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin kendilerini izlemeye ilişkin sistematik öğretim aldıktan sonra anlamlı artış gösterdikleri görülmüş olup kendini izlemeye ilişkin doğru kodlamanın geri bildirim aldıktan sonra gerçekleştiği ve öğretmenlerin edindikleri gömülü öğretimle öğretim sunma becerisini korudukları bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde öğretmenlerin kendini izleme stratejisini kabul edilebilir buldukları görülmüştür. Çalışmada genellemeye ve öğrenci çıktılarına ilişkin veri toplanmamıştır.

Değirmenci (2018) koçluk içeren ve içermeyen web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamasıyla öğretmenlerin sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulama basamaklarını doğru olarak sergilemelerini sağlama üzerindeki etkililik ve verimlilikleri incelemeyi hedeflemiştir. Bununla birlikte araştırmada öğretmenler tarafından sunulan

sosyal öykü ve video modelle öğretim uygulamalarının OSB olan öğrencilerin kendilerine öğretilmesi hedeflenen güvenlik becerilerini edinmeleri üzerindeki etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması amaçlamıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle tasarlanan araştırmada üç öğretmen-öğrenci çifti yer almıştır. Katılımcı öğretmenlere hedef öğretim uygulamalarını edinmeleri için davranışsal beceri öğretimi basamaklarını içeren “ÖZEMGEP (Özel Eğitimde Mesleki Gelişim Portalı)” adı verilen bir web tabanlı portal hazırlanmıştır. Her bir öğrenci için iki hedef davranış belirlenmiş ve her bir hedef davranış için sosyal öykü ya da video model uygulamalarından biri yansız olarak atanmıştır. Araştırmada öğretmenler her iki uygulamaya ilişkin ÖZEMGEP aracılığıyla eğitimlerini tamamlamış ve uygulamaya başlamışlardır. Her öğretimi video kaydına alan öğretmenler videolarını izleyerek kendilerini değerlendirmişlerdir. Yansız atanan öğretim uygulamalarından birine yönelik koçluk desteği alan öğretmenler bir diğer uygulamayı yalnızca kendilerini izleyerek yürütmüşlerdir. Araştırmanın katılımcı öğretmenlere yönelik bulguları, koçluk içeren ve içermeyen mesleki gelişim portalının her ikisinin de yaklaşık olarak eşit düzeyde etkili ve benzer düzeyde verimli olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenler tarafından sunulan sosyal öykü ve video model uygulamalarının da katılımcı öğrencilerin hedef güvenlik becerilerini öğrenmeleri üzerinde eşit düzeyde etkili ve verimli olduğu görülmüştür. Araştırmada ileri araştırmalara yönelik öğretmenlere kendini izleme stratejisinin kazandırılması ve öğretmenlerin kendi performanslarına ilişkin elde ettikleri verilerle araştırmacı tarafından elde edilen verilerin güvenilirliklerinin incelenmesi önerilmiştir.

1.3.3. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltılmasını öğretmeyi hedefleyen araştırmalar

Tablo 1.3’de görüldüğü üzere alanyazınında kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltılmasını öğretmeyi hedefleyen üç çalışmaya ulaşılmıştır (Pelletier vd., 2010; Mouzakitis, Coddington ve Tryon, 2015; Pinkelman ve Horner, 2017). Pelletier ve meslektaşları (2010) belirli davranışların pekiştirilmesini içeren bir davranış yönetimi planının güvenilir biçimde kullanımını OSB olan bir çocukla çalışan üç öğretmene kendini izleme yoluyla kazandırmayı hedeflemişlerdir. Araştırma sonucunda iki öğretmenin davranış yönetimi planını %100, bir öğretmenin ise %86 doğrulukla uyguladığı ve öğretmenlerin uygulamadan bir ay sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında öğrendikleri becerinin kalıcılığını korudukları görülmüştür. Çalışmada genelleme ve sosyal geçerlik verileri alınmamıştır.

Tablo 1.3. Kendini izleme stratejisi ile öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltulmasını öğretmeyi hedefleyen araştırmalar

Araştırma	Uygulamacı	Edinim	Kalıcılık	Genelleme	Sosyal Geçerlik	Öğrenci çıktısı
Mouzakitis, Coddling ve Tryon, 2015	Özel eğitim öğretmeni	+++	+	-	-	-
Pelletier vd., 2010	Özel eğitim öğretmeni	+++	+	+	+	+
Pinkelman ve Horner, 2017	Öğretmen	+++	-	-	+	+

Mouzakitis, Coddling ve Tryon (2015) yalnız ve performans geri bildirimiyle sunulan kendini izleme stratejisinin dört özel eğitim öğretmenin davranış değiştirme planı uygulama becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışma değişen ölçütler modelinin çoklu başlama modeliyle birlikte kullanımıyla tasarlanmıştır. Çalışmada üç öğretmenin performans geri bildirimine gereksinim duyduklarını ifade etmelerine rağmen kendini izleme stratejisinin davranış değiştirme planının uygulanmasında uygulama güvenilirliğini arttırdığı, ayrıca edindikleri uygulamayı başka öğrencilere uygulayabilmek üzere genelledebilmelerinde ve uygulama sona erdikten sonra koruyabilmelerinde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmanın katılımcıları kendini izlemeye ek olarak performans geri bildirimini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Pinkelman ve Horner (2017) bir devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere sunulan bir müdahale paketinin işlev temelli müdahaleleri uygulayabilmeleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda bir çevrim içi veri yönetimi uygulaması (The Individual Information System: School Wide Information System - ISIS-SWIS; www.pbisapps.org) kullanmışlardır. ISIS-SWIS bir müdahale yöntemi değildir, ancak müdahalenin yapısı ve organizasyonu için kullanılan bir veri yönetim sistemidir. ISIS-SWIS katılımcılara uygulama güvenilirliği verilerini ve öğrenci verilerini yükleme ve otomatik olarak oluşturulan grafiklerde verileri gözden geçirme olanağı tanımaktadır. Araştırmacıların

araştırma amacına yönelik olarak geliştirdikleri müdahale paketi, (a) katılımcıların uygulama güvenilirliklerini kendilerinin izlemeleri, (b) öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin veri toplamaları, (c) toplanan verileri ISIS-SWIS’e girmeleri ve (d) verileri ISIS-SWIS üzerinden öğretimsel karar alma amacıyla gözden geçirmeleri bileşenlerinden oluşmaktadır. Araştırmacılar özellikle uygulama paketiyle davranış planı, öğrencinin problem davranışı ve öğrencinin akademik katılımı arasındaki ilişkiyi değerlendirmişlerdir. Ayrıca çalışmada ISIS-SWIS’e kendini izleme amacıyla girilmiş olan uygulama güvenilirliği verileriyle gözlenen uygulama güvenilirliği verilerinin tutarlılığı da incelenmiştir. Çalışmaya üç öğretmen ile yetersizliği olan üç öğrenci çifti katılmıştır. Çalışma sonucunda iki öğretmenin gözlenen uygulama güvenilirliğiyle kendini izleme uygulama güvenilirliği verilerinin yüksek oranda tutarlı olduğu görülürken bir öğretmene ait verilerin orta düzeyde tutarlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte üç öğrencinin problem davranışlarında azalma olduğu ve iki öğrencinin akademik katılımlarında önemli ölçüde artma olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerlik verileri kendini izleme stratejisinin kullanışlı bir yöntem olduğunu göstermektedir. Çalışmada genelleme ve kalıcılık verileri toplanmamıştır.

1.3.4. Kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin davranışları kazandırmayı hedefleyen araştırmalar

Alanyazınında kendini izleme stratejisiyle öğretmenlere sınıf yönetimine ilişkin davranışları kazandırmaya hedefleyen bir (Oliver, Wehby ve Nelson, 2015) çalışmaya ulaşılmıştır. Oliver ve meslektaşları (2015) dört ilkokul öğretmenine sınıf yönetiminde “İyi Davranış Oyunu (Good Behavior Game)” kendini izleme stratejisini öğretmeyi hedeflemişlerdir. “İyi Davranış Oyunu” uygun davranışları öğretme ve sistematik olarak uygun davranış örneklerini güçlendirme ve olumlu/destekleyici akran baskısı yoluyla cezadan kaçınarak davranışların olumlu biçimde artmasını sağlamaya yönelik bir stratejidir. “İyi Davranış Oyunu” öğretmenlere 90 dakikalık bir oturumla öğretilmiş, gerektiğinde bu oturumda performans geri bildirimi sunulmuştur. Sonrasında öğretmenler kendilerini izleme yoluyla sınıflarında “İyi Davranış Oyunu’nu” uygulamışlardır. Çalışma sonunda öğretmenler “İyi Davranış Oyunu’nun” tüm basamaklarını doğru olarak uygulamışlar ve edindikleri becerileri koruyabilmişlerdir. Çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde öğretmenler kendini izleme stratejisinin sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi açısından etkili bir yöntem olduğunu, ancak kendini izlemeye ilişkin zaman

sınırlılıkları olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada genelleme verilerine ve öğrenci çıktılarına yer verilmemiştir.

Rispoli ve meslektaşları (2017) ise davranışsal yöntemlerin uygulanmasına ilişkin kendini izleme stratejisinin etkililiğini inceleyen çalışmalara ilişkin sistematik bir gözden geçirme çalışması gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar 17 çalışmayı demografik, yöntemsel ve sonuca ilişkin özelliklerine göre incelemişler ve bununla birlikte çalışmalarını Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children - CEC [2014]) tarafından belirtilen niteliksel göstergeler açısından değerlendirmişlerdir. Çalışma sonuçlarına göre kendini izleme stratejisinin bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmaların yüksek oranda yapılandırılmış çalışmalar olduğu, çalışmalarda katılımcıların süreç öncesi kendini izlemeye ilişkin eğitim ve performans geri bildirimi aldıkları ve kendini izlemenin kolaylıkla uygulanabildiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca niteliksel göstergeler incelendiğinde yalnızca yedi çalışmanın CEC (2014) ölçütlerini karşıladığı, bu yedi çalışmadan yalnızca beş çalışmada öğretmenlerin kendini izlemelerinin doğruluğuna ilişkin ölçüm yapıldığı ifade edilmiştir.

Yukarıda farklı başlıklar altında özetlenen çalışmalarda kendini izleme stratejisinin öğretmenlerin (a) öğrencilerinin olumlu davranışlarını pekiştirme (Workman vd., 1982; Keller vd., 2001; Petscher ve Bailey, 2006; Kalis vd., 2007; Plavnick vd., 2010; Hager, 2012; Simonsen vd., 2013), (b) uygun olmayan davranışları değiştirme (Pelletier vd., 2010; Mouzakitis vd., 2015; Pinkelman ve Horner, 2017), (c) ayırık denemelerle öğretim (Belfiore vd., 2008; Lylo ve Lee, 2013), (d) öğretimsel karar alma (Belfiore ve Browder, 1992), (e) gömülü öğretim (Bishop vd., 2015), (f) sınıf yönetimi (Oliver vd., 2015) ve (g) ders anlatma (Aykut vd., 2010) becerileri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Alanyazınında kendini izleme stratejisinin basit ve düşük maliyetli bir mesleki gelişim uygulaması olduğu öne sürülmektedir (Pinkelman ve Horner, 2017; Simonsen vd., 2013). Kendini izlemeye yönelik gerçekleştirilmiş olan alanyazınında ulaşılmış tek-denekli araştırma modelleriyle tasarlanmış olan 15 çalışmadan sekiz çalışmada (örn., Bishop vd., 2015; Mouzakitis vd., 2015) sosyal geçerlik verisi alınmış ve katılımcılar kendini izleme stratejisini kolay ve kullanışlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu araştırmaların sınırlılıkları ve önerileri araştırma gereksinimi başlığında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

1.4. Araştırma Gereksinimi

Kaynaştırma uygulamalarının tüm gelişimsel yetersizliği olan bireyler için kabul gören bir felsefi ilke olarak yaygınlaşması ve bunun yanı sıra OSB olan bireylerin yaygınlığında görülen artış bu öğrencilerin genel eğitim ortamlarında daha fazla yer almasıyla sonuçlanmaktadır (Tekin-Iftar vd., 2017). Genel eğitim öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genel eğitim müfredatına erişimlerini sağlamaları konusunda deneyimsiz oldukları ifade edilmektedir (Spooner vd., 2006). Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ortaokul ve lisede kaynaştırma uygulamalarına devam etme oranlarının azaldığı ifade edilmektedir (MEB, 2010; ERG, 2011; Carter, 2018). Genel eğitim öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan bireylere öğretim sunma konusunda yetersiz olmaları gelişimsel yetersizliği olan bireylerin ortaokul ve lisede kaynaştırma uygulamasına devam edememe nedenleri arasında gösterilmektedir (Kuntz ve Carter, 2019). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genel eğitim ortamlarında genel eğitim müfredatına erişimlerinin önemi vurgulanmakta ve bu öğrencilerin öğretiminde bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Olson vd., 2015; Hager, 2018;). Ancak gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerde olumlu çıktılar alınabilmesi için bilimsel-dayanaklı uygulamaların sunulması yalnız başına yeterli olmamakta, bu uygulamaların yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunulmasının önemi vurgulanmaktadır (Belfiore vd., 2008; Cook ve Odom, 2013; Marder ve deBettencourt, 2015). Bir bilimsel-dayanaklı uygulama olan, pek çok farklı alanda akademik olan ve olmayan becerilerin öğretiminde etkili olarak kullanılan ve özel eğitim öğretmenleri, yardımcı destek personel ve alandan olmayan kişiler (örn., akranlar, aile bireyleri) tarafından yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının genel eğitim ortamlarında akademik becerilerin öğretiminde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere sunularak etkililiğinin sınanması önerilmektedir (Tekin-Iftar vd., 2019).

Genel eğitim branş öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamaların neler olduğunu, nasıl uygulayabileceklerini ve öğretimsel uyarlamaları bilmedikleri (Marder ve deBettencourt, 2015), nasıl öğretim sunabilecekleri konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri (DeSimone ve Parmar, 2006) ve sınıflarında bulunan gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerine nitelikli öğretim sunabilmek üzere desteğe gereksinim duydukları (Santoli vd., 2008; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016) belirtilmektedir. Diğer taraftan kaynaştırma ve gelişimsel yetersizlik

konularında bilgi sunmaya yönelik mesleki gelişim kapsamındaki eğitimlerin öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğrenmelerinde yeterince etkili olmadığı ve performans geri bildiriminin ve koçluk uygulamalarının ise bu bağlamda umut vaat ettiği belirtilmektedir (Shannon vd., 2015; Snyder vd., 2015). Öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları öğrenebildikleri, ancak hedeflenen uygulamalarda uzmanlık kazanmalarının saatler sürdüğü belirtilmektedir (Stahmer vd., 2015). Performans geri bildiriminin ve koçluk uygulamalarının zaman ve maliyet açısından yüksek maliyetli olduğu ifade edilmektedir (Shannon vd., 2015; Snyder vd., 2015). Dolayısıyla koçluk uygulamalarının etkisine ilişkin arayışlar tüm hızıyla devam etmekte ve bu arayışlar, araştırmacıları zaman ve maliyet açısından daha ekonomik ve baş edilebilir uygulamaları belirlemeye yöneltmektedir (Shannon vd., 2015).

Uygulama güvenilirliğinin doğru biçimde ölçülmesini sağlayan düşük maliyetli mesleki gelişim uygulamaları, bilimsel-dayanaklı uygulamaların güvenilir biçimde uygulanarak yaygınlaştırılmasında önemlidir (Marder ve deBettencourt, 2015). Gözlem yapmak, veri toplamak ve geri bildirim sunmak için sınıf ortamında bir kişinin bulunması yerine, öğretmenlere kendi davranışlarını izleme ve kendilerine geri bildirim sunma konusunda eğitim sağlamanın yukarıda ifade edilen yüksek maliyetli mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olabileceğine işaret edilmektedir (Simonsen vd., 2013; Pinkelman ve Horner, 2017). Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken geri bildirim almaya ilişkin sorumlulukları ve düzenlemeler olmadığı için öğretmenlere kendini izleme eğitiminin verilmesinin bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılmasında etkili olabileceği düşüncesi, alternatif arayışlar arasında bir seçenek olarak ele alınmaktadır (Simonsen vd., 2013). Özellikle Türkiye gibi geniş bir coğrafyaya, yoğun bir nüfusa ve çok sayıda öğretmene sahip ülkeler için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla daha az kaynakla, daha geniş bir kitleye ulaşılmasının sağlanması kaçınılmaz bir gereklilik olarak ele alınmalıdır. Bu nedenle düşük maliyetli ancak etkili olduğu öne sürülen mesleki gelişim uygulamalarının etkilerinin incelenmesi, araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Kendini izleme stratejisinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (örn., Lylo ve Lee, 2013; Mouzakitis vd., 2015; Oliver vd., 2015; Pinkelman ve Horner, 2017; Plavnick vd., 2010). Kendini izleme stratejisinin öğretmenlerinin mesleki gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen 15 çalışmanın dördünde (Keller vd., 2001; Hager, 2012; Lylo ve Lee, 2013; Mouzakitis vd., 2013) öğretmenlerin

kendini izleme stratejisini başka durumlara genellemelerine ilişkin veri toplanmıştır. Dokuz çalışmada (örn., Workman vd., 1982; Plavnick vd., 2010) öğretmenlerin edindikleri kendini izleme becerilerini koruma düzeylerine ilişkin kalıcılık verisi toplanmıştır. Yalnızca üç çalışmada (Workman vd., 1982; Plavnick vd., 2010; Pinkelman ve Horner, 2017;) öğrenci çıktılarına yer verilmiştir. Bununla birlikte öğrenci çıktılarına yer verilmeyen çalışmalardan üçünde (Belfiore vd., 2008; Pelletier vd., 2010; Lylo ve Lee, 2013) öğrenci çıktılarına yer verilmemesi bir sınırlılık olarak belirtilmiştir. Bu çalışmalarda ileri araştırmalara yönelik kendini izlemeye ilişkin (a) öğretmenlerin edinmiş oldukları hedef davranışları farklı durumlara genellemelerinin (Bishop vd., 2015; Mouzakitis vd., 2015), (b) uygulama güvenilirliğinin ölçülmesinde farklı tekniklerin kullanımının (Pinkelman ve Horner, 2017), (c) kendini izlemenin silikleştirilmesinin (Simonsen vd., 2013) ve (d) öğretmenlerin hedef davranışları sürdürmeleri için gereken kendini izleme dozunun/süresinin (Simonsen vd., 2013) araştırılması önerilmektedir. Rispoli ve meslektaşları (2017) gözden geçirme çalışmalarında gelecek araştırmalara yönelik olarak kendini izleme stratejisinin farklı boyutlarının, farklı uygulamalarla, farklı durumlarda kullanımına ilişkin karşılaştırılması, uygulamaya yönelik olarak ise öğretmenlerin hedef davranışsal uygulamaya ve kendini izleme stratejisine yönelik eğitim almaları, ölçütün uygulama öncesinde öğretmenle birlikte belirlenmesi ve öğrenci çıktılarına da yer verilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte kendini izleme stratejisinin öğretmenlere öğretilmesi ve öğretmenlerin kendi performanslarını izleyerek elde ettiği verilerle araştırmacı tarafından elde edilen verilerin güvenilirliğinin karşılaştırılması da alanyazında değinilen öneriler arasında yer almaktadır (Değirmenci, 2018). Mevcut alanyazında yer alan kendini izleme stratejisinin incelendiği araştırmalardaki sınırlılıklar ve öneriler bu konuya ilişkin yeni çalışmalar yapılması gerekliliğini doğurmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin genel eğitim ortamlarında daha fazla yer alması genel eğitim öğretmenlerinin bu bireylerle daha fazla karşılaşması anlamına gelmekte ve bu konuda daha fazla gereksinim ortaya çıkmaktadır. Alanyazında genel eğitim öğretmenleri tarafından zihin yetersizliği olan bireylere müfredata paralel olarak belirlenen akademik becerilerin öğretiminin sunulduğu araştırmalara gereksinim olduğu ifade edilmektedir (Kuntz ve Carter, 2019). OSB olan öğrencilerle ise anadil ve matematik gibi akademik alanlar ve akademik başarıyla ilişkili farklı değişkenlerin yeterince çalışmadığı vurgulanmaktadır (Estes vd., 2010). Yanı sıra gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili uygulamalara yönelik hakemli dergilerde

yayınlanmış çok sayıda araştırma bulunduğu, ancak öğretmen etkililiği üzerine az sayıda araştırma olduğu belirtilmektedir (Koegel vd., 2011). Ayrıca Wong ve meslektaşları (2015) 1990-2011 yılları arasında OSB olan bireylerle yapılmış çalışmaları gözden geçirmişler ve çalışmaların büyük çoğunluğunun okulöncesi ve ilkokul öğrencileriyle yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte OSB olan ergenler ve genç yetişkinlerle ilgili araştırma gereksiniminin yoğun biçimde devam ettiğini ifade etmişlerdir (Wong vd., 2015).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde hem genel eğitim ortaokullarında öğrenim görmekte olan gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere akademik beceri kazandırmayı hem de bu öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik bilimsel-dayanaklı uygulama öğretimini hedefleyen yalnızca iki araştırmaya ulaşılmıştır (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018). Kendini izleme stratejisinin öğretmenlerin akademik becerileri öğretmeleri üzerindeki etkisini inceleyen araştırmalara da ulaşılamamıştır.

Mesleki gelişim uygulamasının etkililiğini inceleyen öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda öğrenci çıktılarına da yer verilmesi gereği üzerinde durulmaktadır (Rispoli vd., 2017; Tekin-Iftar vd., 2017). Alanyazınında ise kendini izleme stratejisiyle gerçekleştirilmiş olan 15 çalışmanın yalnızca dördünde (Değirmenci, 2018; Pelletier vd., 2010; Pinkelman ve Horner, 2017; Plavnick, Ferreri ve Maupin, 2010) öğrenci çıktılarına yer verilmiştir. Kendini izleme stratejisinin amacı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve bu yolla öğrenci kazanımlarını arttırmaktır. Bu nedenle kendini izleme stratejisi dahil olmak üzere öğretmenlerle gerçekleştirilen tüm mesleki gelişim çalışmalarının öğrenci üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli bir araştırma gereksinimi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sıralanan tüm bu gereksinimlerle birlikte gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların bilim ve sözde bilim arasındaki ayrımları fark etmelerinin ve dayanağı olmayan müdahaleleri kullanmaktan kaçınmalarının gelişimsel yetersizliği olan bireyleri zararlı ve/veya etkisiz müdahalelerden korumalarının anahtarı olduğu savunulmaktadır (Travers, 2017). Gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler için yararlı olan uygulamaların yaygınlaştırılması çabasıyla gerçekleştirilen tüm diğer araştırmalar gibi bu araştırmanın en temel gereksinimi gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanabilmelerini sağlamaktır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen mesleki gelişim uygulama paketinin (a) ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini uygulama becerisini kazanmaları ve (b) öğretmenler tarafından gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrencilerin hedef akademik becerileri kazanmaları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci katılımcıların kendini izleme stratejisini içeren mesleki gelişim uygulama paketinin, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının ve hedef akademik becerinin sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için araştırma soruları iki grupta ele alınmıştır:

Katılımcı öğretmenler için araştırma soruları:

Araştırma Sorusu 1: Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerine sunulan mesleki gelişim uygulama paketi sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrencileri bulunan öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim ve kendini izleme becerisi basamaklarını doğru olarak kullanmaları üzerinde etkili midir?

Araştırma Sorusu 2: Sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci bulunan ortaokul Türkçe öğretmenleri eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini edinebilirlerse mesleki gelişim uygulama paketi öğretmenlerin edindikleri öğretim becerilerini uygulama tamamlandıktan sonra sürdürmeleri ve farklı akademik becerilerin öğretimine genelleyebilmeleri üzerinde etkili midir?

Katılımcı öğrenciler için araştırma soruları:

Araştırma Sorusu 3: Ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri edinebilmeleri üzerinde etkili midir?

Araştırma Sorusu 4: Gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla hedef akademik becerileri öğrenebilirlerse edindikleri hedef akademik becerileri öğretimden sonra sürdürmelerinde ve farklı ortamlara ve kişilere genelleyebilmelerinde etkili midir?

Sosyal geçerlik için araştırma soruları:

Araştırma Sorusu 5: Katılımcı öğretmenlerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Sorusu 6: Araştırmaya katılan gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Önemi

Gelişimsel yetersizliği olan bireyler genel eğitim ortamlarında daha fazla yer almalarına karşın bu öğrencilere öğretim sunan branş öğretmenlerinin bilgi ve deneyim eksikliklerinden dolayı, bu öğrencilerin öğretim yaşantıları boyunca genel eğitim müfredatına olması gerektiği gibi erişemedikleri vurgulanmaktadır. Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan ortaokul öğrencileriyle akademik beceriler çalışılarak alanyazında sürekli belirtilmekte olan bir gereksinimin karşılanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte genel eğitim ortamlarında branş öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken desteğe gereksinim duydukları ifade edilmektedir (Santoli vd., 2008; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016). Bu gereksinimden hareketle bu çalışmada sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci bulunan genel eğitim branş öğretmenlerine bilimsel-dayanaklı bir uygulama olan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğretilmesiyle hem kuram ve uygulama arasındaki boşluğun kapatılması hem de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının genel eğitim ortamlarındaki etkililiğinin sınanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte genel eğitim branş öğretmenleri gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere başarılı biçimde öğretim sunabildikleri takdirde bu bireylerin ortaokul ve lisede de kaynaştırma uygulamalarına devam etmesi sağlanabilir. Bu açıdan da araştırmanın kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması bağlamında önemli bir yeri olduğundan söz edilebilir.

Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimlerini karşılamada umut vaat edici bir uygulama olan koçluk uygulamalarının zaman, maddi kaynaklar ve insan kaynağı açısından uygulamaya aktarılmasının gerçekçi ve ekonomik olmadığı düşünülmektedir. Bu araştırmada ise zaman ve maliyet açısından ekonomik olduğu ifade edilen kendini izleme stratejisini içeren mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde ekonomik bir uygulama olan mesleki gelişim uygulama paketinin incelenmesi, bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılmasında büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarının Türkiye’de bilimsel-dayanaklı uygulamaların daha az kaynakla yaygınlaştırılabilmesinde yol

gösterebileceği düşünülmektedir. Yukarıda yer verilen ifadelerle birlikte kendini izleme stratejisini içeren mesleki gelişim uygulama paketinin sınıfında gelişimsel yetersizliği olan genel eğitim branş öğretmenleri üzerindeki etkilerinin sınanmış olması, edinimin ardından genelleme ve izleme verilerinin toplanmış olması ve öğrenci çıktılarına yer verilmiş olmasıyla bu araştırmanın kendini izleme alanyazınındaki sınırlılıklara yanıt verebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında genel eğitim müfredatlarına erişerek gelişimsel yetersizliği olan ortaokul öğrencileriyle akademik beceri öğretimi çalışılan yalnızca iki çalışmaya (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018) ulaşılabilmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin genel eğitim müfredatlarına erişimlerinin sağlanmasının ülkemizde bu bireylerin gelecek yaşantılarına önemli etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Son olarak araştırma öncesinde, sırasında ve sonrasında katılımcı öğretmenlerin mesleki gelişim uygulama paketinin tüm sürecine ve kendini izleme stratejisine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Bu yönüyle araştırmanın mesleki gelişim uygulama paketini tümüyle ele alacak çalışmalardan biri olarak ileri araştırmalara ışık tutabileceği düşünülmektedir. Tüm bu noktalar göz önünde bulundurulduğunda bu araştırmanın ulusal ve uluslararası alanyazına önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam ve araç-gereçler, araştırma modeli, uygulama süreci, veri toplama süreci ve verilerin analizi, güvenirlik ve sosyal geçerlik konularına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yer almaktadır. Çalışmada mesleki gelişim uygulama paketinin (eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme basamaklarını kullanma becerisini kazandırma) katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme uygulamalarının basamaklarını edinme düzeyleri, edindikleri bu öğretim basamaklarını mesleki gelişim oturumlarının sonlandırılmasından sonra sürdürme düzeyleri ve öğrencilerine başka akademik becerilerin öğretimi için genelleme düzeyleri incelenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri, sürdürmeleri ve başka kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın deney süreci katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler olmak üzere iki katılımcı grubuyla ayrı ayrı ancak iç-içe ve eşzamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle izleyen başlıklar (a) katılımcı öğretmenler ve (b) katılımcı öğrenciler olarak alt başlıklara ayrılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırma ortaokulda görev yapan branş öğretmenlerinden Türkçe öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenimlerine devam eden gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Marmara Bölgesinde büyükşehir olan bir ilin merkez ilçelerinden birinde yer alan bir ortaokulda görev yapmakta olan ve sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci bulunan Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerine araştırmacı tarafından ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Araştırmanın uygulama aşamasına geçilmeden önce Anadolu Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni (EK-1) ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan (MEB) Araştırma İzni (EK-2) alınmıştır.

Çalışmanın gönüllü olan öğretmenler arasından tek bir branşta çalışma için gerekli katılımcı sayısı dikkate alınarak Türkçe branşı öğretmenleriyle yürütülmesine karar verilmiştir. Okulda yer alan Türkçe öğretmenleri çalışma hakkında ayrıntılı biçimde sözlü olarak bilgilendirilmiş ve ardından Öğretmen Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-3) öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenler formu okuduktan sonra araştırmacıyla birlikte iki kopya olarak imzalamışlardır. Bu formlardan biri öğretmene verilmiş, diğeri ise araştırmacı tarafından dosyalanmıştır.

Araştırmaya katılacak öğrencilerin velileri okula davet edilmiş ve veli, öğrenciler, rehber öğretmen, öğrencilerin derslerine giren Türkçe öğretmeni ve araştırmacı bir toplantı yapmışlardır. Katılımcı öğrenciler ve velileri çalışma hakkında ayrıntılı biçimde sözlü olarak bilgilendirilmiş ve Öğrenci Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-4) ve Veli Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-5) öğrenciler, öğrenci velileri ve araştırmacı tarafından okunmuş ve imzalanmıştır. Bu formlardan biri öğrenci velisine verilmiş, diğeri ise araştırmacı tarafından dosyalanmıştır. Araştırma sürecinde bu formlar ve sonrasında toplanan tüm formlar gizliliğin korunması amacıyla (elektronik ortama aktarılarak şifreli bir bilgisayarda) araştırmacı tarafından titizlikle saklanmış, katılımcılara kod isimler verilmiş ve çalışmanın yürütüldüğü okula ilişkin özel bilgilere yer verilmemiştir. Ardından bu öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin aileleri ve öğrencilerin kendileriyle görüşülerek çalışmaya katılım konusunda izinlerini almaları sağlanmıştır.

Araştırmaya katılım için önkoşul özellikleri sağlayan üç gönüllü öğretmen-öğrenci çifti oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin özellikler Tablo 2.1’de sunulmuştur. Araştırmada öğretmen ve öğrenci katılımcıların yanı sıra öğretmenlere mesleki gelişim uygulama paketini sunan uzman (araştırmacı) ve veri toplamak üzere görevli olan gözlemciler (n = 10) yer almıştır. İzleyen başlıkta öğretmen ve öğrenci katılımcıların belirlenmesi süreçlerine, ayrıntılı özelliklerine, araştırmacıya ve gözlemcilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcı öğretmen ve öğrencilere ilişkin bilgiler

Öğretmen Katılımcılar				Öğrenci Katılımcılar			
Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Çalışma Süresi (Yıl)	Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Yetersizlik Türü
Lale	Kadın	36	13	Fırat	Erkek	13	Hafif düzeyde zihin yetersizliği
Nergis	Kadın	46	25	Asya	Kız	12	OSB
Menekşe	Kadın	44	23	Gökhan	Erkek	13	OSB

* Katılımcılar için kullanılan isimler gerçek isimleri değildir.

2.1.1. Katılımcı Öğretmenler

Uygulamanın gerçekleştirildiği okulda araştırmacının araştırma konusu hakkında öğretmenleri bilgilendirmesinden sonra Türkçe dersini yürüten ve sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci bulunan üç Türkçe öğretmeni sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerle çalışırken kendilerini yetersiz hissettiklerini belirterek çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Öğretmenlerin çalışmada katılımcı olabilmeleri için sahip olması gereken önkoşul özellikler; (a) sınıfında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci olması, (b) gelişimsel yetersizliği olan öğrencinin sınıfında 2019-2020 eğitim-öğretim yılı boyunca Türkçe dersini yürütecek olması ve (c) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi hakkında bilgi sahibi olmaması olarak belirlenmiştir. Bu önkoşul özellikler açısından öğretmenlerle yapılan değerlendirme görüşmelerinde öğretmenler bir yıl boyunca katılımcı öğrencilerin sınıflarında Türkçe dersini yürüteceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcıların sınıfları ve sınıflarındaki gelişimsel yetersizliğe sahip olan öğrencilere yönelik bilgi okul yönetiminden talep edilmiştir. Son olarak öğretmen katılımcılar yapılan görüşmelerde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu görüşmelerde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle sistematik öğretim yürütemediklerini söylemişlerdir. Yalnızca bir öğretmen (Nergis Öğretmen) ağır derecede zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik bir eğitime katıldığını, eğitimin ardından gözlemlerde bulunduğunu ve bu sürecin yaklaşık 8 saat sürdüğünü ifade etmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sözlü olarak süreç açıklanmış olmasına karşın bir kopyası katılımcı öğretmenlerde, bir kopyası araştırmacıda saklanacak şekilde iki kopya hazırlanmış olan Öğretmen Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-3) öğretmenler tarafından okunmuş ve imzalanmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcılardan demografik bilgilerinin alınabilmesi için “Öğretmen Katılımcı Bilgi Formu” (EK-6) hazırlanmıştır ve katılımcı öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Lale Öğretmen 36 yaşında olup Türkçe Öğretmenliği lisans programı mezunudur ve 13 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Lale Öğretmen’in daha önce özel gereksinimli öğrencisi olmamıştır ve özel gereksinimli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik bir eğitime katılmamıştır. Lale Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ve kendini izleme stratejisine ilişkin herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır.

Nergis Öğretmen 46 yaşında olup Sınıf Öğretmenliği lisans programı ve Türkçe Öğretmenliği yan dal programı mezunudur. Nergis Öğretmen'in 25 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır ve 18 yıl sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Yedi yıldır da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Nergis Öğretmen'in daha önce özel gereksinimli öğrencileri olmuştur ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik 8 saatlik bir eğitime katılmıştır. Nergis Öğretmen'in eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ve kendini izleme stratejisine ilişkin herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır.

Menekşe Öğretmen 44 yaşında olup, Sınıf Öğretmenliği lisans programı ve Türkçe Öğretmenliği yan dal programı mezunudur. Menekşe Öğretmen'in 24 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Menekşe Öğretmen 17 yıl sınıf öğretmeni olarak görev yapmış olup 7 yıldır da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Menekşe Öğretmen'in daha önce özel gereksinimli öğrencileri olmuştur, ancak özel gereksinimli öğrencilere ve eğitimlerine yönelik bir eğitime katılmamıştır. Menekşe Öğretmen'in eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ve kendini izleme stratejisine ilişkin herhangi bir deneyimi bulunmamaktadır.

2.1.2. Katılımcı Öğrenciler

Katılımcı öğrenciler katılımcı öğretmenlerin sınıflarında eğitim alan, gelişimsel yetersizlik tanısı bulunan ve genel eğitim sınıflarında tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam eden iki erkek bir kız olmak üzere üç öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin araştırmada katılımcı olarak yer alabilmesi için aranan önkoşul özellikler; (a) gelişimsel yetersizlik (OSB ya da zihin yetersizliği) tanısının bulunması, (b) tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamasına devam ediyor olması, (c) sözel yönergelere beş dakika süreyle dikkatini yönlendiriyor olması, (e) sorulan sorulara dört, beş sözcükten oluşan sözel yanıtlar verebilmesi, (f) öğrenme ortamında öğrenmeyi olumsuz etkileyebilecek uygun olmayan davranışlara sahip olmaması ve (g) çalışmaya katılım için kendisinin ve ailesinin gönüllü olmasıdır.

Araştırmada yer alacak öğrencilerin okuldaki dosyaları incelenerek gelişimsel yetersizlik tanısına sahip oldukları, tam zamanlı olarak kaynaştırma uygulamasına devam ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden, katılımcı öğretmenlerden ve rehber öğretmenlerden bilgi alınmıştır. Daha sonra öğrencilerin velileriyle görüşülerek araştırma için onayları alınmış ve biri araştırmacıda biri velide kalacak şekilde iki kopya

alınmış olan Veli Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-5) veliler ve araştırmacı tarafından imzalanmıştır.

Velilerle yapılan görüşmenin ardından öğrencilerle bir görüşme gerçekleştirilmiş, öğrencilerle tanışılmış ve araştırmada neler yapılacağı açıklanmıştır. Görüşme sırasında Öğrenci Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-4) öğrenciler tarafından okunmuş ve araştırma süreci öğrenciye sözel olarak da açıklanmıştır. Öğrenciler gönüllü olduklarına ilişkin sözel onay verdikten sonra Öğrenci Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-4) imzalamışlardır. Katılımcı öğrencilerin tıbbî tanılamaları devlet hastanelerinde, eğitsel tanılamaları ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nde (RAM) yapılmıştır. OSB tanısı bulunan iki katılımcının erken çocukluk döneminde tanındığı görülürken zihin yetersizliği tanısı bulunan öğrencinin tanılanmasının öğrenci 5. sınıftayken yapıldığı görülmüştür. İzleyen paragraflarda katılımcı öğrencilerin her birinin işlevde bulunma düzeylerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Fırat 13 yaşında bir erkek öğrencidir. Ortaokul 5. sınıf öğrencisiyken Fırat'a zihin yetersizliği tanısı konmuştur. Fırat'a Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Gözden Geçirilmiş Formu (WISC-R) uygulanmış ve sonucunda zekâ puanının ortalamasının iki standart sapma altında olduğu belirtilmiş, ancak zekâ puanı ailesiyle paylaşılmamıştır. Ayrıca Fırat'ın değerlendirmesi için Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009) kullanıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Eğitsel değerlendirme sonucunda Fırat için orta düzeyde zihin yetersizliği tanısı konmuş ve yarı zamanlı olarak eğitim görmesine karar verilmiştir. Ancak ailenin ve öğretmenlerin itirazıyla Fırat'ın tam zamanlı kaynaştırma uygulamasına devam etmesi kararı alınmıştır. Fırat dört, beş sözcükten oluşan yönergelere tepki verebilmekte, temel düzeyde okuma-yazma becerilerini sergileyebilmekte, okulunda her hafta Türkçe (2 saat) ve Fen Bilgisi (2 saat) dersleri için destek eğitim almaktadır. Ayrıca Fırat haftada iki saat özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden akademik ve sosyal gelişim alanlarında destek eğitim hizmeti almaktadır. Uygulamanın yapıldığı eğitim-öğretim yılında Fırat için BEP amaçları “okuduğunu anlama”, “noktalama işaretlerinin kullanımı”, “cümlelerin öğeleri” ve “sözcükte anlam” amaçlarını içermektedir.

Asya 12 yaşında bir kız öğrencidir. Asya'ya 3 yaşındayken OSB tanısıyla birlikte dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı konmuştur. Asya'nın tıbbî tanılamasının ardından eğitim aldığı ve okulöncesinden itibaren kaynaştırma uygulamasına devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır. RAM'da Asya'nın değerlendirmesinde

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009) kullanılmıştır. Asya okulunda Türkçe (2 saat), Matematik (2 saat), Fen Bilgisi (2 saat) ve İngilizce (1 saat) derslerinden olmak üzere haftada toplam 7 saat destek eğitim almaktadır. Ayrıca Asya özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden (haftada 2 saat) günlük yaşam becerileri, sosyal gelişim ve akademik beceri alanlarında destek eğitim hizmeti almaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim-öğretim yılında Türkçe dersinden Asya için belirlenen BEP amaçları “okuduğunu ve dinlediğini anlama”, “noktalama işaretlerinin kullanımı” ve “fiillerde kip” konularını içermektedir.

Gökhan 13 yaşında bir erkek öğrencidir. Gökhan 3 yaşında iken OSB tanısı almıştır. Gökhan’ın tıbbî tanılamanın ardından eğitim almaya başladığı ve okulöncesi dönemden itibaren kaynaştırma uygulamasına devam ettiği bilgisine ulaşılmıştır. RAM tarafından Gökhan’ın değerlendirilmesinde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu kullanılmıştır (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009). Gökhan okul içinde Türkçe (1 saat), Matematik (1 saat) ve Fen bilgisi (1 saat) dersinden destek eğitim almaktadır. Ayrıca Gökhan haftada iki saat özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden akademik beceriler konusunda destek eğitim hizmeti almaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği eğitim ve öğretim yılında Türkçe dersinden Gökhan için belirlenen BEP amaçları “okuduğunu ve dinlediğini anlama”, “noktalama işaretlerinin kullanımı”, “sözcükte ve cümlede anlam” konularını içermektedir. Katılımcı çocukların velileriyle yapılan görüşmelerden çocukların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretim alma konusunda herhangi bir deneyimleri bulunmadığı görülmüştür.

2.1.3. Araştırmacı

Çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketi araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı özel eğitim zihin engellilerin eğitimi alanında lisans ve yüksek lisans derecesine sahiptir. Halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Doktora Programı’nda doktora eğitimine devam etmektedir. Aynı zamanda Marmara Bölgesi’nde bir üniversitede Özel Eğitim Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı daha önce farklı gelişimsel yetersizliklere sahip öğrencilerle beş yıl bireysel ve grup eğitimleri yürütmüştür.

2.1.4. Gözlemciler

Çalışma sürecinde veri toplamak amacıyla sınıflarda mevcudun fazla olması ve sınıf içinde video kullanılmasının tüm velilerin izninin gerektirmesinden dolayı MEB'den sınıf ortamında video çekimi konusunda izin alınamamıştır. Bu nedenle deneysel evrelerin tamamında tüm oturumlarda verilerin toplanması amacıyla sınıflarda iki gözlemcinin yer alması planlanarak bu kapsamda 16 gözlemciye eğitim sunulmuştur. Gözlemcilerden biri İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezunu olup araştırmacının çalıştığı üniversitede yüksek lisans programında öğrenimine devam etmektedir. Bir diğer gözlemci ise araştırmacının çalıştığı üniversitenin Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programından mezundur. Diğer gözlemcilerin tamamı aynı üniversitede Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında öğrenci olup 10 gözlemci dördüncü sınıf ve dört gözlemci üçüncü sınıf öğrencisidir. Gözlemcilerin tamamı “Uygulamalı Davranış Analizi”, “Yanlışsız Öğretim Yöntemleri” başta olmak üzere programlarında okutulan pek çok öğretim dersini almışlardır. Gözlemciler planlandığı gibi araştırmanın tüm süreçlerinde yer almışlardır.

Gözlemcilere sunulan ön eğitimde öğretmen eğitiminde kullanılan materyaller kullanılmış olup eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin tanıtım yapılmış, ardından videolarla ve canlı olarak model olunmuştur. Ardından her birine uygulama güvenilirliği formları ve gözlemcilerarası güvenirlik formları dağıtılarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sürecinde tasarlanan yoklama ve öğretim denemelerine ilişkin hem video hem de canlı örnekler üzerinden her biri araştırmacıyla %100 tutarlılığa ulaşmaya değin öğrenci ve öğretmen davranışlarını kaydetmeleri istenmiştir. Gözlemcilere sunulan ön eğitim kamera kaydına alınmıştır ve ön eğitimin uygulama güvenilirliği eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması konusunda araştırma ve uygulama deneyimi bulunan ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip bir uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.2. Ortam

Bu çalışma Marmara bölgesinde yer alan bir büyükşehirin merkez ilçelerinden birinde yer alan bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu orta-üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarıdır. Okulda 5. sınıflarda yedi, 6., 7. ve 8. sınıflarda ise altışar şube olmak üzere toplamda 25 sınıf bulunmaktadır. Uygulamanın gerçekleştirildiği öğretim yılında okulda toplam 857 öğrenci ile 52 öğretmen bulunmaktadır. Okulda ortalama sınıf mevcudu yaklaşık 30'dur.

Uygulama sırasında okulda beşi gelişimsel yetersizlik olmak üzere toplam 28 özel gereksinimli öğrenci öğrenimlerine devam etmektedir. Okulda yer alan kütüphane aynı zamanda özel gereksinimli öğrenciler için destek eğitim odası olarak kullanılmaktadır.

2.2.1. Katılımcı Öğretmenler için Ortam

Katılımcı öğretmenlerin biri için ön eğitim oturumları uygulamanın gerçekleştirildiğı okuldaki bir rehber öğretmenin ofisinde, iki öğretmen için ise okulun kütüphanesinde yürütölmüştür. Ön eğitim oturumları sırasında araştırmacı ve öğretmen aralarında bir sehpa olacak biçimde karşılıklı oturmuşlardır. Ön eğitim amacıyla düzenlenen sunu araştırmacının kişisel dizüstü bilgisayar aracılığıyla sunulmuştur. Oturumlarda bu kişisel dizüstü bilgisayar araştırmacı ve öğretmenin göz hizasında olacak şekilde bir masaya yerleştirilmiştir.

Katılımcı öğretmenler için bir diğer ortam ise başlama düzeyi oturumları ve uygulama oturumları için öğrencilerinin bulundukları sınıflardır. Öğrencilerin sınıfları bir sonraki başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.2.2. Katılımcı Öğrenciler için Ortam

Katılımcı öğrenciler için uygulama iki farklı ortamda yürütölmüştür. Katılımcı öğrencilerin hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi oturumları okuldaki bir rehber öğretmenin ofisinde yürütölmüştür. Başlama düzeyi oturumlarında araştırmacı ve öğrenci aralarında bir sehpa olacak şekilde karşılıklı oturmuşlardır.

Katılımcı öğrenciler için günlük yoklama ve öğretim oturumları ise öğrencilerin kendi sınıflarında gerçekleştirilmiştir. Sınıfların her birinde öğrencilerin oturdukları ikişerli masalar ve sıralar, bir öğretmen masası, bir dolap, bir tahta ve akıllı tahta ile öğrencilerin çalışmalarının sergilendiğı panolar yer almaktadır. İki sınıfta üçerli sıra düzeni, bir sınıfta ise dörderli sıra düzeni vardır. Katılımcı öğrenciler her üç sınıfta da ön sırada oturmaktadır. İki öğrenci (Fırat ve Asya) öğretmen masasına bitişik olarak otururken bir öğrenci (Gökhan) tahtanın tam karşısında oturmaktadır. Öğrencilerin eğitim-öğretime devam ettikleri sınıflarda sınıf mevcudu sayısı Fırat'ın sınıfı için 30, Asya'nın sınıfı için 35, Gökhan'ın sınıfı için 35'dir. Öğretmenler için gerçekleştirilen başlama düzeyi oturumlarında ve uygulama oturumlarında sınıflarda veri toplama amacıyla bulunan araştırmacı ve bir gözlemci sınıf düzenini bozmayacak şekilde birbirlerinden uzakta ancak katılımcı öğrenciyi görebilecekleri ve duyabilecekleri uzaklıkta, yalnız oturan öğrencilerin yanına oturmuşlardır. Katılımcı öğretmenler için

düzenlenen başlama düzeyi oturumlarında ve uygulama sırasında araştırmacı ve gözlemciler katılımcı öğrencilerle herhangi bir etkileşime girmemişlerdir.

2.3. Araç-Gereçler

2.3.1. Katılımcı Öğretmenler için Araç-Gereçler

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini öğrenmeleri için öğretmenlere yüz-yüze düzenlenen bire-bir oturumlarla mesleki gelişim uygulama paketi sunulmuştur. Mesleki gelişim uygulama paketi içeriği bir dizüstü bilgisayar aracılığıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi için hazırlanmış olan Microsoft PowerPoint sunumlarıyla gerçekleştirilmiştir. Microsoft PowerPoint sunumları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Sunumların içeriğinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması yoklama ve öğretim denemeleri ile kendini izleme stratejisine ilişkin bilgilendirmelere, örnek videolar ile yanlış uygulamaların yer aldığı videolara yer verilmiştir. Sunumlar yüz-yüze düzenlenen oturumdan sonra öğretmenlerin gereksinim duydukları zaman inceleyebilmeleri için çıktı olarak da verilmiştir. Araştırmacı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketi uygulamasında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin öğretmen tepkilerini kaydetmek için veri toplama formu ve kalem kullanılmıştır. Bununla birlikte mesleki gelişim uygulama paketi içeriğinde yer alan kendini izleme stratejisi için de Kendini İzleme Formu (EK-7) ve kalem kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından katılımcı öğrencilerin hedef davranışları için yoklama, izleme ve genelleme formları ve öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanabilmesi için kendini izleme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından sunulan eğitime ilişkin uygulama güvenilirliği verisinin alınması amacıyla video kamera ve video kayıtlarını saklamak üzere bir harici disk kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından sunulan eğitimin uygulama güvenilirliğine ilişkin “Mesleki Gelişim (Ön Eğitim) Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” (EK-8) hazırlanmıştır. Son olarak sosyal geçerlik verileri araştırmacının cep telefonunun ses kayıt cihazı aracılığıyla alınmıştır.

2.3.2. Katılımcı Öğrenciler için Araç-Gereçler

Katılımcı öğrenciler için araç-gereçler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. İki katılımcı öğrencinin (Fırat ve Gökhan) hedef davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, günlük yoklama ve uygulama oturumlarında kullanılmak üzere çalışma kâğıdı katılımcı öğretmenlerle görüşülerek hazırlanmıştır. Katılımcı öğrencilerin hedef becerilerini yazılı

sınava genelleme düzeylerinin değerlendirilmesi amacıyla katılımcı öğretmenler tarafından yazılı sınavlar hazırlanmıştır (EK-16). Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi oturumları ve genelleme oturumları kamera kaydına alınmıştır. Ayrıca uygulama oturumları sona erdikten sonra sosyal geçerlik verisi toplamak üzere araştırmacının cep telefonunun ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır (Tekin-Iftar, 2018). Araştırmada katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler eşleştirilerek katılımcı çiftleri oluşturulmuş ve araştırma iç içe iki çoklu yoklama modeli yürütülecek biçimde tasarlanmıştır (Tekin-Iftar vd., 2017). İlk çoklu yoklama modeli, katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketi katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini edinmeleri üzerindeki etkisini sınamak amacıyla yürütülmüştür. İkinci çoklu yoklama modelinde ise katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulama yapılan katılımcı verilerinin düzey ya da eğiliminde değişiklik olmasıyla, uygulama yapılmayan katılımcıların verilerinin düzey ya da eğiliminde bir değişiklik olmamasıyla ve bu değişikliğin art zamanlı olarak gösterilmesiyle kurulmaktadır (Tekin-Iftar, 2018).

2.5. Bağımsız Değişkenler

Bu araştırmadaki bağımsız değişkenler katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için bağımsız değişken olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.5.1. Katılımcı öğretmenler için bağımsız değişken

Araştırmada katılımcı öğretmenler için bağımsız değişken öğretmenlere sunulacak olan mesleki gelişim uygulama paketidir. Mesleki gelişim uygulama paketinde öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanma ve kendini izleme becerilerinin öğretimi hedeflenmiştir. Mesleki gelişim uygulama paketi öğretmenlere sunulduktan sonra öğretmenlerin kendini izleme stratejisini kullanarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını güvenilir olarak kullanma düzeyi incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmada katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitim (a) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve (b) kendini izleme stratejisi bileşenlerinden oluşmaktadır. Ön

eğitim oturumlarının öncesinde araştırmacı öğretmenlerle görüşmüş ve katılımcı öğretmenlerin okulda bulundukları zamanları belirlemiştir. Ön eğitim oturumları okulun eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemeyecek biçimde tamamlanmıştır. Katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitim davranışsal beceri öğretimi basamakları izlenerek gerçekleştirilmiştir (Garcia vd., 2016; Tekin-İftar vd., 2017). Uygulama oturumunda bu sürecin nasıl gerçekleştirildiği ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.5.2. Katılımcı öğrenciler için bağımsız değişken

Araştırmanın katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkeni katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıdır. Bu bağımsız değişken aynı zamanda araştırmanın birinci tasarımı katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkendir. Araştırmanın ikinci tasarımı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin hedef akademik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması oturumları (a) günlük yoklama oturumları ve (b) öğretim oturumlarından oluşmaktadır. Günlük yoklama oturumları, hedef yönergenin sunulduğu ancak kontrol edici ipucunun sunulmadığı oturumlardır ve öğretim başladıktan sonra edinimin sınanması ve öğretimin tamamlanmasının ardından kalıcılığın değerlendirilmesi amacıyla düzenlenmektedir. Öğretim oturumları ise günlük yoklama oturumlarından sonra hedef yönergenin ve hemen ardından kontrol edici ipucunun sunulduğu oturumlardır.

2.6. Bağımlı Değişkenler

Bu araştırmadaki bağımlı değişkenler katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken ve katılımcı öğrenciler için bağımlı değişken olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.6.1. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları

Araştırmada katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenler eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını doğru biçimde uygulama düzeyleri ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken kendini izleme stratejisi basamaklarını doğru olarak kullanma düzeyleridir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması (a) yoklama denemeleri ve (b) öğretim denemelerinden oluşmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında öğretim ve yoklama denemelerinin uygulamasında takip edilmesi önerilen basamaklar Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması yoklama ve öğretim deneme basamakları

Yoklama Denemeleri Uygulama Basamakları	Öğretim Denemeleri Uygulama Basamakları
1. Dikkat sağlayıcı uyararı sunma Örn. “Hazır mısın?”, “Bak!”	1. Dikkat sağlayıcı uyararı sunma Örn. “Hazır mısın?”, “Bak!”
2. Yanıt aralığı süresini bekleme Örn. “4 sn.”	2. Beceri yönergesini sunma Örn. “Gerekliklik kipine örnek ver!”
3. Öğrenci tepkisine uygun geri bildirim sunma Örn. “Süpersin!”	3. Kontrol edici ipucunu sunma Örn. “Gitmeliyim.”
4. Öğrenci tepkisini kaydetme Örn. “0”	4. Yanıt aralığı süresini bekleme Örn. “4 sn.”
5. Denemeler arası süreyi bekleme Örn. “6 sn.”	5. Öğrenci tepkisine uygun geri bildirim sunma Örn. “Süpersin!”
	6. Öğrenci tepkisini kaydetme Örn. “+”, “-“
	7. Denemeler arası süreyi bekleme Örn. “3 sn.”

Buna göre araştırmada, katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin öğretim oturumlarında ve yoklama oturumlarında Tablo 2.2.’de belirtilen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması basamaklarını en az %90 doğrulukla sergilemeleri beklenmiştir.

Öğretmenlerin yoklama denemelerinde beş ($n = 5$) basamak öğretim oturumlarında ise yedi ($n = 7$) basamak sergileyerek denemeyi tamamlamaları beklenmektedir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sırasında öğretmenler için olası tepki türleri (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç grupta toplanabilir. Doğru tepki, katılımcı öğretmenlerin uygulama basamaklarını izleyen başlıkta tanımlandığı gibi uygulamasıdır. Yanlış tepki, katılımcı öğretmenlerin uygulama basamaklarını Tablo 2.2’de tanımlanan davranışlar dışında ya da söz konusu davranışı eksik uygulaması olarak tanımlanmıştır. Tepkide bulunmama ise katılımcı öğretmenlerin uygulama basamağını hiç uygulamamasıdır. Bu tanımlar göz önünde bulundurularak katılımcı öğretmenler eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğretim ve yoklama denemelerini uygularken öğretmenlerin davranışları ilgili formlara kaydedilmiştir. Forma uygulama basamaklarındaki doğru tepkileri için (+), yanlış tepkileri için (-) ve yapmadıkları basamaklar için (0) işareti konmuştur. Katılımcı öğretmenler için diğer bağımlı değişken olan kendini izleme stratejisi için olası tepki tanımları ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarının yer aldığı “Kendini İzleme Formu”na (EK-7) yoklama ve öğretim denemelerinde sergiledikleri davranışlarını göz önünde bulundurarak kodlaması olarak belirlenmiştir. Bu kodlamaları gerçekleştirirken katılımcı öğretmenlerin sergilemiş oldukları davranışları yukarıda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını açıklandığı gibi değerlendirmeleri

beklenmiştir. Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken olan kendi izleme stratejisine ilişkin olası tepki tanımları ise izleyen biçimde açıklanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının her bir basamağını tanımlandığı gibi uyguladıklarında “Kendini İzleme Formu”nun (EK-7) ilgili maddesine bir önceki paragrafta açıklandığı gibi kodlama yapmaları doğru tepki olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarına ilişkin sergilemiş oldukları davranışlardan farklı biçimde kodlama yapmaları (örn., basamağı tanımlandığı gibi yaptıkları halde kendi izleme formunda ilgili kutucuğa “-” ya da “0” işareti koymaları, basamağı tanımlandığı gibi yapmadıkları halde kendini izleme formunda ilgili kutucuğa “+” ya da “0” işaretleri koymaları) yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kendini izleme formunu doldurmamaları ya da herhangi bir basamağa işaret koymamaları ise tepkisiz kalma olarak nitelendirilmiştir.

2.6.2. Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişken ve olası tepki tanımları

Bu araştırmada katılımcı öğrenciler için bağımlı değişken öğrenciler için belirlenmiş olan hedef akademik becerileri edinme düzeyleridir. Katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkenler öğrencilerin BEP dokümanları incelenerek Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek ve uygulamanın yapıldığı tarihlerde işlenen ünitenin kapsamında olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir. Hedef davranışlar belirlenirken (a) öğretilecek davranışın işlevselliği, (b) benzer zorluk düzeyinde olmaları, (c) benzer türde ipucu ve tepki gerektirmeleri ve (d) aynı sayıda sorudan oluşması gibi özellikler göz önünde bulundurularak araştırma modelinin gerekleri karşılanmaya çalışılmıştır. Katılımcı öğrencilerin hedef becerilerine ilişkin öğrenme ölçütleri ise kendilerine sunulan akademik becerileri beş oturum üst üste %100 doğru olarak yanıtlamalarıdır. Katılımcı öğrenciler için belirlenen hedef akademik becerilere ve bu becerilere ilişkin örneklerle Tablo 2.3’te yer verilmiştir.

Katılımcı öğrenciler için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sürecinde öğretim ve yoklama denemelerinde (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepki bulunmaktadır. Bu araştırmada ise katılımcı öğrencilerin hedef davranışları için beklenen doğru tepkilere Tablo 2.3’te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Katılımcı öğrencilerin hedef becerileri

Öğrenci	Hedef Davranış	Yanıt
Fırat	1. Özneyi bul!	1. Örneğin “Ben eve geldim.”
	2. Yükleme bul!	2. Örneğin “Oya çiçek aldı.”
	3. Özne ve yüklemden oluşan bir cümle kur!	3. Örneğin “Babam geldi.”
Asya	1. Gereklilik kipine bir örnek ver!	1. Örneğin “Gitmeliyim.”
	2. Şimdiki zaman ekine bir örnek ver!	2. Örneğin “Gidiyorum.”
	3. Çoğul ekine bir örnek ver!	3. Örneğin “Çocuklar.”
Gökhan	1. Gerçek anlamlı sözcüğü bul!	1. Örneğin “Ağacın dalları kırılmıştı.”
	2. Mecaz anlamlı sözcüğü bul!	2. Örneğin “Bana çok sıcak davrandı.”
	3. Bir neden-sonuç cümlesi söyle!	3. Örneğin “Kar yağınca okul tatil oldu.”

Doğru tepki, katılımcı öğrencinin yanıt aralığı süresi içerisinde belirlenmiş olan hedef becerilerine uygun ve tam tepki vermesidir. Yanlış tepki, öğrencinin yanıt aralığı süresinde tabloda yer verilen tepkiden başka ya da eksik tepki vermesidir. Tepkide bulunmama ise öğrencinin yanıt aralığı süresi içerisinde herhangi bir tepki vermemesi olarak tanımlanmıştır. Öğrencilerin tepkileri öğretim ve yoklama oturumlarında hem katılımcı öğretmen ve araştırmacı hem de gözlemci tarafından veri kayıt formuna işlenmiştir. Veri kayıt formlarındaki ilgili davranışa yönelik satıra öğrencilerin doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama davranışları için “0” işaretlenmiştir.

2.7. Genel Süreç

Bu çalışmada uygulama süreci; (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) mesleki gelişim oturumları (ön eğitim oturumları), (d) uygulama oturumları, (e) izleme oturumları ve (f) genelleme oturumlarından oluşmaktadır.

2.7.1. Pilot uygulama

Araştırmada eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama becerisinin kazandırılması amacıyla sunulan ön eğitim oturumlarında karşılaşılabilecek olası sorunları ve bu sorunların çözümlerini belirlemek üzere pilot uygulama oturumları iki

öğretmenle bireysel olarak düzenlenmiştir. Pilot uygulamaya araştırmanın yürütüldüğü ortaokuldan bir sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. İlk pilot uygulama yaklaşık 1 saat 10 dakika sürmüştür. Uygulamanın sonunda öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması denemelerini sunma basamaklarında hatalar yapmıştır. Video kaydına alınan ön eğitim oturumunu tez danışmanı izleyerek ön eğitim sunusundaki ifadeleri sadeleştirmeye ve model olma basamaklarıyla geri bildirim basamaklarının daha ayrıntılı açıklamalarla yürütülmesi gerektiğine ilişkin geri bildirim vermiştir. Ön eğitim sunusunda tanıtıcı ifadeler sadeleştirilmiş, model olma ve geri bildirim basamaklarında daha ayrıntılı açıklamalar yapılmasına karar verilmiştir. Bu değişikliklerin ardından aynı ilçede bulunan başka bir ortaokulda görev yapmakta olan bir İngilizce öğretmeniyle bir pilot çalışma daha yürütülmüştür. Bu pilot uygulama oturumu ise yaklaşık 55 dakika sürmüş ve uygulamanın sonunda öğretmen rol oynama basamağında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini tamamen doğru uygulayabilmiştir.

2.7.2. Başlama düzeyi evresi

Katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin hedef becerilerindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılar için başlama düzeyi ve yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi ve yoklama oturumları izleyen başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.7.2.1. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları

Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumları sınıf içi uygulamalarında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama düzeylerini belirlemek amacıyla düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi mesleki gelişim uygulama paketi kapsamında sunulacak olan ön eğitim oturumdan önce öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması hakkında bilgi verilmeden düzenlenmiştir. Başlama düzeyi verileri kontrolsüz olarak toplanmıştır. Kontrolsüz başlama düzeyi oturumlarında olağan koşullarda gerçekleşen durumlara müdahale edilmeden gözlem yoluyla veri toplanır (Tekin-İftar, 2012b). Başlama düzeyi oturumları sırasında katılımcı öğretmenlerin her birine sınıfta yürüttükleri öğretim uygulamalarında uyarılma veya değişiklik yapmaları gerekmediği ifade edilerek günlük öğretim uygulamalarına devam etmelerine ilişkin bir açıklama (Örn., “Öğretmenim, izninizle dersinizi izlemek istiyorum.”) yapılmıştır. Başlama düzeyi oturumları öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sınıflarındaki ders saatlerinde herhangi bir

düzenleme yapılmaksızın gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin bulunduğu sınıf düzeyinde ders programlarında Türkçe dersi haftada beş saattir. Uygulamanın gerçekleştirildiği sınıflarda ise, ders programlarında Türkçe dersi haftada iki gün iki saat ve bir gün bir saat olmak üzere üç güne dağıtılmıştır.

Başlama düzeyi oturumlarında rutin uygulamalarına devam etmeleri istenen öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle her bir etkileşimi bir deneme olarak kabul edilmiş ve bu etkileşim (deneme) esnasında sergilemiş oldukları davranışları EK-9’da yer alan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu” kullanılarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması basamaklarına göre değerlendirilmiştir. Öğretmenin Ek-9’da yer alan basamaklardaki davranışlardan doğru olarak sergiledikleri basamaklar doğru tepki olarak değerlendirilmiştir. Örneğin öğretmenin katılımcı öğrenci doğru tepki verdikten sonra “Aferin!” ya da “Çok güzel!” şeklinde tepki vermesi “uygun dönüt sunma” basamağının sergilenmesi olarak dikkate alınmış ve buna uygun işaretleme yapılmıştır. Öğretmenlerin başlama düzeylerindeki performanslarını değerlendirmek üzere sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan öğrenciyle dokuz etkileşimi “dokuz deneme tamamlanmış sayılarak” başlama düzeyi oturumu sonlandırılmıştır. Bu çalışmada katılımcı öğretmenler için Menekşe Öğretmen’in başlama düzeyi verilerinde artış gözlenmesinden dolayı altı oturum başlama düzeyi verisi toplanmış, başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüştür.

Başlama düzeyi oturumlarında toplanan veriler doğrultusunda müdahaleye en fazla gereksinim duyan öğretmenle bireysel mesleki gelişim uygulama paketine başlanmış ve sırasıyla daha az müdahaleye gereksinim duyan öğretmenler için de ön eğitim oturumları düzenlenmiştir. Mesleki gelişim uygulama paketi sonrasında birinci öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken kendini izleyerek ölçütü karşılamaya başladığında sıradaki öğretmen için başlama düzeyi oturumları kararlı veri elde edilinceye değin düzenlenmiştir. İkinci öğretmen için başlama düzeyi verileri toplanırken son öğretmen için de bir oturum başlama düzeyi verisi alınmıştır. Bu süreç son öğretmen ölçütü karşılayıp sürekli kararlı veri elde edilinceye değin sürdürülmüştür. Başlama düzeyi oturumlarındaki veriler araştırmacı ve bir gözlemci tarafından toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri toplanırken araştırmacının ve gözlemcinin sınıfta birbirlerinin işaretlemelerini göremeyecek uzaklıklardaki sıralara oturmalarına özen gösterilmiştir.

2.7.2.2. Katılımcı öğrenciler için başlama düzeyi ve günlük yoklama oturumları

Katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerinde var olan performanslarının belirlenmesi amacıyla başlama düzeyi oturumları okul saatlerinde ders dışı zamanlarda araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Her öğrenci için üç adet hedef akademik beceri belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumları rehber öğretmenin odasında düzenlenmiş ve kamera kaydına alınmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğrencilerin hedef becerilerine ilişkin yönergeler araştırmacı tarafından üçer kez olmak üzere toplam dokuz kez yöneltilmiş ve bu yönergelere ilişkin tepkileri kaydedilmiştir. Hedef akademik becerilere ilişkin yönergeler öğrencilere yansız sırayla sunulmuştur. Öğrencilerin tepkilerini kaydetmek üzere hazırlanmış olan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Veri Toplama Formu” EK-10’da sunulmuştur. Ayrıca iki öğrencinin ikişer hedef davranışının hedef uyarılarının ve kontrol edici ipuçlarının uzun olmasından dolayı ders rutinini aksatmamak için öğretmenleriyle görüşülerek öğretmenler için anımsatıcı olması amacıyla çalışma kâğıtları hazırlanmıştır.

Öğrenciler için düzenlenen başlama düzeyi oturumlarının sonunda öğrencilere etkinliğe katıldıkları için teşekkür edilmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin her biri için beş oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İlk öğretmen katılımcıda ölçüt karşılanmaya başlandığında sıradaki öğretmenin öğrencisi için sürekli kararlı veri elde edilinceye değin başlama düzeyi oturumları sürdürülmüş ve diğer öğretmenin öğrencisi içinse başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Bu süreç son öğrenci hedef akademik becerilere ilişkin öğrenme ölçütünü kararlı olarak sergileyinceye değin sürdürülmüştür.

2.7.3. Uygulama oturumları

2.7.3.1. Katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitim oturumları

Katılımcı öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama ve kendini izleme stratejisini kullanma becerilerinin öğretimi davranışsal beceri öğretimi basamakları (Garcia vd., 2016; Tekin-Iftar vd., 2017) izlenerek ön eğitim oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesiyle yüz-yüze olacak şekilde ve araştırmada kullanılan model gereği art-zamanlılık ilkesine göre tasarlanmıştır. Ön eğitim oturumları her iki bağımlı değişken için (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geri bildirim basamaklarından oluşmuştur.

Tanıtım: Tanıtım basamağında araştırmacı ve tez danışmanı tarafından tepki ipuçları, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının temel basamakları ve veri toplama ile değerlendirme ve kendini izleme stratejisi hakkında teknik bir dil kullanmaksızın bir

sunum hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından EK-11’de yer verilen PowerPoint sunumu aracılığıyla sunum gerçekleştirilmiştir.

Model olma: Model olma basamağı üç aşamadan oluşmuştur. İlk aşamada araştırmacı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin öğretim ve yoklama denemeleri için örnek videolar izletmiş, ardından öğretmenden öğrenci rolü oynamasını istemiş ve kendisi canlı olarak bire-bir öğretim formatında model olmuştur. İkinci aşamada ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin yanlış örneklerin de yer aldığı videolar araştırmacı ve öğretmen tarafından izlenerek kendini izleme formu birlikte doldurulmuş, ardından araştırmacı öğretmenden öğrenci rolü oynamasını talep etmiş, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması basamaklarını uygulamış ve her bir denemenin sonunda kendini izleme formunu doldurmuştur. Araştırmacı daha sonra sınıf ortamında uygulamayı kendi gerçekleştirerek canlı model olmuştur. Birinci katılımcı için okuldaki Fen Bilgisi öğretmeniyle konuşularak bir ders planlamış ve okulda bulunan ancak araştırmanın katılımcılarından biri olmayan bir öğrencinin sınıfında üniteye ilişkin hem gruba öğretim sunmuş hem de gelişimsel yetersizliği olan öğrenciye dağınık deneme formatında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının yoklama ve uygulama oturumlarını düzenlemiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı için canlı model olma ise ikinci katılımcı öğretmenin ders işlediği ve gelişimsel yetersizlik tanısı olan bir öğrencinin bulunduğu sınıfta bir önceki cümlede açıklandığı gibi düzenlenmiştir. Canlı model olma oturumlarında katılımcı öğretmenle birlikte bir gözlemci yer almıştır.

Rol oynama: Bu basamak iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada araştırmacı öğrenci rolü oynamış ve öğretmenden eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sürecinde öğretim ve yoklama denemelerine ilişkin uygulama yapmasını istemiştir. İkinci aşamada ise araştırmacı yine öğrenci rolü oynamış ve öğretmenden eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sürecinde öğretim ve yoklama denemelerine ilişkin uygulama yaparken her bir denemenin ardından kendini izleme formunu doldurmasını talep etmiştir.

Geri bildirim sunma: Bu basamakta öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken ve kendini izleme formunu doldururken doğru yaptığı basamaklar için “Çok güzel yaptınız öğretmenim!” gibi ifadelerle pekiştirilmiş, yanlış yaptığı basamaklar “Öğretmenim, pekiştirmeyi unutmayalım.”, “İpucunu yönergenin hemen ardından sunalım.” gibi ifadelerle belirtilmiş ve “Bir daha deneyelim.” denerek deneme tekrar edilmiştir.

2.7.3.2. Katılımcı öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması sunulan öğretim oturumları

Katılımcı öğretmenlerin ön eğitim oturumlarının hemen ardından katılımcı öğrencilere hedef akademik becerileri kazandırmak üzere kendini izleme stratejisini kullanarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sunduğu oturumlardır. Katılımcı öğrencilerin sınıf düzeyleri olan 7. ve 8. sınıflarda Türkçe dersi haftada beş saattir. Bu çalışmada her bir ders saati bir oturum olarak ele alınmıştır. Her bir oturumda yer alan yoklama ve öğretim denemeleri Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) önerdiği gibi dağınık formatta sunulmuştur. Katılımcı öğretmenler kendini izleme formlarını ise her bir oturumun ardından doldurmuşlardır. Katılımcı öğretmenler her bir derste sınıf rutinlerini aksatmadan ilk oturumda yalnızca öğretim oturumu, ikinci oturumdan itibaren ise dokuzar denemeden oluşan bir yoklama oturumu ve bir öğretim oturumu düzenlemişlerdir. İlk oturumdan sonraki her oturumun ilk 20 dakikasında herhangi bir zamanda yoklama oturumu, ikinci 20 dakikasında ise öğretim oturumu düzenlenecek şekilde planlanmıştır. İkinci oturumdan itibaren her bir katılımcı öğretmen bir ders saati içerisinde bir yoklama ve bir öğretim oturumu gerçekleştirmişlerdir. Katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilen oturumlar sırasında sınıftaki diğer öğrencilerin ders içerisindeki etkinlikleri da katılımcı öğretmenler tarafından planlanarak sınıf yönetimi gerçekleştirilmiştir.

Katılımcı öğretmenler derse girmeden önce kendileri için hazırlanmış olan dosyadan ilgili materyalleri alarak sınıfa girmişler ve oturumları düzenlemişlerdir. Her bir oturumun ardından doldurdıkları kendini izleme formları ise oturumun sonunda araştırmacı tarafından alınmıştır. Öğretmenlerin geri bildirim istemeleri durumunda ise araştırmacı yalnızca “Formu doldurmanız bizim için yeterli.” diyerek bu talebi reddetmiştir. Katılımcı öğretmenler belirlenen ölçütü karşıladıktan sonra da katılımcı öğrenciler belirlenen ölçütü karşılayana değin katılımcı öğretmenlerden veri toplanmaya devam edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin davranışları araştırmacı ve bir gözlemci tarafından EK-9’da yer alan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu”na işlenmiştir. Katılımcı öğretmenler rutin ders işlenişi devam ederken “Şimdi sizinle çalışacağız.” ya da “Sana sorular soracağım; hazır mısın?” gibi ifadeler kullanarak katılımcı öğrencileri oturumlar için hazırlamışlardır. Her bir katılımcı öğrenci için üçer hedef davranış belirlenmiş, her bir katılımcı öğrenciye her bir hedef davranış için üç kez yönerge sunulmuştur. Daha açık bir ifadeyle her bir yoklama ve öğretim oturumu dokuz

denemeden oluşmuştur. Yoklama oturumlarında katılımcı öğretmenler katılımcı öğrencileri çalışma için hazırladıktan sonra hedef davranışa ilişkin yönergeyi sunmuş (örn. “Özne ve yüklemden oluşan bir cümle kur!”), öğrencilerin doğru tepkilerini “Aferin!”, “Süpersin!” gibi ifadeler kullanarak pekiştirmiş, yanlış tepkilerini ise görmezden gelip hata düzeltmesi yapmamıştır. Öğrenci tepkilerinin tümü planlandığı biçimde veri kayıt formuna işlemiştir. Öğretim oturumlarında ise katılımcı öğretmenler hedef davranışa ilişkin yönergeyi (örn. “Çoğul ekine örnek ver!”) verdikten hemen sonra önceden belirlenmiş olan kontrol edici ipucunu (sözel ipucu, örn. “Kalemler.”) sunmuş ve belirlenen yanıt aralığı içerisinde (4 sn.) tepki beklemiştir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin doğru tepkilerini pekiştirmiş, yanlış tepki ya da tepkisiz kalma için kontrol edici ipucunu yeniden sunarak hata düzeltmesi yapmış ve veri kayıt formuna tepkileri kaydetmiştir. Katılımcı öğretmenler tarafından düzenlenen oturumlar ırasında öğrenci verileri hem katılımcı öğretmenler hem de sınıfta bulunan araştırmacı ve gözlemci tarafından EK-10’da yer alan “Eşzamanlı İpucuyla Veri Toplama Formu”na kaydedilmiştir. Oturumlar her bir katılımcı öğrenci %100 (9/9) doğru tepkide bulunma ölçütünü beş oturum üst üste sergileyinceye değin sürdürülmüştür.

2.7.4. İzleme oturumları

2.7.4.1. Katılımcı öğretmenler için izleme oturumları

Katılımcı öğrenciler hedef davranışlarına ilişkin ölçütü karşıladıktan sonra katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama becerisini mesleki gelişim uygulama süreci tamamlandıktan sonra koruyup koruyamadıklarının sınanması amacıyla izleme oturumları düzenlenmiştir. İzleme oturumları birinci öğretmen için uygulama tamamlandıktan sonra birinci, ikinci ve dördüncü hafta, ikinci ve üçüncü öğretmen içinse birinci, üçüncü ve dördüncü hafta toplanmıştır. İzleme oturumlarında katılımcı öğretmenlere rutin ders saatlerinde “Uygulama oturumlarında olduğu gibi öğrenciniz için bir yoklama, bir de öğretim oturum sunun ve oturumların sonunda kendinizi izleyin!” denmiştir. Uygulama oturumlarında kullanılan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu” (EK-9) kullanılarak öğretmen davranışları araştırmacı ve bir gözlemci tarafından kaydedilmiştir.

2.7.4.2. Katılımcı öğrenciler için izleme oturumları

Katılımcı öğrenciler hedef akademik becerilere ilişkin ölçütü karşıladıktan sonra öğrendikleri becerileri koruyup korumadıklarını sınamak amacıyla izleme oturumları

düzenlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerde olduğu gibi izleme verileri birinci öğrenciden uygulama tamamlandıktan sonra birinci, ikinci ve dördüncü hafta, ikinci ve üçüncü öğrenci içinse birinci, üçüncü ve dördüncü hafta toplanmıştır. Katılımcı öğrenciler için izleme verileri katılımcı öğretmenler tarafından toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler “Bakalım seninle çalıştığımız konuları hatırlayacak mısın?”, “Haydi tekrar çalışalım!” gibi yönergeler sunarak yoklama oturumları düzenlemişler ve öğrencilerin tepkilerini kaydetmişlerdir. İzleme oturumlarında öğrenciler için dokuz deneme düzenlenmiştir. İzleme oturumlarında öğrenci tepkilerini öğretmen, araştırmacı ve bir gözlemci “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Veri Toplama Formuna” (EK-10) kaydetmiştir. Bu oturumların tamamı başlama düzeyi oturumları gibi düzenlenmiştir.

2.7.5. Genelleme oturumları

2.7.5.1. Katılımcı öğretmenler için genelleme oturumları

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını bir başka akademik becerinin öğretiminde kullanabilip kullanamadıklarını belirlemek üzere uygulama oturumları ve izleme oturumları tamamlandıktan sonra genelleme son-test oturumları düzenlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda hedef akademik beceriler belirlenirken katılımcı öğretmenlerden tüm sınıfa öğretmeyi planladığı ders planları ve hedef öğrencilerin BEP dokümanları göz önünde bulundurularak öğrencileri için birer genelleme amacı belirlemeleri istenmiştir. Her bir öğretmenin öğrencisi için belirlediği amaçlara Tablo 2.4’te yer verilmiştir. Belirlenen becerilere yönelik veri toplama formu ve bir öğrenci için çalışma kâğıdı araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğretmenlere verilmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlerden genelleme davranışına ilişkin bir yoklama ve bir öğretim oturumu düzenlemeleri ve bu oturumların sonunda kendilerini izlemeleri istenmiştir.

Tablo 2.4. Katılımcı öğretmenler için genelleme hedef becerileri

Öğretmen	Öğrenci	Hedef Davranış	Yanıt*
Lale	Fırat	“Nesneyi bul!”	“Annem <u>çiçek</u> aldı.”
Nergis	Asya	“Emir kipine örnek ver!”	“Abiye giy!”
Menekşe	Gökhan	“Amaç cümlesi söyle!”	“Okula gitmek için servise bindi.”

*: Yanıtlar örnek olarak verilmiştir.

2.7.5.2. Katılımcı öğrenciler için genelleme oturumları

Katılımcı öğrencilerin öğrenmiş oldukları becerileri farklı durumlarda sergileyip sergileyemediklerinin belirlenmesi amacıyla genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme oturumları katılımcı öğrencilerle iki farklı şekilde gerçekleştirilmiştir. İlk olarak kişilerarası genelleme amacıyla ön-test son-test olmak üzere genelleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi düzenlenmiştir ve bu oturumlarda uygulamayı araştırmada görev alan gözlemcilerden biri yürütmüştür. Gözlemci öğrencilere hedef akademik becerilerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumlarında olduğu gibi dokuz deneme sunmuştur. Gözlemci öğrencilere hedef akademik becerilerine ilişkin yönergeleri sunmuş, doğru tepkileri pekiştirmiş ve yanlış tepkiyi ya da tepkisiz kalmayı görmezden gelmiştir. Kişilerarası genelleme oturumları rehber öğretmenlerin odasında gerçekleştirilmiş ve kamera kaydına alınmıştır.

Bu çalışmada bir de doğal genelleme değerlendirmesi yapılmıştır. Öğrencilerin hedef akademik becerileri izleme oturumları tamamlandıktan sonra araştırmada kendilerine öğretilen akademik becerilere ilişkin yazılı sınavlarda sorular sorulmuş ve soruları yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Bu sınavlar öğretmenler tarafından hazırlanmış, okulun değerlendirme sistemi gereğince 100 puan üzerinden notlandırılmıştır.

2.7.6. Sosyal geçerlik

2.7.6.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik

Katılımcı öğretmenlerle çalışmanın sosyal geçerliğini inceleyebilmek üzere öznel değerlendirme yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden toplanan sosyal geçerlik verileri (a) uygulama öncesi, (b) uygulama sırası ve (c) uygulama sonrası olmak üzere üç aşamada toplanmıştır. Her bir değerlendirmede katılımcılara yöneltilen sosyal geçerlik sorularına sırasıyla EK-12, EK13 ve EK-14'te yer verilmiştir. Sosyal geçerlik soruları yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla araştırmacı tarafından toplanmış ve görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşmelerin her biri yaklaşık 5 dakika sürmüştür.

2.7.6.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik

Uygulama sona erdikten sonra katılımcı öğrencilerle de çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin öznel değerlendirme yoluyla veri toplanmıştır. Bu amaçla “Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu” (EK-15) hazırlanmış ve öğrencilerle uygun bir zaman diliminde

rehber öğretmenlerin odasında yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler yaklaşık 5 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir.

2.8. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama ve kendilerini izleme becerilerini edinme, koruma ve genelleme düzeyleri ve katılımcı öğrencilerin de kendilerine kazandırılması hedeflenen akademik becerileri edinme, koruma ve genelleme düzeyleri belirlenmiştir. Bu amaçla araştırmada (a) etkililik verileri, (b) güvenilirlik verileri ve (c) hem katılımcı öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerini belirleyebilmek üzere sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

2.8.1. Etkililik verileri

Etkililik verileri bu çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanmaları üzerindeki etkilerinin ve katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla toplanmıştır. Bu süreç izleyen başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.8.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik verileri

Katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-10) geliştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama düzeylerinin belirlenebilmesi için veri toplama formuna araştırmacı ve sınıfta bulunan bir gözlemci öğretmenlerin doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama davranışları için “0” işareti koymuştur. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasında her bir yoklama denemesi altı, öğretim denemesi ise yedi basamaktan oluşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerden öğretim ve yoklama oturumlarında dokuz deneme düzenlemeleri istenmiştir. Dolayısıyla her bir oturum için veri toplama formunda yoklama denemeleri için 54, öğretim denemeleri için ise 63 kutucuk yer almıştır.

Tablo 2.5. *Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması yoklama ve öğretim denemeleri kendini izleme basamakları*

Yoklama Denemeleri Kendini İzleme Basamakları	Öğretim Denemeleri Kendini İzleme Basamakları
1. Yoklama araç-gereçlerini hazırladım.	1. Öğretim araç-gereçlerini hazırladım.
2. Yoklama ortamını hazırladım.	2. Öğretim ortamını hazırladım.
3. Öğrencinin dikkatini çektim.	3. Öğrencinin dikkatini çektim.
4. Öğrenciye hedef davranışa ilişkin yönergeyi sundum.	4. Öğrenciye hedef davranışa ilişkin yönergeyi sundum.
5. Yanıt aralığını bekledim.	5. Yönergenin hemen ardından öğrencinin doğru davranışını kesinleştiren ipucu türünü sundum.
6. Doğru tepki için pekiştireç sundum. Yanlış tepki ya da tepkisiz kalmayı görmezden geldim.	6. Yanıt aralığını bekledim.
7. Öğrenci tepkisini öğrencinin hedef davranışına ilişkin veri kayıt formuna işledim.	7. Doğru tepki için pekiştireç sundum. Yanlış tepki ya da tepkisiz kalma için hata düzeltilmesi yaptım.
8. Denemeler arası süreyi bekledim.	8. Öğrenci tepkisini öğrencinin hedef davranışına ilişkin veri kayıt formuna işledim.
	9. Denemeler arası süreyi bekledim.

Öğretmenlerin kendini izleme düzeylerinin belirlenebilmesi için ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamakları göz önünde bulundurularak aşağıda basamaklarına yer verilmiş olan “Kendini İzleme Formu” (EK-7) geliştirilmiş ve oturumların sonunda öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler tarafından doldurulmuş olan formlar ise her bir oturum sonunda araştırmacının ve gözlemcinin doldurmuş olduğu “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Güvenirliği Formu” (EK-9) ile karşılaştırılarak kendini izleme düzeyi belirlenmiştir.

2.8.1.2. Katılımcı öğrenciler için etkililik verileri

Bu çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi amacıyla “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Veri Toplama Formu” (EK-10) geliştirilmiştir. Bu formlar hem katılımcı öğretmen hem de sınıfta bulunan araştırmacı ve gözlemci tarafından doldurulmuştur. Katılımcı öğrencilerin etkililik verileri yalnızca

yoklama oturumlarındaki tepkileri esas alınarak incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri “-” ve tepkide bulunmama davranışları “0” olarak veri toplama formuna kaydedilmiştir. Her bir öğrenciye ilişkin veri toplama formlarında yoklama oturumlarında dokuz, öğretim oturumlarında dokuz kutucuk yer almıştır.

2.8.2. İzleme verileri

2.8.2.1. Katılımcı öğretmenler için izleme verileri

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama ve kendini izleme becerilerinin kalıcılığının incelenmesi amacıyla katılımcı öğrenciler hedef akademik becerilere ilişkin ölçütü karşıladıktan sonra izleme verileri toplanmıştır. İzleme verileri katılımcı öğrencilerle gerçekleştirilmiş olan öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından Lale Öğretmen için birinci, ikinci ve dördüncü hafta; Nergis Öğretmen ve Menekşe Öğretmen içinse birinci, üçüncü ve dördüncü hafta toplanmıştır. İzleme oturumlarında sınıfta araştırmacı ve bir gözlemci bulunmuş ve öğretmen davranışlarını uygulama oturumlarında kullandıkları “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu”na (EK-9) kaydetmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin doldurmuş oldukları kendini izleme formları araştırmacı tarafından alınmıştır.

2.8.2.2. Katılımcı öğrenciler için izleme verileri

Katılımcı öğrencilerin edindikleri akademik becerileri hangi düzeyde koruyabildiklerini belirlemek için katılımcı öğretmenler için düzenlenen izleme oturumlarında öğrencilerden de izleme verileri alınmıştır. İzleme verileri hedef davranışta ölçütü karşıladıktan sonra Fırat’tan birinci, ikinci ve dördüncü haftada, Asya ve Gökhan’dan ise birinci, üçüncü ve dördüncü haftada toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin izleme oturumlarında aldıkları veriler hem öğretmen hem de araştırmacı ve bir gözlemci tarafından uygulama oturumlarında kullanılan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Veri Toplama Formu”na (EK-10) kaydedilmiştir.

2.8.3. Genelleme verileri

2.8.3.1. Katılımcı öğretmenler için genelleme verileri

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı öğretmenlerden öğrencileri için belirledikleri Tablo 2.4’te verilen davranışları eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanarak yoklama ve öğretim oturumları düzenlemeleri ve düzenledikleri bu oturumları kendini izleme formunu kullanarak değerlendirmeleri beklenmiştir. Bu

oturumlarda da öğretmenlerin davranışları EK-9’da “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu”na araştırmacı ve bir gözlemci tarafından kaydedilmiştir.

2.8.3.2. Katılımcı öğrenciler için genelleme verileri

Katılımcı öğrenciler için genelleme oturumlarında bir gözlemci tarafından yoklama denemeleri sunulmuştur ve bu oturumlar kamera kaydına alınmıştır. Oturumlar sırasında öğrencilerin tepkileri EK-10’da sunulan “Eşzamanlı İpucuyla Veri Toplama Formu”na işaretlenmiştir. Katılımcı öğrenciler için düzenlenen yazılı yoklamalarda ise hedef davranışlar öğrenciye yazılı olarak sunulmuş ve yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Bu sınav okuldaki Türkçe yazılı sınavıdır. Sınav evrakları katılımcı öğretmenler tarafından okulun değerlendirme ilkelerince değerlendirilmiştir.

2.8.4. Güvenirlik verileri

Bu çalışmanın her iki tasarımı da yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin her evrede her bir katılımcı öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı olmak üzere oturumların tamamında uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır.

2.8.4.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin güvenirlik verileri

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitime ve canlı model olma oturumlarına ilişkin uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme ve (d) genelleme evresinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını gerçekleştirme ve kendini izleme stratejisini kullanma becerilerine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik verisi toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlere ilişkin toplanan bu veriler aynı zamanda katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken verisidir.

2.8.4.1.1. Katılımcı öğretmenlere ilişkin uygulama güvenirliği verileri

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan ön eğitim ve canlı model olma oturumlarında araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliği verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri davranışsal beceri öğretimine ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin araştırma ve uygulama deneyimi olan doktora derecesine sahip bir özel eğitim uzmanı tarafından EK-8’de verilen “Mesleki Gelişim (Ön Eğitim) Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu” kullanılarak toplanmıştır. Bu veri toplama formunda davranışsal beceri öğretiminin bileşenlerine

ilişkin maddeler yer almaktadır. Ayrıca araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere sunulan sınıf ortamında canlı model olma oturumlarında uygulama güvenirliği verisi araştırmada gözlemci olarak yer alan özel eğitim alanında lisans derecesine sahip bir yüksek lisans öğrencisi tarafından EK-9’da sunulan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu” kullanılarak toplanmıştır.

2.8.4.1.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri

Çalışmanın ilk tasarımıındaki bağımlı değişken olan katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik verileri araştırmacı ve bir gözlemci tarafından her evrede ve her oturumda EK-9’da yer alan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu” kullanılarak toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlik verileri hesaplanırken oturumların tamamı, bir başka deyişle %100’ü dikkate alınmıştır.

2.8.4.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin güvenirlik verileri

Çalışmada katılımcı öğrencilere ilişkin öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin uygulama güvenirliği ve öğrencilerin hedef akademik becerilere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır.

2.8.4.2.1. Katılımcı öğrencilere ilişkin uygulama güvenirliği verileri

Bu çalışmanın katılımcı öğretmenlerde hedeflenen bağımlı değişkeni, katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkenidir. Daha açık bir ifadeyle katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken, katılımcı öğrenciler içinse bağımsız değişkendir. Dolayısıyla katılımcı öğretmenlere ilişkin EK-9’da yer alan “Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu” kullanılarak alınan veriler araştırmanın ikinci tasarımının, bir başka deyişle katılımcı öğrenciler için uygulama güvenirliği verisi olarak ele alınmıştır.

2.8.4.2.2. Katılımcı öğrencilere ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verileri

Bu çalışmanın katılımcı öğrenciler için bağımlı değişkeni, katılımcı öğrencilerin hedef davranışı sergileme düzeyleridir. Bu amaçla katılımcı öğrencilerden hedef akademik becerilere ilişkin (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme ve (d) genelleme oturumlarında veri toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerin hedef davranışlarını sergileme düzeyine ilişkin her bir oturum göz önünde bulundurularak bir başka deyişle oturumların

%100'ünde gözlemciler arası güvenirlik verisi ilgili formlara öğretmen, araştırmacı ve bir gözlemci tarafından yapılan işaretlemeler göz önünde bulundurularak hesaplanmıştır.

2.8.5. Sosyal geçerlik verileri

2.8.5.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik verileri

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlerden uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerliğin bu şekilde incelenmesi, katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinden itibaren çalışmaya ilişkin görüşlerinin uygulama sırasında ve sonunda değişim gösterip göstermediğini belirlemek üzere planlanmıştır. Uygulama öncesi, sırası ve sonrası sosyal geçerlik soru formları EK-12, EK-13 ve EK-14'te yer almaktadır. Sosyal geçerlik soruları araştırmacı ve tez danışmanı tarafından hazırlanmış ve özel eğitim alanında doktora derecesine sahip Tez İzleme Komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak sorulara son hali verilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı öğretmenle yapılan görüşme araştırmacının cep telefonunun ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırmacının işitme yetersizliği olması nedeniyle yazılı dökümler işiten bir birey tarafından yapılmış ve araştırmacı tarafından tamamının güvenirliği alınmıştır.

2.8.5.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik verileri

Bu çalışmada katılımcı öğrencilerden öğretmenlerinin kullandıkları eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve edindikleri hedef akademik becerilere ilişkin görüşlerinin alınabilmesi amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla EK-15'te yer alan "Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu" geliştirilmiştir. Bu görüşmeler araştırmacının cep telefonunun ses kayıt cihazı aracılığıyla kaydedilmiştir. Ses kayıtlarının dökümleri ve güvenirliklerinin alınması araştırmacının işitme yetersizliği bulunması nedeniyle işiten bir birey tarafından gerçekleştirilmiştir. Dökümlerinin tamamının güvenirliği araştırmacı tarafından yapılmıştır.

2.9. Verilerin Analizi

Bu çalışmada toplanan (a) etkililik, (b) güvenirlik ve (c) sosyal geçerlik verilerine ilişkin gerçekleştirilen analizler izleyen başlıkta ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Bu çalışmada katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerindeki ve katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef davranışları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Buna ilişkin uygulama sürecinde katılımcı öğretmenlerden ve öğrencilerden alınan (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme ve (d) genelleme verileri etkililik verisi olarak ele alınmıştır. Bu nedenle elde edilen verilerin analizinde “(Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı) X 100” formülü (Bilmez ve Tekin-İftar, 2014) kullanılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanarak zaman serili çizgi grafiğine işlenmiş ve uygulamanın ardından grafiksel analiz gerçekleştirilmiştir.

2.9.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik verilerinin analizi

Bu çalışmanın katılımcı öğretmenler için amacı, katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini uygulama düzeylerini incelemektir. Bu nedenle katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi ve uygulama oturumları arasındaki eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini uygulama verileri çizgi grafiği çizilerek grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksenle oturum sayıları, dikey eksenle ise katılımcı öğretmenlerin hedef davranışlarına ilişkin performans düzeyleri yer almıştır. Ayrıca başlama düzeyi ve uygulama evresindeki farkı ortaya koymak üzere düzey değişikliği analizi ve etki büyüklüğü analizleri gerçekleştirilmiştir. Düzey değişikliği analizinde başlama düzeyinde alınan son üç verinin ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç verinin ortalaması hesaplanmış, başlama düzeyi evresindeki verilerin ortalaması uygulama evresindeki verilerin ortalamasından çıkarılarak aradaki fark bulunmuştur (Tekin-İftar, 2012c). Etki büyüklüğü ise [(İkinci Evrede Birinci Evredeki Veri Aralığının Dışında Kalan Veri Noktası Sayısı / İkinci Evredeki Toplam Veri Sayısı) X 100] formülü ile örtüşmeyen veri yüzdesiyle hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü değerlendirmesi Scruggs ve Mastropieri’nin (2001) önerdiği biçimde, %90 üzerindeki örtüşmeyen veri yüzdesi “çok etkili”, %70 ile 90 arası “etkili”, %50 ile 70 “şüpheli” ve %50’nin altı “etkisiz” olarak yapılmıştır. Genelleme oturumları ise ön-test ile son-test arasındaki fark hesaplanarak incelenmiştir.

2.9.1.2. Katılımcı öğrenciler için etkililik verilerinin analizi

Çalışmanın katılımcı öğrenciler için amacı, katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu doğrultuda yukarıda açıklandığı gibi katılımcı öğrencilerden toplanan veriler de eğilim ve düzey analiziyle analiz edilmiş, acil etki ve örtüşmeyen veri yüzdesine dayalı olarak etki büyüklüğü hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Kişilerarası genelleme oturumları da ön-test ile son-test arasındaki fark hesaplanarak incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin yazılı yoklamalarda alınan genelleme verileri de 100'lük not sistemi ile değerlendirilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Çalışmada toplanan uygulama güvenilirliği ve gözlemcilerarası güvenilirlik verilerine ilişkin analizler izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.9.2.1. Uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

2.9.2.1.1. Katılımcı öğretmenlere yönelik uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmacı tarafından katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketi kapsamında sön eğitim ve canlı model olma oturumuna ilişkin uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Uygulama güvenilirliği verilerinin hesaplanmasında [(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) X 100] formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012). Bulgular araştırmacı tarafından sunulan ön eğitim ve model olma aşamalarının her bir katılımcı öğretmenle %100 uygulama güvenilirliğiyle sunulduğunu göstermiştir.

2.9.2.1.2. Katılımcı öğrenciler için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisine ilişkin almış oldukları ön eğitimin ardından katılımcı öğretmenler tarafından katılımcı öğrencilere sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri toplanmış ve analiz edilmiştir. Uygulama güvenilirliği hesaplamasında [(Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı) X 100] formülü kullanılmıştır (Erbaş, 2012). Uygulama güvenilirliği verileri Tablo 2.6'da sunulmuştur.

Tablo 2.6. Katılımcı öğretmenlere ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Öğretmen - Öğrenci çifti	Uygulama	İzleme ve Genelleme
Lale-Fırat	%98,06 (ranj = %82,5 - %100)	%100
Nergis-Asya	%98,97 (ranj = %88,88 - %100)	%100
Menekşe-Gökhan	%99,89 (ranj = %98,4 - %100)	%100

Veriler incelendiğinde Lale Öğretmen'in öğretim oturumlarında ortalama %98,06 (ranj = %82,5 - %100), Nergis Öğretmen'in ortalama %98,97 (ranj = %88,8 - %100) ve Menekşe Öğretmen'in ortalama %99,89 (ranj = %98,4 - %100) güvenilirlikle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uyguladığı bulgusuna ulaşılmıştır. İzleme ve genelleme oturumlarının ise tamamını tüm katılımcı öğretmenlerin %100 doğrulukla uyguladıkları görülmüştür.

2.9.2.2. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Çalışmada katılımcı öğretmenlere ve katılımcı öğrencilere yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanarak analiz edilmiştir. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri hesaplanırken gözlemler sırasında tutulan formlardaki kutucuklardaki işaretlemelerin tutarlılığı kutucuklar bazında tek tek incelenerek görüş birliği düzeyi hesaplanmıştır. Bu hesaplama için $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$ formülü (Erbaş, 2012) kullanılmıştır.

2.9.2.2.1. Katılımcı öğretmenler için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Araştırmanın katılımcı öğretmenler için bağımlı değişkenlerinden biri olan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrenciler için bağımsız değişkeni olmasından dolayı yukarıda uygulama güvenilirliği olarak ele alınarak incelenmiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenler için diğer bağımlı değişken olan kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verisi alınmıştır. Katılımcı öğretmenler tarafından doldurulan kendini izleme formu her bir oturum sonunda alınmış, araştırmacının ve gözlemcinin tuttukları formlarla karşılaştırılmıştır. Bulgular üç katılımcı öğretmenin de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken hata yapmış oldukları oturumlar da dâhil olmak üzere tüm oturumlarda %100 doğrulukla kendilerini izlediklerini ortaya koymuştur.

2.9.2.2.2. Katılımcı öğrenciler için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin analizi

Katılımcı öğrencilerin çalışmada öğretilmesi planlanan hedef akademik becerileri sergileme düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında gözlemciler arası güvenirlik verileri toplanarak analiz edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında hedef davranışlarını sergileme düzeylerine ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verilerinin %100 olduğu görülmüştür.

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Katılımcı öğretmenlerden ve katılımcı öğrencilerden alınan sosyal geçerlik verileri içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analizde katılımcı öğretmenlerin ve katılımcı öğrencilerin öznel değerlendirmeleri benzeşen ve farklılaşan yönleri göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

3. BULGULAR

Bu araştırmada mesleki gelişim uygulama paketinin ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerindeki etkileri ile öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte çalışmada katılımcı öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri edinmeleri, sürdürmeleri ve başka kişi ve ortamlara genellemeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri alınıp değerlendirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri ise uygulama sonunda değerlendirilmiştir. Bu bağlamda analiz sonucunda elde edilen bulgular izleyen başlıklarda (a) etkililik bulguları ve (b) sosyal geçerlik bulguları olarak açıklanmıştır.

3.1. Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

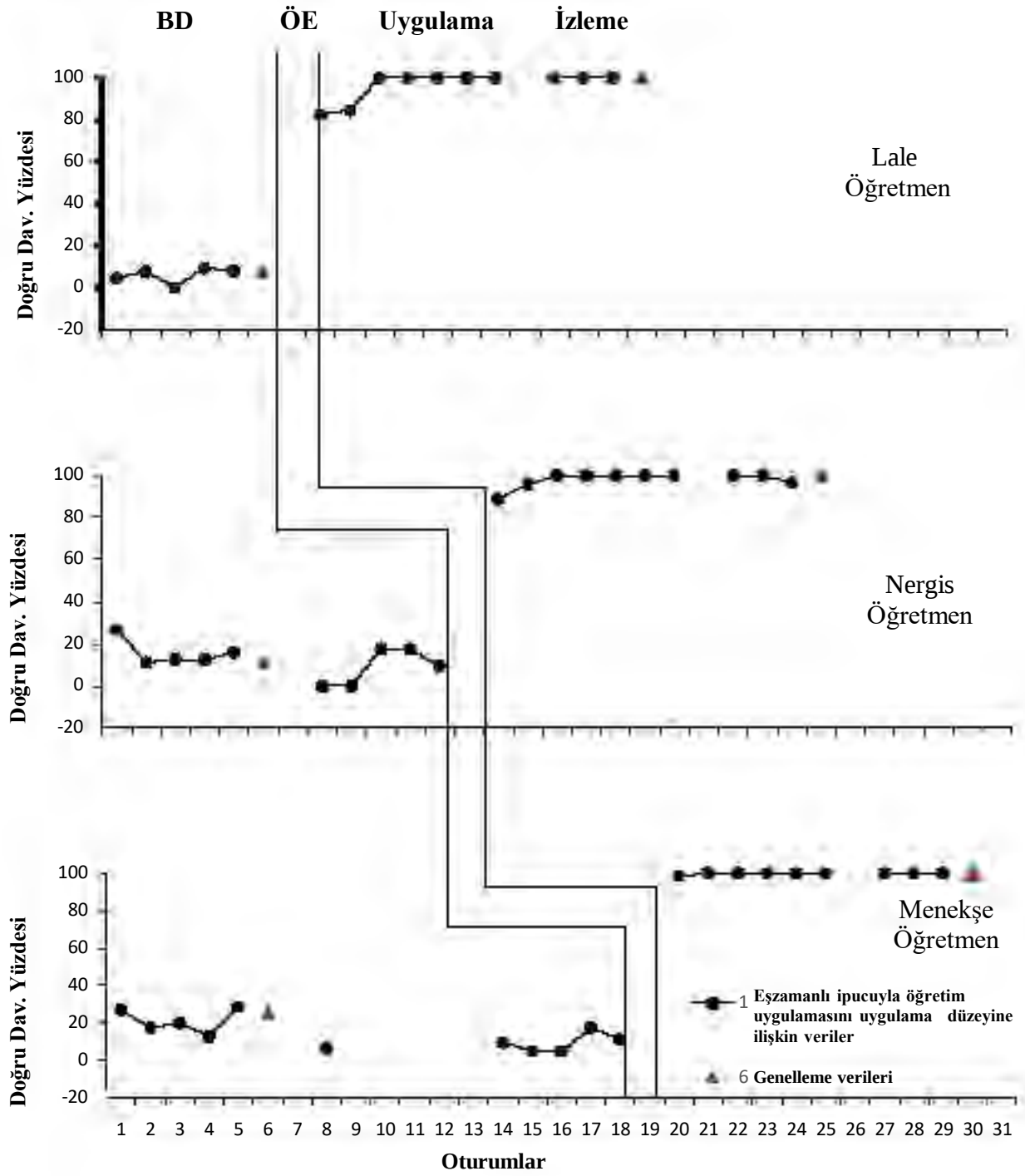
Çalışmada etkililik bulguları izleyen başlıkta önceki bölümde olduğu gibi katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1.1. Katılımcı öğretmenler için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Bu çalışmada katılımcı öğretmenler için iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Bu nedenle etkililik bulguları (a) katılımcı öğretmenler için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları ve (b) katılımcı öğretmenler için kendini izleme stratejisine ilişkin etkililik bulguları olmak üzere iki başlık halinde sunulmuştur.

3.1.1.1. *Katılımcı öğretmenler için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme*

Katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanmaları üzerindeki etkilerine ilişkin edinim, izleme ve genelleme verileri Şekil 3.1’de sunulan grafiklerde gösterilmiştir. Lale Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama basamaklarını gerçekleştirmesine ilişkin başlama düzeyi verileri incelendiğinde ortalama %6,3 (ranj = %0 - %7,9) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Uygulama evresine geçildiğinde ise Lale Öğretmen’in performansında kararlı bir biçimde artış olmuştur.



Şekil 3.1. Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

BD: Başlama Düzeyi, ÖE: Ön Eğitim

Lale Öğretmen'in uygulama oturumlarında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını ortalama %95,3 (ranj = %82,4 - %100) doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. Lale Öğretmen 3. oturumda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilemeye başlamış ve takip eden beş oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiştir. Ancak öğrencisi Fırat kendisine öğretilmesi hedeflenen akademik becerilerde ölçütü karşılayamadığı için Lale Öğretmen'den veri toplanmaya devam edilmiştir. Lale Öğretmen üçüncü oturumdan itibaren tüm oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulamıştır.

Lale Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede verilerin eğilimlerinin ve düzeylerinin terapötik yönde farklılaştığı görülmüştür. Lale Öğretmen'in başlama düzeyi evresindeki verilerinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Lale Öğretmen'in performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketinin uygulanmasıyla birlikte görülen acil etkinin %83,77'lik bir artış gösterdiği, dolayısıyla etkinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir (acil etki, başlama düzeyi evresindeki son üç verinin ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç verinin ortalamasının farkı olarak hesaplanmıştır [Tekin-İftar, 2012b]). Bununla birlikte Lale Öğretmen'in örtüşmeyen veri yüzdesi (ÖMVY) %100 olarak hesaplanmıştır ve etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde "çok etkili" olarak değerlendirilebilir.

Lale Öğretmen'e uygulanan mesleki gelişim uygulama paketinin etkileri genelleme açısından incelendiğinde Şekil 3.1'de de görüldüğü gibi genelleme ön-test oturumlarında Lale Öğretmenin %7,93 düzeyinde doğru tepkide bulunduğu son-test oturumunda ise öğrencisi Fırat için kendi belirlediği hedef akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğruluk düzeyinde sergilediği görülmüştür. Lale Öğretmen'in uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarının tamamını doğru uygulayarak Şekil 3.1'de görüldüğü gibi tüm oturumlarda %100 düzeyinde performans sergilediği görülmüştür.

Nergis Öğretmen'in eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin başlama düzeyi verileri incelendiğinde ortalama %12,22 (ranj = %0 - %26,9) doğruluk düzeyiyle

sergilediği görülmektedir. Uygulama evresine geçildiğinde ise Nergis Öğretmen'in performansında kararlı bir biçimde artış olduğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını ortalama %98,7 (ranj = %88,88 - %100) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür. Nergis Öğretmen 3. oturumda %100 doğruluğa ulaşmış olmasına ve beş oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiş olmasına karşın öğrencisi Asya ölçütü karşılayamadığı için veri toplanmaya devam edilmiştir. Nergis Öğretmen üçüncü oturumdan itibaren %100 doğrulukla eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulamaya devam etmiştir.

Nergis Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı olarak ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Nergis Öğretmen'in performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketinin uygulanmasıyla birlikte görülen acil etkinin %80,09'luk bir artış gösterdiği, dolayısıyla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Nergis Öğretmen'de uygulamanın etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde "çok etkili" olarak yorumlanabilir.

Uygulama oturumlarının tamamlanmasının ardından bir, iki ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında ise Nergis Öğretmen ilk iki izleme oturumunda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uygulayabilmiştir. Son izleme oturumunda %96,58 doğrulukla uygulamış, izleme oturumlarında ortalama %98,86 düzeyinde doğru davranış sergilemiştir. Genelleme ön-test oturumunda %11,11 doğruluk düzeyinde performans sergileyen Nergis Öğretmen genelleme son-test oturumunda Asya için kendi belirlediği hedef davranışın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğruluk düzeyinde kullanmıştır.

Menekşe Öğretmen'in eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamasına ilişkin başlama düzeyi verileri incelendiğinde ortalama %15,38 (ranj = %4,76 - %28,5) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Uygulama evresine geçildiğinde ise Menekşe Öğretmen'in performansında kararlı bir biçimde artış olduğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını ortalama %99,73 (ranj = %98,4 - %100) doğrulukla sergilediği görülmüştür. Menekşe Öğretmen ikinci oturumda %100 doğruluğa ulaşmış olmasına ve beş oturum üst üste ölçütü karşılar düzeyde performans sergilemiş

olmasına karşın öğrencisi Gökhan ölçütü karşılayamadığı için veri toplanmaya devam edilmiştir. Menekşe Öğretmen ikinci oturumdan itibaren %100 doğruluk düzeyiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulamaya devam etmiştir.

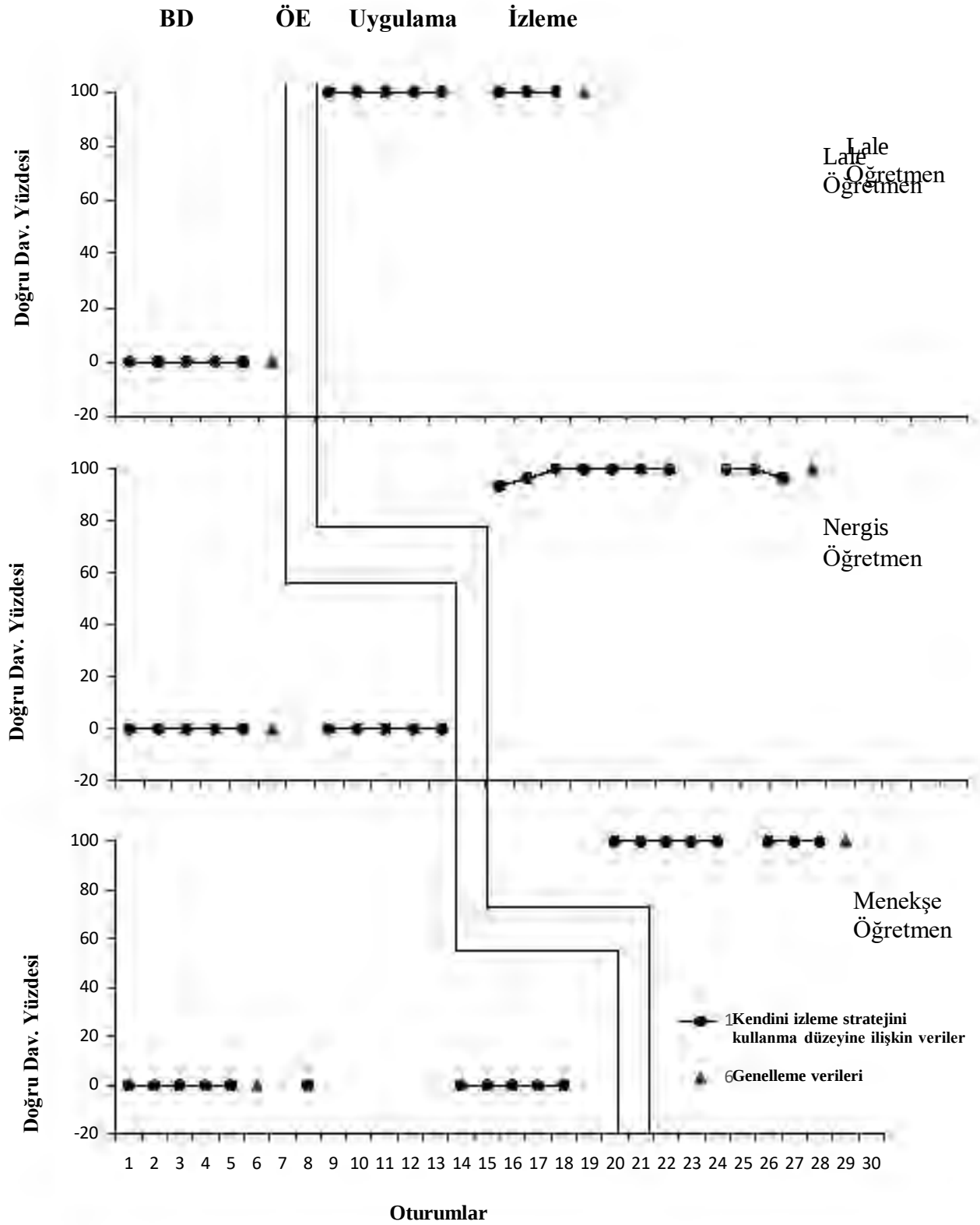
Menekşe Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Menekşe Öğretmen başlama düzeyinde ilk beş oturumda artan bir eğilim göstermesine karşın, altıncı başlama düzeyi oturumundan itibaren verilerinin düz ve kararlı olduğu ve söz konusu artışın terapötik yönde olmadığı görülmüştür. Uygulama evresinde ise başlama düzeyinden farklı olarak ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Menekşe Öğretmen'in performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketinin uygulanmasıyla birlikte görülen acil etkinin %88,38'lik bir artış gösterdiği, dolayısıyla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Menekşe Öğretmen'de etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde "çok etkili" olarak değerlendirilebilir.

Menekşe Öğretmen'in uygulama sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında ise eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarının tamamını doğru uygulayarak tüm oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Genelleme ön-test oturumlarında Menekşe Öğretmen %25,3 oranında doğru tepki sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Menekşe Öğretmen Gökhan için kendi belirlediği hedef davranışın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğruluk düzeyiyle kullanmıştır.

3.1.1.2. Katılımcı öğretmenler için kendini izleme stratejisine ilişkin etkililik bulguları:

Edinim, izleme ve genelleme

Katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinin kendini izleme stratejisini kullanmaları üzerindeki etkilerine ilişkin edinim, izleme ve genelleme verileri Şekil 3.2.'de sunulan grafiklerde gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Katılımcı öğretmenlerin kendini izleme stratejisini kullanma düzeylerine ilişkin başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

BD: Başlama düzeyi, ÖE: Ön Eğitim

Lale Öğretmen'in başlama düzeyi oturumlarında kendini izleme stratejisinin basamaklarından hiçbirini uygulamadığı görülmüştür. Mesleki gelişim uygulama paketinde kendini izleme stratejisini nasıl kullanabileceği kazandırıldıktan sonra ise Lale öğretmenin uygulama evresinde ilk oturumdan itibaren kendini izleme stratejisinin basamaklarını %100 doğrulukla kullanarak kendi uygulamasını değerlendirebildiği görülmüştür.

Lale Öğretmen kendini izleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 doğru olarak uygulamaya üçüncü oturumda başlamış ve ölçütü karşılamış olmasına karşın Fırat'ın uygulamasının devam etmesinden dolayı Fırat ölçütü karşılayana değin tüm oturumlarda %100 doğrulukla kendini izlemeye devam etmiştir. Lale Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Lale Öğretmen'in performansı, düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketinin acil etkisinin %100'lük bir artış gösterdiği dolayısıyla oldukça yüksek olduğu görülmektedir Bununla birlikte Lale Öğretmen'de etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde “çok etkili” olarak değerlendirilebilir.

Lale Öğretmen'in uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında kendini izleme basamaklarının tamamını doğru işaretleyerek tüm oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde kendini izlediği görülmüştür. Genelleme ön-test oturumlarında Lale Öğretmen %0 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Lale Öğretmen Fırat için kendi belirlediği hedef davranışın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken kendini %100 doğruluk düzeyiyle izlemiştir.

Nergis Öğretmen'in başlama düzeyi oturumlarında kendini izleme basamaklarından hiçbirini uygulamadığı görülmüştür. Mesleki gelişim uygulama paketinde kendini izleme stratejisini nasıl kullanabileceği kazandırıldıktan sonra ise Nergis Öğretmen'in uygulama evresinde kendini izleme stratejisini kullanma düzeyinde terapötik yönde bir artış olduğu gözlenmiştir. Nergis Öğretmen kendini izleme stratejisini kullanarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğruluk düzeyiyle uygulamaya üçüncü oturumda başlamış olmasına karşın öğrencisi Asya'nın

uygulamasının devam etmesinden dolayı Asya ölçütü karşılayıncaya değin tüm oturumlarda kendini izleme stratejisini %100 doğruluk düzeyiyle kullanmıştır. Nergis Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Nergis Öğretmen'in performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketiyle birlikte görülen acil etkinin %96,74'lük bir artış gösterdiği, dolayısıyla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Nergis Öğretmen'de etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde "çok etkili" olarak değerlendirilebilir.

Uygulama oturumlarının tamamlanmasının ardından bir, üç ve dört hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında Nergis Öğretmen ilk iki izleme oturumunda %100 doğruluk düzeyiyle kendini izleyebilmiştir. Son izleme oturumunda %96,58 doğruluk düzeyiyle kendini izlemiş, izleme oturumlarında ortalama kendini izleme stratejisini %98,86 doğruluk düzeyiyle kullanmıştır. Genelleme ön-test oturumunda %0 doğruluk düzeyinde performans sergileyen Nergis Öğretmen, genelleme son-test oturumunda Asya için kendi belirlediği hedef davranışın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken kendini %100 doğrulukla izlemiştir.

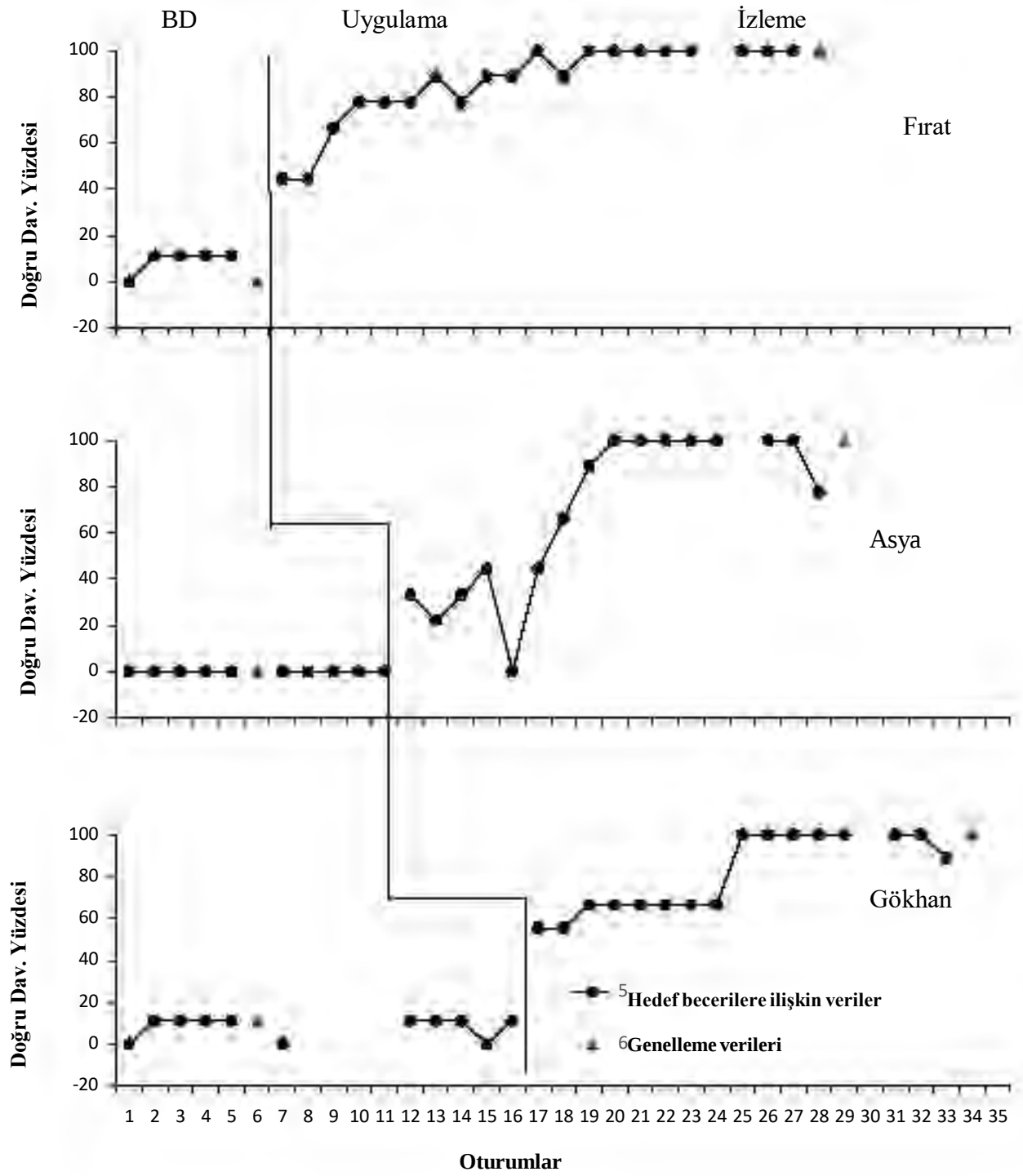
Menekşe Öğretmen'in başlama düzeyi oturumlarında kendini izleme stratejisinin basamaklarından hiçbirini uygulamadığı görülmüştür. Mesleki gelişim uygulama paketinde kendini izleme stratejisini nasıl kullanabileceği kazandırıldıktan sonra ise Menekşe Öğretmen'in uygulama evresinde ilk oturumdan itibaren kendini izleme stratejisinin basamaklarını %100 doğruluk düzeyiyle kullanarak kendi uygulamasını değerlendirebildiği görülmüştür. Menekşe Öğretmen kendini izleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 doğru olarak uygulamaya ise üçüncü oturumda başlamış ve ölçütü karşılamış olmasına karşın Gökhan'ın uygulamasının devam etmesinden dolayı Gökhan ölçütü karşılayana değin tüm oturumlarda %100 doğruluk düzeyiyle kendini izlemeye devam etmiştir. Menekşe Öğretmen'in başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü

karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Ayrıca Menekşe Öğretmen'in performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde mesleki gelişim uygulama paketiyle birlikte görülen acil etkinin %100'lük bir artış gösterdiği, dolayısıyla oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Menekşe Öğretmen'de uygulamanın etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde “çok etkili” olarak değerlendirilebilir.

Menekşe Öğretmen'in uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sona düzenlenen izleme oturumlarında kendini izleme basamaklarının tamamını doğru işaretleyerek tüm oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde kendini izlediği görülmüştür. Genelleme ön-test oturumlarında Menekşe Öğretmen %0 oranında doğru tepki sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Menekşe Öğretmen Gökhan için kendi belirlediği hedef davranışın öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken kendini %100 doğruluk düzeyiyle izlemiştir.

3.1.3. Katılımcı öğrenciler için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Katılımcı öğrencilerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretilmesi hedeflenen akademik becerilere ilişkin edinim, izleme ve genelleme evrelerindeki performansları Şekil 3.3'te sunulmuştur. Şekil 3.3 incelendiğinde Lale Öğretmen'in öğrencisi Fırat'ın öğretilmesi hedeflenen akademik becerilere ilişkin başlama düzeyi oturumlarındaki doğru tepkide bulunma düzeyinin ortalama %8,8 (ranj = %0 - %11,11) düzeyinde olduğu görülmüştür. Lale Öğretmen'in Fırat'a öğretilmesi hedeflenen akademik becerileri öğretebilmek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sunmaya başlamasıyla birlikte Fırat'ın doğru tepkide bulunma davranışında tutarlı bir biçimde artış olduğu görülmüştür. Uygulama evresinde Fırat'ın performansının ortalama %83,65 (ranj = %44,44 - %100) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fırat'ın performansı incelendiğinde uygulama evresinde 13. oturumdan itibaren ise beş oturum üst üste 100% doğru tepkide bulunarak ölçütü karşıladığı görülmüştür.



Şekil 3.3 Katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerini sergilemelerine ilişkin başlama düzeyi (BD), uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru davranış yüzdeleri

Fırat'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Fırat'ın performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının acil etkisinin %40,73'lük bir artış gösterdiği görülmüştür. Fırat'ın uygulamaya ilişkin etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde “çok etkili” olarak değerlendirilebilir.

Fırat'ın uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra düzenlenen izleme oturumlarında %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında Fırat %0 doğruluk düzeyinde performans sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Fırat öğrenmiş olduğu akademik becerileri %100 doğruluk düzeyiyle farklı kişilere genelledebilmiştir. Ayrıca Fırat öğretmeni Lale Öğretmen'in hazırlamış olduğu yazılı sınavda hedef becerilerine ilişkin sorulmuş tüm sorulara doğru yanıt vermiştir.

Nergis Öğretmen'in öğrencisi olan Asya'nın başlama düzeyi oturumlarında ortalama %0 doğruluk düzeyinde performans sergilediği ve Asya'nın performansının Nergis Öğretmen uygulamaya başladığı ilk oturumdan itibaren yükseldiği, yalnızca 7. oturumda bir düşme yaşadığı görülmektedir. Asya'nın uygulama oturumlarında ortalama performansı %65,18'dir. Asya'nın başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Asya'nın performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla birlikte görülen acil etkinin %29,62'lik bir artış gösterdiği görülmüştür. Asya'nın etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde “çok etkili” olarak değerlendirilebilir.

Asya'nın uygulama sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen birinci ve ikinci izleme oturumunda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Üçüncü izleme oturumunda ise Asya %88,88 doğruluk düzeyinde performans sergilemiş ve izleme oturumlarında ortalama performansı %96,29 olmuştur. Kişiler arası genelleme

ön-test oturumlarında Asya %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Asya öğrenmiş olduğu akademik becerileri %100 doğruluk düzeyiyle farklı kişilere genelledebilmiştir. Ayrıca Asya Nergis Öğretmen'in hazırladığı yazılı sınavda hedef becerilerine ilişkin sorulmuş tüm sorulara doğru yanıt vermiş ve sınavdan tam puan almıştır.

Menekşe Öğretmen'in öğrencisi olan Gökhan'ın başlama düzeyi oturumlarında ortalama %8,08 (ranj= %0 - %11,11) oranında doğru davranış sergilediği ve Gökhan'ın performansının Menekşe Öğretmen'in uygulamaya başladığı ilk oturumdan itibaren yükseldiği görülmektedir. Gökhan'ın uygulama oturumlarında ortalama performansı %75,39'dur. Gökhan'ın başlama düzeyi ve uygulama evrelerinde sergilediği performans değerlendirilirken bu iki evrede eğilim ve düzey farklılıklarının terapötik yönde gerçekleştiği görülmüştür. Başlama düzeyinde düz ve kararlı bir eğilim görülmekteyken uygulama evresinde başlama düzeyi evresinden farklı ve ölçütü karşılamaya yönelik bir artma eğilimi olduğu görülmektedir. Gökhan'ın performansı düzey değişikliği açısından analiz edildiğinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının acil etkisinin %44,44'lük bir artış gösterdiği görülmüştür. Gökhan'ın etki büyüklüğü ÖMVY analiziyle %100 olarak hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri (2001) temel alınarak değerlendirildiğinde "çok etkili" olarak değerlendirilebilir.

Gökhan'ın uygulama sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra düzenlenen birinci ve ikinci izleme oturumunda %100 doğruluk düzeyinde performans sergilediği görülmüştür. Üçüncü izleme oturumunda ise Gökhan %88,88 doğruluk düzeyinde performans sergilemiş ve izleme oturumlarında ortalama performansı %96,29 olmuştur. Kişiler arası genelleme ön-test oturumlarında Gökhan %0 oranında doğru tepki sergilemiştir. Genelleme son-test oturumunda ise Gökhan öğrenmiş olduğu akademik becerileri %100 doğrulukla farklı kişilere genelledebilmiştir. Ayrıca Gökhan öğretmeni Menekşe Öğretmen'in hazırlamış olduğu yazılı sınavda hedef becerilerine ilişkin sorulmuş tüm sorulara doğru yanıt vermiş ve sınavdan tam puan almıştır. Dolayısıyla, çalışmada sunulan öğretimin genelleme etkisi tüm katılımcılarda gözlenmiştir.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışmada sosyal geçerlik verileri (a) katılımcı öğretmenler ve (b) katılımcı öğrencilerden toplanarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu bölümde bu analizlere katılımcı öğretmenler ve katılımcı öğrenciler için ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

3.2.1. Katılımcı öğretmenler için sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğretmenlerden alınan sosyal geçerlik verilerine ilişkin bulgular izleyen başlıkta (a) uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları, (b) uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları ve (c) uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları olmak üzere üç başlık halinde verilmiştir.

3.2.1.1. Katılımcı öğretmenlerin uygulama öncesi sosyal geçerlik bulguları

Uygulama öncesi sosyal geçerlik verileri toplanırken öğretmenlere ilk olarak *“Mesleki yaşamınızda özel gereksinimli öğrencilerinize sunmak amacıyla öğretim uygulamalarınızı geliştirmeye ve yeni/alternatif öğretim uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyuyor musunuz?”* sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin üçünden de *“evet”* yanıtı alınmıştır. Bu durumun gerekçesi sorulduğunda öğretmenler *“özel gereksinimli öğrencilere sunulan öğretim konusunda yeterince donanımlı olmadıklarını ve faydalı olmak istediklerini”* ifade eden yanıtlar vermişlerdir. Örneğin Menekşe Öğretmen yeni öğretim uygulamalarına gereksinim duyma nedenini *“onlara daha u profesyonel yardımda bulunabilmek için ve daha faydalı olabilmek için”* sözleriyle açıklamıştır.

“Yeni öğretim stratejilerini bir uzmanla öğrenecek olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusunu tüm öğretmenler bu durumu *“bir fırsat olarak algıladıkları”* şeklinde yanıtlamışlardır. *“Kendinizi uygulama sırasında izleyecek olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?”* sorusuna öğretmenler bu konu hakkında fikirleri olmadığını belirtmişlerdir. Lale Öğretmen bu soruya *“İuu...ilginç. Hiç yaşamadığım bi deneyim. Merak ediyorum. Hiçbir fikrim yok (gülüyor.) bu konuyla ilgili.”* şeklinde yanıt verirken Nergis Öğretmen *“Hımmm... Geri dönütler olur diye düşünüyorum.”* diyerek tahminde bulunmuştur.

“Gelişimsel yetersizliği olan öğrencinize sunmak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenecek olmanızın öğrencileriniz açısından ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmenler *“yetersiz kaldıklarını ve onlar için faydalı olacağını umduklarını”* belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Nergis Öğretmen bu soruyu *“Asya için u yapılacak olan her şey önemli. Yani değerlidir. Onun için gelişimine bi nebze olsun katkıda bulunabilirsek u ne mutlu bize.”* şeklinde yanıtlamıştır.

“Gelişimsel yetersizliği olan öğrencinize sunmak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenecek olmanızın sınırlılıkları olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna üç öğretmen de *“hayır”* yanıtını vermişlerdir. *“Sistematik bir öğretim uygulamasını uygularken kendinizi izlemenize ilişkin görüşleriniz nelerdir?”* sorusuna ise

Lale Öğretmen ve Menekşe Öğretmen “bilmediklerini” ifade eden yanıtlar verirken Nergis Öğretmen “İyi olur. Ben de en azından kusurla uuu derste yanlış yaptığım uı bölümleri daha sonra değerlendirebilirim. Sonradan değerlendirmek benim için iyi olur.” yanıtını vermiştir.

“Bu araştırmada yürütüldüğü gibi mesleki gelişim fırsatlarını ileride de tercih edeceğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu sorulduğunda üç öğretmen de “evet” yanıtını vermişlerdir. Bunun gerekçesi sorulduğunda ise üç öğretmen de “kendilerini geliştirmek adına bu tarz fırsatları değerlendirmeleri gerektiği” anlamını içeren yanıtlar vermişlerdir. Nergis Öğretmen “Yani öğrenme her zaman devam eden bi süreçtir. Bizler de her zaman öğrenmeye açık olmalıyız öğretmenler olarak. Yani her şeyi biliyorum diyemeyiz değil mi? Bir tek şey biliyorum o da hiçbi şey bilmediğimdir demiş düşünür. O yüzden öğrenmeye devam.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

“Öğreneceğiniz sistematik öğretim uygulamasını ileride farklı beceriler ve farklı öğrenciler için de kullanacağınızı düşünüyor musunuz?” sorusuna üç öğretmen de “evet” yanıtını vermişlerdir. Lale Öğretmen bu konuya ilişkin düşüncelerini “Her çocuğa farklı dokunuş yapıyorsunuz. Dolayısıyla her çocuk özel. Dolayısıyla öğrendik bu sene bi tanesine uyguladık, hadi seneye buradan devam edelim diye bi şey olamaz. Bildiğimizi daima paylaşmak zorundayız.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlere çalışmaya ilişkin ilk görüşleri sorulduğunda görüşlerinin olumlu olduğunu belirtmişlerdir. Lale Öğretmen “İı valla aslında burada okuldan hiç çıkmadan böyle bi eğitim alabilmek, böyle bi’ çalışmaya katılabilmek bence şans. Dolayısıyla şanslı olduğumu düşünüyorum.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerin çalışmaya ilişkin hoşlarına giden üç yönü sorulduğunda öğretmenler yalnızca özel gereksinimli öğrencilerine faydalı olacak olmaları ve yeni bir şeyler öğrenecek olmaları noktalarında görüş bildirmişlerdir. Menekşe Öğretmen bu konudaki görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: “Her şeyden önce bi şeyler öğrenecek olmam, bilmediğim bi şeyi öğrenecek olmam beni en çok heyecanlandıran ve sevindiren bi şey.” Çalışmanın hoşuna gitmeyen üç yönü sorulduğunda ise öğretmenler henüz hoşuna gitmeyen bir şey olmadığını belirtmiştir. Ancak Menekşe Öğretmen “Hani dersin işlenişi sırasında çocukla çalıştığımız grup 8. Sınıf. Dolayısıyla sınav süreçleri var. İşleniş aksar veya aksatır mı veya öğrenciler burada bulunulmasından dolayı işte farklı davranışlar sergileyebilir mi gibi bir tereddütüm var.” ifadelerini kullanarak sınıf yönetiminde karşılaşılabileceği sorunlara ilişkin endişesini dile getirmiştir.

3.2.1.2. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları

Uygulama sırası sosyal geçerlik bulguları toplanırken ilk olarak katılımcı öğretmenlere “Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını öğrenmiş olmanızın sizin için önemli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunu sormuştur. Katılımcı öğretmenlerin üçü de buna “evet” yanıtını vermişlerdir. “Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını öğrenmiş olmanızın sizin için neden önemli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ise üç öğretmen de öğrencileri için faydalı olduğu yanıtını vermişlerdir. Menekşe Öğretmen “Kesinlikle önemli. Çünkü o öğrencinin başarma duygusunu, heyecanını yaşaması benim için çok çok önemli. Son derece olumlu sonuçları olduğunu düşünüyorum. Hem öğretim hem de yoklamada öğrencimizin kat ettiği aşamayı gördüğüm zaman gerçekten çok olumlu uı sonuç verdiğini gördüm.” ifadelerini kullanarak görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “Gelişimsel yetersizliği olan öğrencinize akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanıyor olmanız hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltildiğinde bir önceki soruda olduğu gibi öğrencilerine katkı sağladığı için olumlu görüşlere sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Nergis Öğretmen görüşlerini şu ifadelerle belirtmiştir: “Imm yararlı buldum. Öğrencimde uı gelişmeler gördüm. Ve uı bi süre sonra kendisinin de immm daha böyle farklı düşünerek ee bi şeyler eklediğini gördüm. Eee çalışmak u bana keyif verdi.” Katılımcı öğretmenlere “Şu an kullanıyor olduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşunuza giden yönleri var mı? Varsa hoşunuza giden üç yönü söyleyebilir misiniz?” sorusu sorulmuştur. Lale Öğretmen bu soruyu “Immm bi kere ilki çok kısa sürede olması. Çünkü bu çocuklar çok net u belirsiz olmayan, belirsiz şeyleri sevmiyolar. Netlik seviyolar. Dolayısıyla çok net bir çalışma. Iı bu yüzden gayet güzel. Bu kadar.” şeklinde yanıtlayarak hoşuna giden iki yönü belirtmiştir. Nergis Öğretmen;

“Hoşuma giden yönleri uı birincisi öğrenciyle daha yakın uı ve temas kurmuş olmam. Yani daha yakından ilgilendim. Belki diğer öğrencilerin arasında uı onu bu kadar hani uı daha göz ardı ediyor olabilirdim. Bu çalışma sayesinde öğrencimizi ön plana aldık. Bu da uı öğrencinin kendini önemli hissetmesini, uı kendisiyle ilgilenildiğini ve uı sağlamış oldu.”

diyerek eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulamış olmanın Asya ile bağına kuvvetlendirmesinin hoşuna gittiğini belirtmiştir. Menekşe Öğretmen ise

“Tabii ki... Iı bi tanesi öğrencimin uı başarma duygusunu gözliyor olabilmem. Bire-bir o heyecanını o sevincini uı doğru cevapladığı zaman verdiği cevaplardaki gelişmeyi görmek en olumlu geri dönüt benim için. İkincisi kendime olan katkısı. Böyle bi şeyden hiç bilgim yoktu. Böyle bi şeyin varlığından, yöntemin varlığından haberim yoktu. Iı şu anda bununla ilgili u u bir fikir

sahibiyim. İu ne kadar uygulayabiliyorum bilmiyorum ama uygulamaya çalışıyorum. Bu da bi artı benim için. Öğrencideki geri dönüşü yine çok önemli. Bu kadar.”

diyerek kendisine ve öğrencisine olan katkısından dolayı mutluluğunu ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere “*Şu an kullanıyor olduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Varsa hoşunuza gitmeyen üç yönü söyleyebilir misiniz?*” sorusu yöneltildiğinde Lale Öğretmen ve Menekşe Öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşlarına gitmeyen bir yönü olmadığını belirtmişlerdir. Nergis Öğretmen ise “*İu hoşuma gitmeyen yöntemin bazen sınıfın kalabalık oluşundan dolayı ıı diğer öğrencilerin ıı belki tepkileri olabilir. Hani bire-bir olsa daha iyi olur.*” ifadeleriyle çalışmanın hoşuna gitmeyen tek yönünün sınıf ortamında uygulama yapmanın kendisi için güç yanları olabileceğini belirtmiştir. “*Eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini uygularken kendini izleme stratejisi kullanmanızın hoşunuza giden yönleri var mı? Varsa hoşunuza giden üç yönü söyleyebilir misiniz?*” sorusuna üç öğretmen de hatalarını düzeltmeye yardımcı olduğunu ve doğru yaptıklarından emin olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Örneğin Lale Öğretmen bu soruya “*Tabii ki de var. Ne yapıp ne yapmadığımı çok somut olarak görüyorum. Havada kalmıyo hiçbi şey ya da takip edebiliyorum. En önemlisi o. Karşılaştırabiliyorsunuz.*” yanıtını vermiştir. Katılımcı öğretmenlere “*Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken kendini izleme stratejisi kullanmanızın hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Varsa hoşunuza gitmeyen üç yönü söyleyebilir misiniz?*” sorusu sorulduğunda üç öğretmen de kendini izleme stratejisinin hoşuna gitmeyen bir yönü olmadığını belirtmişlerdir. “*Başka bir öğretim yöntemine ilişkin mesleki gelişim uygulaması alacak olsanız yine benzeri bir uygulamayı tercih eder misiniz?*” sorusu yöneltildiğinde katılımcı öğretmenlerin üçü de “*evet*” yanıtını vermişlerdir. Katılımcı öğretmenlere “*Başka bir öğretim uygulamasını uygularken kendini izleme stratejisini tercih eder misiniz?*” sorusu yöneltildiğinde ise üç katılımcı öğretmen de tercih edebileceklerini belirtmiştir. Örneğin Nergis Öğretmen bu soruyu şu şekilde yanıtlamıştır:

“İmm isterim. Çünkü aslında bizim Türkçe dersinde böyle bi kazanım da var. Biz de öğrencilerimize zaman zaman mesela ıı sözlü sunu çalışmasından sonra kendimi değerlendiriyorum formu doldurtuyoruz. Aslında buna benziyo. Yani ıı zaten biz bunu temelden çocuklarımıza öğretiyoruz. Kendimiz de aynı çalışmayı yapmış olduk.”

Katılımcı öğretmenlere uygulama öncesinde uygulamanın başlamasına değin görüşlerinde bir değişiklik olup olmadığının öğrenilmesi amacıyla bir soru yöneltilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin üçü de görüşlerinin olumlu yönde değişiklik gösterdiğini bildirmişlerdir. Menekşe Öğretmen;

“Evet oldu. Yani bu kadar ıı sürede ı olumlu sonuç vereceğini, bu kadar kısa sürede düşünmemiştim açıkçası. ıı başarının oranı ve düzeyini görmek gerçekten hem duygulandırdı hem muttu etti. Açıkçası bu kadar kısa bir sürede bu kadar güzel bir sonuç beklemiyordum. Çalışmayla ilgili ilk görüşlerim, açıkçası bi tedirginliğim vardı. ıı sınıfın işleyişiyle ilgili öğrencilerin ıı vericekleri tepkilerle ilgili. Çünkü 8. Sınıf öğrencileri olduğu için hani bitakım kendini gösterme çabası olucak ya da dikkat dağınıklığı olacak. Bir ön yargı vardı. Ki ön yargıymış. Aslında öyle bi şey olmadı. ıı sınıfın gidişatında hiçbir değişiklik olmadı.”

diyerek görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini dile getirmiştir.

Son olarak katılımcı öğretmenlere denemelerin dağınık formatta sunumuna ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu konuya ilişkin üç öğretmen de farklı görüşler bildirmişlerdir. Örneğin Lale Öğretmen;

“O (dağınık denemeler) biraz daha öğrenciyi katıyo sanki sürece. ıı toplu denemelerde de sanki daha güzel sonuç veriyö. Ayırmıyorsunuz çocuğu diğer çocuklardan. Dolayısıyla her iki yöntem de güzel ama denemelerin art arda sunumu daha verimli sanki. Onda da (denemelerin art arda sunumunda) bire-bir çalışma şansın oluyo. Daha net görüyorsunuz öğrendiği kazanımları. Dolayısıyla her ikisinin de artısı var.”

diyerek her ikisinin de olumlu ve olumsuz yanları olduğuna ilişkin görüş bildirmiştir. Nergis Öğretmen *“Eee dağınık deneme olamıyo. Yani denedim ıı zor oluyo. Çünkü o anda mesela çocuklarla başka bi ders işlerken biz bu ıı soruları çocuğa sorarken biraz zorlandım. ıı ama onunla sınıfta bire-bir çalıştığımızda daha güzel sonuç aldım.”* diyerek dağınık denemelerden denemelerin art arda sunumunu tercih ettiğini belirtmiştir. Tüm oturumlarda dağınık deneme yapan Menekşe Öğretmen ise *“Dağınık dağınık sordum. Çünkü bu arada diğer öğrencilerle de dersi koparmamak, ıı normal akışında işledim. Onlar için de bi sıkıntısı olmadı. Yani hem yıllık planımıza uygun normal günlük dersimizi işledik hem de öğrencimizle bireysel çalışmamızı gerçekleştirdik.”* diyerek dağınık denemeler hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu bildirmiştir.

3.2.1.3. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrası sosyal geçerlik bulguları

Uygulama sonrası sosyal geçerlik verileri toplanırken ilk olarak katılımcı öğretmenlere *“Mesleki gelişim uygulama paketini tamamlayarak ve uygulama sırasında kendinizi izleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uygular hale geldiniz. Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”* sorusu yöneltmiştir. Her üç

katılımcı öğretmen de bu duruma ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin Lale Öğretmen;

“Beklemediğim kadar başarılı oldum bence. Hahahaha (gülüyor) ve 11 aradan 15 gün bir süre zarfı olmasına rağmen yapılan uygulamadan hiçbir şey unutmamış Fırat. Her şeyi unutan bir çocuk normalde. Ben araya 15 gün süre girdiğinde unutacağını düşünmüştüm ama demek ki metod doğru ki unutmamış. Dolayısıyla sonuç 11 muhteşem.”

diyerek görüşünü ifade etmiştir. Ardından katılımcı öğretmenlere *“Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını farklı öğrencilerle ve farklı akademik becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünüyor musunuz?”* sorusu sorulmuştur ve her üç katılımcı öğretmen de buna *“evet”* yanıtını vermişlerdir. Bunun gerekçesi sorulduğunda ise her üç katılımcı öğretmen de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının *“pratik ve hızlı sonuç alınabilen bir uygulama”* olduğunu dile getirmişlerdir.

“Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğrencinize akademik beceri öğrettiniz ve bununla birlikte öğrenciniz bu becerileri farklı ortamlara ve kişilere genelleylebildi. Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna ise her üç katılımcı öğretmen de olumlu düşünceler taşıdığını belirtmişlerdir. Örneğin Nergis Öğretmen *“Güzel, Asya böyle değişik cevaplar da verdi. Uzun uzun cümleler de kurabildi. Bu Asya için olumlu bir gelişmedir. Çünkü 11 hem Asya’yla böyle sık sık 11 bu çalışmaları yaptığımız için onunla daha böyle bi diyalogumuz artmış oldu.”* şeklinde yanıtlayarak süreçten ve sonuçtan memnuniyetini dile getirmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenlere mesleki gelişim uygulama paketine ilişkin (süresi, içeriği, anlaşılabilirliği ve uygulamaya olan katkısı) sorular yöneltilmiştir. Katılımcı öğretmenler *“mesleki gelişim uygulama paketinin süresinin çok uygun olduğunu, içeriğinin planlı ve hedefe yönelik olduğunu, açık ve anlaşılır olduğunu ve uygulamaya çok katkı sağladığını”* belirtmişlerdir. Örneğin Lale Öğretmen mesleki gelişim uygulama paketinin süresi hakkında *“Çok uzun süreli bi eğitim değil. 11 pratikle zaten gelişiyor. Bikaç pratik yaptığınızda.... Dolayısıyla 11 bu kadar kısa süre zarfında bu kadar olumlu sonuçlar doğuracak bir eğitim çok vaktimi almadı benim. Çok da yormadı.”* diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Menekşe Öğretmen mesleki gelişim uygulama paketinin uygulamaya olan katkısına ilişkin;

“Olumlu katkısı vardı. Çünkü kafamdaki o belirsizlik işlem sırasında, özellikle sizin uygulama sırasında (sınıf ortamında araştırmacı tarafından düzenlenen canlı model olma oturumu) tamamen gitti. Bire-bir görmüş olmak ve nasıl yapıldığını, yapılacağını görmüş olmak... 11 her şeyiyle çok yerinde bi çalışmaydı.”

diyerek görüşlerini paylaşmıştır.

Ardından katılımcı öğretmenlere kendini izleme stratejisine ilişkin (süresi, yoğunluğu, kullanımı ve uygulamaya olan katkısı) görüşleri sorulmuştur. Katılımcı öğretmenler kendini izleme stratejisinin süresinin az olduğunu, yorucu olmadığını, kullanımının pratik olduğunu ve doğrularını ve yanlışlarını görmelerini sağladığı için uygulamaya olumlu katkısı olduğunu dile getirmişlerdir. Örneğin Lale Öğretmen *“İki bu kere kendinizi izlediğiniz zaman eksik ve artıları... Mesela ilk eğitimi yaptığımda üç bir sürü eksikimi kendini izleme formundan gördüm. Oradan düzelttim. Dolayısıyla bir şeyleri unutmamak adına kesinlikle yapılması gereken bir şey.”* diyerek uygulamaya olan olumlu katkısından söz etmiştir.

3.2.2. Katılımcı öğrenciler için sosyal geçerlik bulguları

Katılımcı öğrencilerden sosyal geçerlik verileri uygulamanın tamamlanmasının ardından yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğrencilere ilk olarak *“Öğretmenin sınıfıta sana sorular sorması ve senden yanıt beklemesi hoşuna gitti mi?”* sorusu sorulmuştur. Bu soruya öğrencilerin tamamı *“evet”* yanıtını vermişlerdir. *“Onun öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenebildin mi?”* sorusuna öğrencilerin tamamı *“evet”* yanıtını vererek öğrendiklerini dile getirmişlerdir. *“Öğretmenin sana öğrettiklerini öğrenmek senin için kolay oldu mu?”* sorusuna yine tüm öğrenciler *“evet”* yanıtını vermişlerdir.

“Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı?” ve *“Sınavda soruları yanıtlatabildin mi?”* sorularına tüm öğrenciler *“evet”* yanıtını vererek öğrendikleri becerilerin işlerine yaradığını ve sınavda soruları yanıtlatabildiklerini açıklamışlardır. *“Öğretmenin sana (öğrencilerin hedef davranışları) öğretirken en çok hoşuna giden şeyler nelerdi?”* sorusunu tüm öğrenciler *“her şey, hepsi, bütün her şey”* gibi ifadeler kullanarak süreçteki her şeyin hoşlarına gittiğini belirtmişlerdir. *“Öğretmenin sana (öğrencilerin hedef davranışları) öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu? Olduysa nelerdi?”* sorusuna Fırat ve Asya *“olmadı”* anlamına gelen yanıtlar verirken Gökhan *“Arkadaşlar biraz gürültü yaptı, beni biraz rahatsız etti.”* yanıtını vermiştir. *“Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?”* sorusuna üç öğrenci de *“evet”* yanıtını vermişlerdir. Gökhan bu soruyu *“çok isterim”* diyerek yanıtlamıştır.

Ardından öğrencilere *“Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?”* sorusu yöneltmiştir. Fırat ve Gökhan bu soruya *“evet”*

yanıtını verirken Asya “*hayır*” anlamına gelen bir yanıt vererek istemediğini belirtmiştir. Son olarak öğrencilere öğretim denemelerinin dağınık ya da arka arkaya sunulmasından hangisini tercih ettiklerini öğrenmek amacıyla “*Öğretmenin sana arka arkaya mı yoksa ara ara mı soru sormasını tercih edersin?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya Fırat “*ara ara*”, Asya “*arka arkaya*” yanıtını verirken Gökhan “*ikisini de*” yanıtını vermiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada mesleki gelişim uygulama paketinin ortaokul Türkçe öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanma düzeyleri üzerindeki etkileri ile öğretmenler tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada katılımcı öğretmenlerden uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında, katılımcı öğrencilerden ise uygulama sonrasında olmak üzere sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. İzleyen paragraflarda çalışmanın tüm bulguları tartışılmış, sınırlılıklarına yer verilmiş ve son olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma sonucunda ortaokul Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulama paketiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanmayı öğrendikleri, kendini izleme stratejisiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 güvenirlikle sunabildikleri, öğrendikleri bu becerileri koruyabildikleri (Lale Öğretmen için bir, iki ve dört hafta; Nergis Öğretmen ve Menekşe Öğretmen için bir, üç ve dört hafta) ve bu becerileri kendi belirledikleri yeni akademik becerilerin öğretimi sırasında genelleyerek kullanabildikleri görülmüştür. Araştırma sonuçları aynı zamanda katılımcı öğrencilerin öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla hedef akademik becerilerini öğrenebildiklerini, öğrendikleri bu becerileri koruyabildiklerini (Fırat için bir, iki ve dört hafta; Asya ve Gökhan için bir, üç ve dört hafta) ve bu becerileri başka kişilere ve yazılı sınavlara genelleyebildiklerini göstermektedir. Ortaokulda görev yapan genel eğitim branş öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerine eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sunduğu çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Wong vd., 2015; Kuntz ve Carter, 2019). Tekin-Iftar ve meslektaşları (2017) çalışmalarında ortaokul öğretmenlerinin 7. sınıf düzeyinde OSB olan öğrencilere sağlık bilgisi müfredatından hedef becerileri, Fidan (2018) ise çalışmasında ortaokul öğretmenlerinin 6. sınıf düzeyinde zihin yetersizliği olan öğrencilere Türkçe müfredatından hedef becerileri eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretmesini hedeflemişlerdir. Bu çalışmada ise ortaokul Türkçe öğretmenleri tarafından sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere (7. ve 8. sınıf düzeyinde iki OSB olan öğrenci, 8. sınıf düzeyinde bir zihin yetersizliği olan öğrenci) Türkçe dersinden öğrencilerin BEP'lerinde yer alan hedef becerileri öğretmeleri hedeflenmiştir. Bu

çalışmanın ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinmeleri ve Türkçe dersi müfredatından akademik becerileri içererek genel eğitim müfredatına erişimi sağlaması açısından uluslararası alanyazınında üçüncü, ülkemizde ise ikinci çalışma olması nedeniyle bu konudaki sınırlı alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazınında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının ortaokulda öğrenim gören gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere akademik beceri öğretiminde etkililiğini sınavan az sayıda çalışma olmasından dolayı (Kuntz ve Carter, 2019) bu konudaki alanyazını zenginleştireceği ileri sürülebilir.

Bu araştırmadaki mesleki gelişim uygulama paketinin içeriği ortaokulda görev yapan genel eğitim branş öğretmenlerine öğretim uygulamalarını kazandırmayı hedefleyen önceki araştırmalarda (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018) olduğu gibi davranışsal beceri öğretimi basamaklarını içermektedir. Ayrıca mesleki gelişim uygulama paketinde öğretim uygulamasıyla birlikte (eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması) Değirmenci (2018) tarafından gerçekleştirilmiş araştırmanın önerileri doğrultusunda kendini izleme stratejisinin öğretimine de yer verilmiştir. Bir başka deyişle, mesleki gelişim paketi içeriğinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi genel eğitim branş öğretmenlerine sunulmuştur ve öğretmenler öğrencilerle gerçekleştirdikleri uygulama oturumları süresince eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kendilerini izleyerek sunmuşlardır.

İlk olarak bu araştırmada elde edilen genel eğitim branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek uygulama güvenirliğiyle sunabilmeleri, edindikleri bu beceriyi dört hafta boyunca koruyabilmeleri ve farklı akademik becerilerin öğretimine genelledebilmelerine ilişkin bulguları, alanyazınında sınırlı sayıda gerçekleştirilmiş olan ve genel eğitim öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanmalarını hedefleyen diğer araştırmalarla (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020) tutarlılık göstermektedir. Bununla birlikte bu araştırmada iki katılımcı öğretmen (Lale Öğretmen ve Menekşe Öğretmen) eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını günlük denemelerle sunabilmişlerdir ve bu bulgu önceki araştırmaların (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020) bulgularından farklılaşmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını günlük denemelerle gerçekleştirebilmiş olmalarının, bu araştırmada model olma basamağında sınıf ortamında canlı model olma basamağına yer verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Hatırlanacağı üzere bu araştırmada ön eğitim

oturumlarında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin sınıf ortamında bir uygulama gerçekleştirilerek model olunmuş, bu uygulama dağınık deneme formatıyla gerçekleştirilmişti. Dolayısıyla bu çalışmada sunulmuş olan mesleki gelişim uygulama paketinin genel eğitim ortamlarının özelliklerinin göz önünde bulundurularak tasarlanmış olması ve bunun sonucunda katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını rutin ders işleyişini bozmaksızın doğal biçimde sunmuş olması, diğer bir deyişle kaynaştırma uygulamasının gereğini karşılaması bu araştırmanın güçlü noktalarından birini oluşturmaktadır.

Genel eğitim öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanmalarını hedefleyen diğer araştırmaların (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018; Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020) ortak noktası, katılımcı öğretmenlere uygulamaya dayalı mesleki gelişim uygulamalarından uygulamaya dayalı koçlukla, yerinde ve sözlü performans geri bildirimi (Tekin-Iftar vd., 2017), bir web-tabanlı portal üzerinden uzaktan sözlü ve grafiklerle performans geri bildirimi (Tunç-Paftalı ve Tekin-Iftar, 2020) ve hibrit olarak yerinde sözlü ve uzaktan yazılı ve grafiklerle performans geri bildirimi (Fidan, 2018) sunmuş olmalarıdır. Bu çalışmalarla birlikte Değirmenci (2018) çalışmasında öğretmenlerin web-tabanlı mesleki gelişim portalında sunulan eğitimin ardından performans geri bildiriminin ve yalnızca kendini izleme stratejisinin öğretim yöntemlerini (sosyal öykü ile videoyla model olma) edinmeleri üzerindeki etkililikleri ve verimliliklerini karşılaştırmış, sonuç olarak performans geri bildirimi ile yalnızca kendini izleme stratejisinin etkililik ve verimliliklerinin benzer düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada ise mesleki gelişim uygulama paketinde performans geri bildirimi boyutu yerine daha ekonomik bir yöntem olan kendini izleme stratejisinin öğretimine yer verilerek genel eğitim branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunmalarında etkili olması, önceki araştırmaların bulgularını desteklemekle kalmayıp öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili ve ekonomik mesleki gelişim uygulama arayışlarını daha ileri bir boyuta taşımaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmanın bilimsel-dayanaklı uygulamaların uygulama güvenilirliğini doğru biçimde ölçen ve yüksek uygulama güvenilirliğini garanti altına alan mesleki gelişim uygulama paketleriyle yaygınlaştırılması arayışlarını öne süren çalışmalara (Marder ve deBettencourt, 2015; Pinkelman ve Horner, 2017; Simonsen vd., 2013) alternatif bir yanıt olduğundan ve bu arayış kapsamında alanyazınına bir ışık tutacağından söz edilebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen çarpıcı bir bulgu, genel eğitim branş öğretmenlerinin kendini izleme stratejisini ilk oturumdan itibaren %100 doğrulukla kullanabilmeleri ve kendilerini izleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunabilmeleri (Lale Öğretmen ve Nergis Öğretmen üçüncü oturumda, Menekşe Öğretmen ikinci oturumda %100 doğrulukla eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulayabilmişlerdir.) olmuştur. Bu bulgu, alanyazınındaki diğer araştırmaların (örn., Hager, 2012; Oliver vd., 2015; Pinkelman ve Horner, 2017) bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada daha önce de değinildiği gibi genel eğitim öğretmenleri eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla kendini izleme stratejisini başarıyla kullanmışlardır. Bu bulgu aynı zamanda alanyazınında öğretmenlerin öğretim uygulamalarını uygularken kendini izleme stratejisini kullanmalarını hedefleyen diğer araştırmaların (Belfiore ve Browder, 1992; Belfiore, Fritts ve Herman, 2008; Lylo ve Lee, 2013; Bishop vd., 2015; Değirmenci, 2018) bulgularını da destekler niteliktedir. Öte yandan bu araştırmanın alanyazınında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kendini izleme stratejisiyle kullanımını hedefleyen ilk araştırma olması nedeniyle özgünlüğünden söz edilebilir. Bu araştırmanın önemli bulgularından bir diğeri, öğretmenlerin kendini izleme stratejisini uygulamanın bitmesinden dört hafta sonra dahi doğrulukla kullanabilmeleridir. Bu bulgu alanyazınında gerçekleştirilen diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (örn., Workman vd., 1982; Plavnick vd., 2010;).

Bu araştırmaya ilişkin tartışılması gereken bir diğer nokta ise genelleme oturumlarının Fidan'ın (2018) çalışmasında olduğu gibi izleme oturumlarından sonra düzenlenmiş olmasıdır. Fidan'ın (2018) çalışmasına paralel olarak bu araştırmada da genel eğitim branş öğretmenlerinin uygulamadan dört hafta sonra eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini farklı akademik becerilerin öğretiminde yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanabildikleri görülmüştür. Bu bulgunun öğretmenlerin uygulama tamamlandıktan dört hafta sonra dahi farklı becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını genelledebildiklerini göstermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Kendini izleme stratejisiyle gerçekleştirilmiş araştırmalardan yalnızca dördünde genelleme verileri toplanmıştır. Bu çalışmalardan birinde (Mouzakitis vd., 2015) kişilerarası genellemeye yer verilirken üçünde (Keller vd., 2001; Hager, 2012; Lylo ve Lee, 2013) bu araştırmada olduğu gibi kendini izleme stratejisiyle birlikte öğrendikleri yöntemleri (örn., ayırık denemelerle öğretim) farklı

becerilere genellemeleri hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın genelleme verileri de önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Bu araştırmada Değirmenci'nin (2018) de gerçekleştirdiği gibi katılımcı öğretmenlerden uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında mesleki gelişim uygulama paketine, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına (sistemik öğretim uygulamasına) ve kendini izleme stratejisine ilişkin sosyal geçerlik verisi toplanarak bütüncül bir bakış açısı sağlanması hedeflenmiştir. Bu yönüyle araştırmanın alanyazınında tüm sürecin sosyal geçerliğine ilişkin bakış açısı sağlayan ilk araştırmalardan olması nedeniyle özgünlüğünden söz edilebilir. Bununla birlikte sosyal geçerliğin zaman serili olarak ele alınması katılımcı öğretmenlerin önyargılarını, zaman içinde uygulamaya ve kendilerine yönelik görüş değişikliklerini görmek açısından, süreç içindeki değişiklikleri yansıtması mümkün olmayacağından yalnızca uygulamanın sonunda olmak üzere tek seferde toplamaktan daha katkı sağlayıcı olabilir. Uygulama öncesinde her üç öğretmenin de mesleki gelişim uygulamasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları, sistemik öğretim uygulamaları ve kendini izleme stratejisi hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Uygulama öncesinde yalnızca bir öğretmen (Menekşe Öğretmen) sınıf düzeninin aksamasına ilişkin endişesini dile getirmiştir. Bu bulgular alanyazınında genel eğitim branş öğretmenlerinin (a) hizmet öncesinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterince hazırlanmadıkları (örn., Cook, Cameron ve Tankersly, 2007; Burns ve Ysseldyke, 2009; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016), (b) kendilerini yeterli görmedikleri (örn., DeSimone ve Parmar, 2006; Karadeniz, Akar ve Şen, 2007; Şahin ve Gürbüz, 2016), (c) sınıflarında öğretim sürdürecektir yeterli kaynakları olmadığı (örn., Ross, 2002; Santoli, Sachs, Romey ve McClurg, 2008; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello ve Spagna, 2014; Mackey, 2014) ve (d) kaynaştırma uygulamalarında desteğe gereksinim duydukları (örn., Santoli vd., 2008; Mackey, 2014; Şahin ve Gürbüz, 2016) bulgularıyla örtüşmektedir.

Uygulama sırasında alınan sosyal geçerlik verilerinde katılımcı öğretmenlerin her biri mesleki gelişim uygulama paketinin her bir bileşeni, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Katılımcı öğretmenler mesleki gelişim uygulama paketinin süresinin oldukça uygun olduğunu ve içeriğinin oldukça sade ve anlaşılır olduğunu belirtmişler ve memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Bu durum bu çalışmada kapsamında hazırlanmış ve uygulanmış olan

mesleki gelişim uygulama paketinin tüketiciler açısından kabul edilebilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Uygulama sırasında alınan sosyal geçerlik verilerinde Menekşe Öğretmen uygulama öncesindeki endişesinin kaybolduğunu ve sınıf düzeninin aksamadığını belirtmiştir. Uygulama sonrasında alınan sosyal geçerlik verileri de uygulama sırasında alınan verilerle tutarlıdır. Bu verilerde katılımcı öğretmenler eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kolay ve hızlı uygulanabilir bir uygulama olduğunu ve öğrencilerin hedef becerilerini hızlı öğrenmelerinden dolayı memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte bu çalışmanın öğrencisiyle iletişimlerini güçlendirdiğini belirten Nergis Öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının önceleri çok kısa yanıtlar veren öğrencisi Asya'nın çalışmayla birlikte uzun cümleler kurduğunu ve uygulama sırasında dahi kendi sunduğu kontrol edici ipucundan farklı örnekler vererek genelleyebildiğini dile getirerek memnuniyetini ifade etmiştir. Benzer biçimde Fırat'ın öğrendiklerini çabuk unuttuğunu söyleyen Lale Öğretmen Fırat'ın izleme oturumlarındaki performansından sonra eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kalıcılığı sağlayan bir uygulama olduğunu söylemiş ve bu durumla ilgili mutluluğunu paylaşmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin genel eğitim branş öğretmenlerinin olumlu görüş bildirmiş olmaları alanyazınındaki önceki çalışmalarla (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018) tutarlıdır. Yine katılımcı öğretmenler kendini izleme stratejisinin hataları ve doğruları görmelerini sağladığını ve kolay uygulanabilir bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu, kendini izleme alanyazınında sosyal geçerlik verisi alınmış sınırlı sayıdaki çalışmanın (örn., Bishop vd. 2015; Mouzakitis vd., 2015) bulgularıyla benzerdir. Öte yandan bu bulgu, Shannon vd. (2015) çalışmasında yer alan öğretmenlerin bir destek alabilecekleri veya geri bildirim sunabilecek (hesap verebilecek) birinin yokluğunda zorlandıkları ifadeleriyle örtüşmemektedir. Bu noktada kendini izleme stratejisinin öğretiminin öneminden söz edilebilir.

Bunlarla birlikte uygulama sırasında ve sonrasında katılımcı öğretmenlere öğretim denemelerini dağınık veya art arda sunmaları hakkındaki görüşleri sorulmuş ve her birinden farklı bir yanıt alınmıştır. Katılımcı öğretmenlerden biri (Menekşe Öğretmen) tüm uygulama oturumlarında öğretimi dağınık denemelerle sunmuş ve bunun sınıfı yönetirken daha etkili olduğunu ileri sürmüştür. Öğretimi kimi zaman denemeleri art arda sunarak kimi zaman dağınık denemelerle gerçekleştiren bir diğer katılımcı öğretmen (Lale Öğretmen) her iki formatın da avantajları olduğunu, ancak dağınık

denemelerin katılımcı öğrenciyi sürekli derse kattığını ve sınıf işleyişinin rutinini bozmadığını dile getirmiştir. Çoğunlukla denemeleri art arda sunarak öğretim gerçekleştiren diğer katılımcı öğretmen (Nergis Öğretmen) dağınık denemelerle öğretimi yapamadığını ifade etmiştir. Bu çalışmada yer alan iki katılımcı öğretmenin dağınık denemeler hakkındaki görüşleri birbirleriyle tutarlı ve olumlu olup Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasından farklılık göstermektedir. Kaynaştırma uygulamasının bir gereği olarak özel gereksinimli bireylere BEP'leri kapsamında sunulan hedef akademik becerilerin rutin ders işlenişi içerisinde gömülü olarak sunulmasının (Tekin-Iftar vd., 2017) Menekşe Öğretmen ve Lale Öğretmen'in de belirttiği gibi hem özel gereksinimli bireyler hem de sınıfın rutin işleyişinin başarılı olması açısından daha avantajlı olacağı, bu nedenle denemelerin dağınık formatta sunumunun kaynaştırma uygulamalarında yaygınlaştırılması gerektiğinden söz edilebilir.

Bu çalışmada katılımcı öğrencilerle ilgili bulguların da tartışılması oldukça önemlidir. Çalışmada katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerine ilişkin acil etkinin görüldüğü, katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerilerini edindikleri, uygulamanın tamamlanmasının ardından dört hafta boyunca korudukları (birinci katılımcı öğrenci için bir, iki ve dört; ikinci katılımcı öğrenci için bir, üç ve dört hafta) ve edindikleri hedef akademik becerileri başka kişilere ve yazılı sınavlara genelleyeabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Yalnızca üçüncü katılımcı öğrenci olan Gökhan'ın verileri incelendiğinde performansında bir artış görülmekle birlikte bir noktada durağanlık yaşadığı görülmektedir. Bu durumun Gökhan'ın hedef becerilerinden birinin (Neden-sonuç cümlesi söyle!) kontrol edici ipucunun diğer hedef becerilerinden (Gerçek anlamlı sözcüğü bul!; Mecaz anlamlı sözcüğü bul!) daha fazla sözcük içermesinden kaynaklandığı ve Gökhan'ın diğer becerilerine göre daha yavaş öğrendiği düşünülebilir. Bu bulguların alanyazınında daha önce gerçekleştirilmiş olan çalışmalarla (Tekin-Iftar vd., 2017; Fidan, 2018) tutarlılık gösterdiğinden söz edilebilir. Bu çalışmada Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasından farklı olarak ortamlar arası genelleme verisi alınmamıştır, ancak bu çalışmada kişiler arası genellemeye ek olarak Fidan'ın (2018) çalışmasında olduğu gibi yazılı yoklamalara ilişkin genelleme verisi alınmıştır. Katılımcı öğrencilere öğrendikleri beceriler okulda gerçekleştirilen yazılı sınavlarda sorulmuş ve yanıt beklenmiştir. Bu yazılı yoklamalarda katılımcı öğrencilerin öğrendikleri hedef becerileri yazılı yoklamaya genelleyeabildikleri bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgunun gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimleri açısından

oldukça kıymetli olduğu düşünülmektedir. Katılımcı öğrencilerden edinilen sosyal geçerlik verileri incelendiğinde ise katılımcı öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Üstelik öğrenciler süreçten memnuniyetlerini dile getirmişler ve süreç içinde rahatsız oldukları herhangi bir konunun olmadığını belirtmişlerdir. İki öğrenci (Fırat ve Gökhan) başka öğretmenlerinin de eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretim yapmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrendikleri becerilerden memnun olduklarını, sınavda yapabildiklerini ve bundan dolayı mutlu olduklarını ifade etmişlerdir.

Son olarak çalışmada yer alan iki katılımcı öğrenci OSB tanıyken bir katılımcı zihin yetersizliği tanısına sahiptir. Yine iki katılımcı 8. sınıf öğrencisiyken bir katılımcı 7. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların özelliklerinin birbirine benzemesine karşın, bu farklılıkların da çalışma bulguları değerlendirilirken akılda tutulması gerekmektedir. Ancak bu durum araştırmanın yürütüldüğü şehirde yer alan aynı sınıf düzeyinde gelişimsel yetersizliği olan ve katılımcı sayısı ölçütünü karşılayan genel eğitim okuluna ulaşamamasından kaynaklanmıştır. Bu durumun ülkemizde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin ortaokulda kaynaştırma uygulamalarından yeterince yararlanamadığı konusunu akıllara getirmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi öğretmenlerin lisans eğitimlerinde kaynaştırma uygulamalarına yeterince hazırlanmadıkları, özel gereksinimli öğrencilere öğretim sunma konusunda yetersiz olmaları (DeSimone ve Parmar, 2006; Karadeniz, Akar ve Şen, 2007; Ergül vd., 2013; Şahin ve Gürbüz, 2016), yetersiz akran etkileşimi (Feldman vd., 2016; Carter vd., 2017;) ve müfredatın gittikçe karmaşıklaşması (Kuntz ve Carter, 2019) gibi nedenlerle ortaokulda ve liselerde gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarına devam etme oranları düşmektedir (MEB, 2010; Eğitim Reformu Girişimi, Carter vd. 2017). Bu çalışma genel eğitim branş öğretmenlerine kısa süreli, ekonomik ve hedefe yönelik mesleki gelişim uygulama paketleri sunulduğunda öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerine sınıf rutini bozulmaksızın yüksek uygulama güvenilirliğiyle bilimsel-dayanaklı uygulamaları sunabildiklerini göstermiştir. Bu gibi çalışmaların yaygınlaştırılmasıyla gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin ortaokul ve lisede kaynaştırma uygulamalarına devam etme oranları arttırılabilir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışmadaki bulgular değerlendirilirken izleyen paragrafta sıralanan sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. İlk olarak katılımcı öğrencilerin

eğitim geçmişlerine yönelik ailelerinden bilgi alınmış olmasına karşın, kayıtların saklanmaması ve/veya kayıt tutulmaması nedeniyle resmi verilere ulaşamamış olması, alınan destek eğitim tür ve yoğunluklarının ve ailelerin özelliklerinin birbirinden farklılaşıyor olması ve öğrencilerin standart testlerden aldıkları puanların (örn., zeka puanlarının) paylaşılmıyor olması gibi etmenlerin katılımcı öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrenme düzeylerini etkileyebilmiş olması düşünülebilir.

Bu araştırmada sınırlılık olarak değerlendirilebilecek bir diğer unsur ise katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliklerinin yalnızca “bağlılık” parametresiyle değerlendirilmiş olmasıdır (DiGennaro-Reed ve Coddington, 2013; Fidan, 2018). Daha açık bir ifadeyle katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken yalnızca tepki tanımlarını sağlayıp sağlamadığı değerlendirilmiş, uygulamanın niteliğine ilişkin bir değerlendirme gerçekleştirilmemiştir. Örneğin, yönergenin tonlanması, pekiştirecin gerçekten pekiştirici bir yüz ifadesi ve ses tonuyla sunulması gibi niteliksel süreçlerde değerlendirme yapılmamıştır. Bu araştırmada akıllarda tutulması gereken bir diğer unsur ise katılımcı öğrencilerin tepkilerinin yalnızca bir tür kontrol edici ipucuyla (sözel ipucu) sağlanmış olmasıdır. Oysa genel eğitim ortamlarında ünitelerde yalnızca soru-cevap değil, okuduğunu anlama, metne ilişkin sorulara yanıt verme, yazılı anlatım gibi pek çok değerlendirmeye de yer verilmektedir. Son olarak katılımcı öğretmenlere sunulan canlı model olma oturumlarında araştırmacı öğretimi dağınık formatta sunmuş ve planlamanın bu şekilde yapılmasını önermiştir. Ancak katılımcı öğretmenlerin öğretim denemelerini sunma formatları birbirinden farklılaşmıştır. Bu durumun katılımcı öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim uygulama paketiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejisini kullanabildiklerini göstermektedir. Üstelik öğretmenlerin kendini izleme stratejisiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanırken yapmış oldukları hataları fark ederek uygulamalarını düzelttikleri ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sunabildikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler edindikleri eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisini öğrencilerine farklı/yeni akademik becerilerin öğretiminde kullanabilmişlerdir. Öğretmenler mesleki gelişim uygulama paketi hakkında olumlu

görüşler belirtmişler ve hem eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını hem de kendini izleme stratejisini etkili, kullanışlı ve kolay uygulanabilir bulmuşlardır.

Araştırmanın genel eğitim ortamlarında öğrenim gören gelişimsel yetersizliği olan ortaokul öğrencileri için bulguları ise öğretmenleri tarafından rutin ders sırasında uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının kendileri için belirlenmiş olan hedef akademik davranışları öğrenmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğrenciler öğrendikleri becerileri koruyabilmişler ve farklı kişilere ve yazılı sınav uygulamasına genelleyebilmişlerdir. Son olarak katılımcı öğrencilerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına, ders içinde kendilerine öğretim sunulmasına ve hedef akademik becerilerine ilişkin görüşleri olumlu olmuştur.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Türkiye’de görev yapmakta olan öğretmenlerin neredeyse yarısının mesleklerinin birinci ile 10.cu yılları arasında oldukları ve öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilimsel-dayanaklı uygulamaları bilmedikleri ifade edilmektedir (Tekin-İftar vd., 2018). Dolayısıyla bu çalışma sonucunda ortaya çıkan önerilerin en başında Eğitim Fakülteleri’nin Özel Eğitim Bölümleri’nde öğretim yöntemleri derslerinde her bir öğretim uygulamasına ilişkin kendini izleme stratejisinin kazanımı hedeflenerek gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışacak öğretmen adaylarının yüksek uygulama güvenilirliğiyle öğretim sunmalarının sağlanması gelebilir. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde tüm bölümlerdeki öğretim yöntemleri derslerinin içerikleri gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurularak ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması gibi kolay uygulanabilir öğretim uygulamalarını içerecek biçimde düzenlenebilir.

Gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim ortamlarında genel eğitim müfredatına erişimlerinin sağlanması amacıyla genel eğitim öğretmenlerini kaynaştırma uygulamaları konusunda desteklemek amacıyla müfredata dayalı değerlendirme, BEP hazırlama, öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimin uyarlanması ile bilimsel-dayanaklı uygulamalar konularında hizmet öncesinde ve hizmet içi süreçte mesleki gelişim uygulamaları yapılması önerilebilir. Ayrıca genel eğitim öğretmenlerine sunulacak hizmet içi eğitimlerde bilimsel-dayanaklı uygulamaların öğretmenlerin okul içerisinde öğrenmelerini sağlayacak uzaktan eğitim programlarına ya da özel eğitim öğretmenleri tarafından sunulacak akran koçluğu gibi uygulamalara yer verilmesi önerilebilir. Bu

hizmet içi eğitim programlarında öğretilecek bilimsel-dayanaklı uygulamayla birlikte kendini izleme stratejisinin öğretime de yer verilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışma genel eğitim ortamlarında görev yapmakta olan ortaokul Türkçe öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Genel eğitim müfredatına erişim göz önünde bulundurulduğunda sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan öğrenci bulunan diğer branş derslerinin öğretmenlerine yönelik araştırmalar yürütülmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmada sözel bir ders olan Türkçe dersinde uygulama yapılmış ve kontrol edici ipucu türü olarak da sözel ipucu gerektiren becerilere yer verilmiştir. İleri araştırmalarda farklı türlerde kontrol edici ipucu gerektiren akademik becerilere yer verilmesi ve zincirleme akademik beceriler içeren diğer derslerde (örn. matematik) uygulamaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Görevine devam etmekte olan çok sayıda öğretmene ulaşmak amacıyla etkililiği pek çok araştırmayla sınanmış olan davranışsal beceri öğretime dayalı mesleki gelişim uygulamalarının web-tabanlı tasarlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi önerilebilir. Bu süreçte web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının içeriğinin hem eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması gibi genel eğitim ortamlarında kolaylıkla kullanabilen bilimsel-dayanaklı uygulamaların hem de yüksek uygulama güvenilirliğini sağlaması nedeniyle kendini izleme stratejisinin öğretimi içermesi önerilebilir.

Bu araştırmada kalıcılık verisi en uzun dört hafta sonra toplanmıştır. İleri araştırmaların daha uzun sürelerde toplanan kalıcılık verisine yer vermesi önerilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerden alınan genelleme verileri öğrencilerin özellikleri doğrultusunda belirledikleri akademik becerileri öğretmek amacıyla farklı düzeylerde farklı gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirdikleri uygulamalardan toplanabilir. Ayrıca bu araştırmada iki katılımcı öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını dağınık deneme formatıyla sunabilmişlerdir. Bu durumun ise araştırmada katılımcı öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulama paketinde sınıf ortamında canlı model olma uygulamasına yer verilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu ışığında kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin hedeflendiği araştırmalarda genel eğitim ortamları göz önünde bulundurularak tasarımlar yapılmasının önemli kazanımlar getirebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin

öğretim denemelerini dağınık formatta sunmaları ile denemeleri art arda sunmalarının etkililik ve verimlilikleri karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada öğretmenlere bilimsel-dayanaklı bir uygulama olan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ile kendini izleme stratejisi öğretilmiştir. İleri araştırmalarda öğretmenlere farklı bilimsel-dayanaklı uygulamalar öğretilip bu uygulamaları yürütürken kendilerini izleme stratejisini kullanmalarının hedeflenmesi önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada mesleki gelişim uygulama paketi oturumları yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Kendini izleme stratejisi gibi ekonomik bir yöntemin, bilimsel-dayanaklı uygulamaların yaygınlaştırılmasında etkili olacağı düşünülmekle birlikte, ileri araştırmalarda bu sürecin daha ekonomik olması adına mesleki gelişim uygulama paketinin web-tabanlı/uzaktan olması önerilebilir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenler kendilerini oturum sonlarında anımsamaya dayalı olarak kalem ve kâğıt kullanarak izlemişlerdir. İleri araştırmalarda öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları uygularken kendini izleme stratejisini video aracılığıyla kendilerini kaydederek kullanmaları önerilebilir. Ayrıca kendini izleme stratejisinin kullanımı Bishop ve meslektaşlarının (2015) çalışmalarında olduğu gibi bu amaca yönelik tasarlanmış mobil uygulamalar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bunlarla birlikte videoyla kendini izleme stratejisinin kullanımı ile anımsamaya dayalı kendini izleme stratejisinin etkililik ve verimlilikleri kıyaslanabilir. Son olarak bu çalışmada iki OSB olan ve bir zihin yetersizliği olan öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. İleri araştırmalarda öğrenme güçlüğü gibi farklı yetersizlik türlerine sahip öğrencilerle çalışılması önerilebilir.

Öğretmenlerin yanı sıra gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretim sürecinde yer alan aile, kardeş, akran, okul personeli vb. kişilere de bilimsel-dayanaklı uygulamaların ve kendini izleme stratejisinin birlikte öğretildiği araştırmalar tasarlanabilir. Son olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla gerçekleştirilecek araştırmalarda öğretmenlere öğretilmesi hedeflenen becerilerin yanı sıra bu çalışmada olduğu gibi araştırma sürecinin başından sonuna değin sosyal geçerlik verisi toplanarak sürece ilişkin tutum ve görüşlerinin bütüncül olarak analiz edilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Agran, M., Spooner, F. and Singer, G. H. (2017). Evidence-based practices: The complexities of implementation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 3-7. doi: 10.1177/1540796916685050
- Akmanoglu, N. and Batu, S. (2004). Teaching pointing to numerals to individuals with autism using simultaneous prompting. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 326-336.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Aykut, Ç., Dayı, E. ve Karasu, N. (2011). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarına ders anlatma becerilerinin kazandırılmasında kendini değerlendirme yönteminin etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 49-59.
- Barned, N. E., Knapp, N. F., and Neuhaarh-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. doi: 10.1080/10901027.2011.622235
- Bellack, A. S. and Morrison, R. L. (1982). Interpersonal dysfunction. In Alan. S. Bellack, Michel Hersen and Alan E. Kazdin (Ed.) *International handbook of behavior modification and therapy* (s. 717-747). Springer, Boston, MA.
- Belfiore, P. J. and Browder, D. M. (1992). The effects of self-monitoring on teacher's data-based decisions and on the progress of adults with severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 60-67.
- Belfiore, P. J., Fritts, K. M. and Herman, B. C. (2008). The role of procedural integrity: Using self-monitoring to enhance discrete trial instruction (DTI). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(2), 95-102. doi: 10.1177/1088357607311445
- Bilmez, H. ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.) *Uygulamalı davranış analizi içinde* (s. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Bishop, C. D., Snyder, P. A. and Crow, R. E. (2015). Impact of video self-monitoring with graduated training on implementation of embedded instructional learning trials. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 170-182. doi: 10.1177/0271121415594797

- Burns, M. K. and Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education*, 43(1), 3-11. doi: 10.1177/0022466908315563
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. and Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116. doi: 10.1177/07419325040250020501
- Carter, E. W. (2017). The promise and practice of peer support arrangements for students with intellectual and developmental disabilities. İçinde *International Review of Research in Developmental Disabilities* (s.141-174). Academic Press.
- Carter, E. W. (2018). Supporting the social lives of secondary students with severe disabilities: Considerations for effective intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 52-61.
- Centers for Disease Control and Prevention (2014). New Data On Autism Spectrum Disorders. <http://www.cdc.gov/features/countingautism/> (Erişim Tarihi: 17.04.2017).
- Centers for Disease Control and Prevention (2020). New Data on Autism Prevalence and Early Identification. <https://wwwdev.cdc.gov/ncbddd/autism/new-data.html> (Erişim Tarihi: 13.04.2020).
- Collins, B. C., Tekin-Iftar, E. and Olcay-Gul, S. (2017). International collaboration and its contributions: Disseminating knowledge and supporting evidence-based practices across countries. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 227-239.
- Cook, B. G., Cameron, D. L. and Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238. doi: 10.1177/00224669070400040401
- Cook, B. G. and Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. doi: 10.1177/001440291307900201
- Creech-Galloway, C., Collins, B. C., Knight, V. and Bausch, M. (2013). Using a simultaneous prompting procedure with an iPad to teach the Pythagorean Theorem to adolescents with moderate intellectual disability. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 38(4), 222-232. doi: 10.1177/154079691303800402

- Darling-Hammond, L. and McLaughlin, M. (2011). Policies that support professional development in the era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81-92.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeSimone, J. R. and Parmar, R. S. (2006). Middle school mathematics teachers' beliefs about inclusion of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 98-110. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00210.x
- DiGennaro-Reed, F. D., and Coddling, R. S. (2014). Advancements in procedural fidelity assessment and intervention: Introduction to the special issue. *Journal of Behavioral Education*, 23(1), 1-18. doi: 10.1007/s10864-013-9191-3
- DiPaola, M. and Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Charlotte, NC: Information Age.
- Dymond, S. K., Renzaglia, A., Gilson, C. L., and Slagor, M. T. (2007). Defining access to the general curriculum for high school students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(1), 1-15. doi: doi.org/10.2511/rpsd.32.1.1
- Eğitim Reformu Girişimi (2011). *Türkiye’de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu*.
http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/Turkiyede_Kaynastirma_Butunlestirme_Yoluyla_Egitimin_Durumu.pdf (13.04.2020).
- Erbaş, D. (2012). Güvenirlilik. İçinde Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 109-132). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Estes, A., Rivera, V., Bryan, M., Cali, P. and Dawson, G. (2011). Discrepancies between academic achievement and intellectual ability in higher-functioning school-aged children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(8), 1044-1052. doi: 10.1007/s10803-010-1127-3

- Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137. doi: 10.1080/03054980120113670
- Every Students' Succeeds Act, (2015; ESSA). [<http://www.everystudentsucceedsact.org/>] (Erişim Tarihi: 16.04.2018).
- Feldman, R., Carter, E. W., Asmus, J. and Brock, M. E. (2016). Presence, proximity, and peer interactions of adolescents with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192-208.
- Fickel, K.M., Schuster, J.W. and Collins, B.C. (1998). Teaching different tasks using different stimuli in a heterogeneous small group. *Journal of Behavioral Education*, 8(2), 219-244.
- Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Friedman, A., Davis, K. and Phillips, M. (2001). Continuing professional development in the UK: Attitudes and experiences of practitioners. Bristol: PARN
- Garcia, D., Dukes, C., Brady, M. P., Scott, J. and Wilson, C. L. (2016). Using modeling and rehearsal to teach fire safety to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 49(3), 699–704. <https://doi.org/10.1002/jaba.331>
- Gersten, R., Morvant, M. and Brengelman, S. (1995). Close to the classroom is close to the bone : Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children*, 62(1), 52–66. doi: 10.1177/001440299506200105
- Gursel, O., Tekin-Iftar, E. and Bozkurt, F. (2006). Effectiveness of simultaneous prompting in small group: The opportunity of acquiring non-target skills through observational learning and instructive feedback. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(3), 225-243.
- Hager, K. D. (2012). Self-monitoring as a strategy to increase student teachers' use of effective teaching practices. *Rural Special Education Quarterly*, 31(4), 9-17. doi: 10.1177/875687051203100403
- Hampton, G., Rhodes, C. and Stokes, M. (2004). *A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: Teacher professional development in schools and colleges*. London: Routledge.
- Heinrich, S., Collins, B. C., Knight, V. and Spriggs, A. D. (2016). Embedded

- simultaneous prompting procedure to teach STEM content to high school students with moderate disabilities in an inclusive setting. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 41-54.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S.R. and Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., and Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. doi: 10.1177/001440290507100203
- Huston, T. and Weaver, C. L. (2008). Peer coaching: Professional development for experienced faculty. *Innovative Higher Education*, 33(1), 5-20. doi: 10.1007/s10755-007-9061-9
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997, (1997). <https://idea.ed.gov/part-c/downloads/IDEA-Statute.html> (Erişim Tarihi: 17.04.2017)
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004; IDEA). Public Law 108-446. <https://ies.ed.gov/ncser/pdf/pl108-446.pdf> (Erişim Tarihi: 17.04.2017)
- Jackson, L., Ryndak, D. and Wehmeyer, M. (2010). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice in Severe Disabilities*, 34(1), 175-195. doi: 10.2511/rpsd.33.4.175
- Jimenez, B. A., Browder, D. M., Spooner, F. and Dibiase, W. (2012). Inclusive inquiry science using peer-mediated embedded instruction for students with moderate intellectual disability. *Exceptional Children*, 78(3), 301-317. doi: 10.1177/001440291207800303
- Jorgensen, C., McSheehan, M., Sonnenmeier, R. and Cicolini, N. (2004). *Beyond access: Best practices that promote learning of general education curriculum content for students with most significant disabilities*. Unpublished manuscript, Durham, NH: University of New Hampshire, Institution of Disability/UCED.
- Kalis, T. M., Vannest, K. J., and Parker, R. (2007). Praise counts: Using self-monitoring to increase effective teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 20-27. doi: 10.3200/PSFL.51.3.20-27

- Karadeniz, M. H., Akar, Ü. ve Şen H. (2007). Kaynaştırma eğitimi süreci: Sınıf içi matematik uygulamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 207, 169-187.
- Kazdin, A. E. (1994). *Behavior modification in applied settings*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Kearney, C. A., and Durand, V. M. (1992). How prepared are our teachers for mainstreamed classroom settings? A survey of postsecondary schools of education in New York State. *Exceptional Children*, 59(1), 6-11. doi: 10.1177/001440299205900102
- Keller, C. L., Brady, M. P. and Taylor, R. L. (2005). Using self evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(4) 368-376.
- Kırcaali-İftar, G. (2016). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri (s. 17-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Knight, J. (2007). Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction. California: Corwin Press.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., and Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 401-412. doi: 10.1016/j.cbpra.2010.11.003
- Kozloff, M. A. (2005). Fads in general education: Fad, fraud, and folly. In J. W. Jacobson, R. M. Foxx, and J. A. Mulick (Ed.), *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion, and science in professional practice* (s. 159–173). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M. and Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education*, 34(1), 26-38. doi: 10.1177/0741932512452794
- Kuntz, E. M. and Carter, E. W. (2019). Review of interventions supporting secondary students with intellectual disability in general education classes. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 103-121. doi: 10.1177/1540796919847483
- Kurt, O. (2016). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 83-118).

Ankara: Vize Yayıncılık.

- Kurth, J. A. and Mastergeorge, A. M. (2010). Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 25(2), 8-14.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(1), 3.
- Lylo, B. J., and Lee, D. L. (2013). Effects of delayed audio-based self-monitoring on teacher completion of learning trials. *Journal of Behavioral Education*, 22(2), 120-138. doi: 10.1007/s10864-012-9166-9
- MacFarland-Smith, J., Schuster, J. W. and Stevens, K. B. (1993). Using simultaneous prompting to teach expressive object identification to preschoolers with developmental delays. *Journal of Early intervention*, 17(1), 50-60. doi: 10.1177/105381519301700106
- Mackey, M. (2014). Inclusive education in the United States: Middle school general education teachers' approaches to inclusion. *International Journal of Instruction*, 7(2), 5-20.
- Maddalena, L. (2015). What the #!\$% is andragogy. Pedagogy for grownups. <http://www.mtmcoach.com/what-the-is-andragogy-pedagogy-for-grownups-2/> (Erişim tarihi: 13.08.2018) doi: 10.13140/RG.2.1.4076.4006
- Marder, T., and deBettencourt, L. U. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now?. *Teacher Education and Special Education*, 38(1), 5-12. doi: 10.1177/0888406414565838
- McKenzie, K., Milton, M., Smith, G. and Ouellette-Kuntz, H. (2016). Systematic review of the prevalence and incidence of intellectual disabilities: current trends and issues. *Current Developmental Disorders Reports*, 3(2), 104-115. doi: 10.1007/s40474-016-0085-7
- Mesibov, G. B. and Shea, V. (2011). Evidence-based practices and autism. *Autism*, 15(1), 114-133. doi: 10.1177/1362361309348070
- Milli Eğitim Bakanlığı (1997). 573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf. (Erişim tarihi: 20.03.2020).

- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2009). *Yaygın Gelişimsel Bozukluğu Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu*.
<http://img.eba.gov.tr/504/295/30e/588/17e/db4/09f/8f3/3ea/4b2/8db/ca4/5cc/f5c/001/50429530e58817edb409f8f33ea4b28dbca45ccf5c001.pdf?name=Otistik%20%C3%B6%C4%9Frenciler%20i%C3%A7in%20kaba%20de%C4%9Ferlendirme%20formu.pdf> (Erişim tarihi: 13.04.2020).
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2011). 2009-2010 yılı özel eğitim kurum ve öğrenci sayıları. http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/2009-2010_GENEL_SONUC.pdf. (Erişim tarihi: 13.04.2020).
- Mouzakitis, A., Coddington, R. S. and Tryon, G. (2015). The effects of self-monitoring and performance feedback on the treatment integrity of behavior intervention plan implementation and generalization. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(4), 223-234. doi: 10.1177/1098300715573629
- National Autism Center (2009). National standards report: The national standards project-addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. <http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/history/> (Erişim tarihi: 10.05.2018)
- National Professional Development Center on Autism (2014). <http://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices> (Erişim Tarihi: 10.05.2018)
- National Professional Development Center on Inclusion (2008). What do we mean by professional development in the early childhood field? Chapel Hill: University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- National Center on Quality Teaching and Learning (2014). Practice-based coaching: Collaborativepartnerships. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/practice-based-coaching.pdf> (Erişim tarihi: 20.03.2020).
- National Center on Quality Teaching and Learning (2015). Practice-based coaching: Self-coaching. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/pbc-brief-self-coaching.pdf> (Erişim tarihi: 20.03.2020)
- Neitzel, J. and Wolery, M. (2009). *Steps for implementation: Simultaneous prompting*.

Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.

No Child Left Behind Act, (2006; NCLB).
[<https://www2.ed.gov/admins/lead/account/nclbreference/reference.pdf>] (Erişim Tarihi: 16.04.2018).

Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. and Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282. doi: 10.1080/10459881003785506

Oliver, R. M., Wehby, J. H. and Nelson, J. R. (2015). Helping teachers maintain classroom management practices using a self-monitoring checklist. *Teaching and Teacher Education*, 51, 113–120. doi: 10.1016/j.tate.2015.06.007

Olson, A., Leko, M. M., and Roberts, C. A. (2016). Providing students with severe disabilities access to the general education curriculum. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(3), 143-157. doi: 10.1177/1540796916651975

Pelletier, K., McNamara, B., Braga-Kenyon, P. and Ahearn, W. H. (2010). Effect of video self-monitoring on procedural integrity. *Behavioral Interventions*, 25(4), 261-274. doi: 10.1002/bin.316

Pennington, R. C., Ault, M. J., Schuster, J. W. and Sanders, A. (2011). Using simultaneous prompting and computer-assisted instruction to teach story writing to students with autism. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 24-38.

Petscher, E. S. and Bailey, J. S. (2006). Effects of training, prompting, and self-monitoring on staff behavior in a classroom for students with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39(2), 215-226. doi: 10.1901/jaba.2006.02-05

Pinkelman, S. E. and Horner, R. H. (2017). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19(4), 228-238. doi: 10.1177/1098300716683634

Plavnick, J. B., Ferreri, S. J. and Maupin, A. N. (2010). The effects of self-monitoring on the procedural integrity of a behavioral intervention for young children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(2), 315-320. doi: 10.1901/jaba.2010.43-315

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(1), 1311-1319. doi:10.1007/s10803-007-0517-7
- Reichow, B. and Volkmar, F. R. (2011). Evidence-based practices in autism: Where we started. In *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 3-24). Springer, Boston, MA.
- Rispoli, M., Zaini, S., Mason, R., Brodhead, M., Burke, M. D. and Gregori, E. (2017). A systematic review of teacher self-monitoring on implementation of behavioral practices. *Teaching and Teacher Education*, 63, 58-72. doi:10.1016/j.tate.2016.12.007
- Ross, S. (2002). *Teachers' feelings of competency in educating children with special needs in the general education setting*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Touro College, New York.
- Ruppar, A. L., Allcock, H. and Gonsier-Gerdin, J. (2017). Ecological factors affecting access to general education content and contexts for students with significant disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(1), 53-63. doi: 10.1177/0741932516646856
- Santoli, S., Sachs, J., Romey, E. A. and McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *Research in Middle Level Education Online*, 32(2), 1-13. doi: 10.1080/19404476.2008.11462055
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... and Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. AAIDD: Washington.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9 (4), 227-244. doi: 10.1207/S15327035EX0904_5
- Simonsen, B., MacSuga, A. S., Fallon, L. M. and Sugai, G. (2013). The effects of self-monitoring on teachers' use of specific praise. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1), 5-15.
- Smith, K. (2017). *Teachers as self-directed learners*. Springer Nature: Gateway East.
- Shannon, D., Snyder, P. and McLaughlin, T. (2015). Preschool teachers' insights about

- web-based self-coaching versus on-site expert coaching. *Professional Development in Education*, 41(2), 290-309. doi: 10.1080/19415257.2014.986819
- 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. doi: 10.1177/0271121415594925
- Spooner, F., Dymond, S. K., Smith, A. and Kennedy, C. H. (2006). What we know and need to know about accessing the general curriculum for students with significant cognitive disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(4), 277-283. doi: 10.1177/154079690603100401
- Stahl, G., Sharplin, E. and Kehrwald, B. (2016). Developing pre-service teachers' confidence: Real-time coaching in teacher education. *Reflective Practice*, 17, 6, 724-738.
- Stahmer, A. C., Rieth, S., Lee, E., Reisinger, E. M., Mandell, D. S. and Connell, J. E. (2015). Training teachers to use evidence-based practices for autism: Examining procedural implementation fidelity. *Psychology in the Schools*, 52(2), 181-195. doi: 10.1002/pits.21815
- Şahin, Z. G. ve Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160.
- Tekin, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 283-299.
- Tekin-İftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(1), 77-94.
- Tekin-İftar, E. (2008). Parent-delivered community-based instruction with simultaneous prompting for teaching community skills to children with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(29), 249-265.
- Tekin-İftar, E. (2012a). Çoklu yoklama modelleri. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012b). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 15-39). Ankara:

- Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012c). Grafik ve grafiksel analiz. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 403-443). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize 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. doi:10.1177/0888406417703751
- İftar, E. T., and Gül, S. O. (2017). Increasing instructional efficiency when using simultaneous prompting procedure in teaching academic skills to students with autism spectrum disorders. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 451-472.
- Tekin-İftar, E., Fidan, A., Tunç-Paftalı, A. ve Değirmenci, H. D. (2018). Özel gereksinimli öğrencilere eğitim sunan öğretmenlerin mesleki gelişiminde öğretmen koçluğu yaklaşımı ve üç farklı uygulama örneği. 28. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi* 'nde sunulan bildiri. Eskişehir, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Tekin-Iftar, E., Olcay-Gul, 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. doi:10.1177/0014402918795702
- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. doi:10.1177/1053451216659466
- Tunç-Paftalı, A. and Tekin-Iftar, E. (2020). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 1-19. DOI: 10.1177/0888406420925014
- Turnbull, A. P., Turnbull, A., Wehmeyer, M. and Shogren, K. A. (2010). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Vyse, S. (2015). Where do fads come from? In R. M. Foxx and J. A. Mulick (Ed.), *Controversial therapies for autism and intellectual disabilities* (s. 3–28). New York, NY: Routledge.
- Waugh, R. E., Alberto, P. A. and Fredrick, L. D. (2011). Simultaneous prompting: An

- instructional strategy for skill acquisition. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 46 (4), 528-543.
- Washington State Department of Early Learning (2016; DEL). Relationship-based professional development competencies. <https://del.wa.gov/professional-development-2> (Erişim Tarihi: 13.08.2018]
- What Works Clearinghouse, (2018; WWC). Find what works based on the evidence. <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/FWW/Results?filters=,Children-Youth-with-Disabilities> (Erişim Tarihi: 11.05.2018)
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharzyk, S., Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-1966. doi:10.1007/s10803-014-2351-z
- Workman, E. A., Watson, P. J. and Helton, G. (1982). Teachers' self-monitoring of praise vs praise instructions: Effects on teachers' and students' behavior. *Psychological Reports*, 50(2), 559-565. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.2.559>

EKLER

- EK-1 : Etik Kurul Karar İzni
- EK-2 : Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni
- EK-3 : Öğretmen Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu
- EK-4 : Öğrenci Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu
- EK-5 : Veli Bilgilendirme ve Araştırmaya Katılım Onam Formu
- EK-6 : Öğretmen Katılımcı Bilgi Formu
- EK-7 : Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması – Öğretim ve Yoklama Oturumları Kendini İzleme Formu
- EK-8 : Mesleki Gelişim (Ön Eğitim) Uygulaması Uygulama Güvenirliği Veri Toplama Formu
- EK-9 : Öğretmen Katılımcılar İçin Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu
- EK-10 : Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması Başlama Düzeyi, Öğretim, Günlük Yoklama Ve Kalıcılık Oturumları İçin Veri Toplama Formu
- EK-11 : Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulaması Ve Kendini İzleme Stratejisi Ön Eğitim Sunum Dosyası
- EK-12 : Uygulama Öncesi Sosyal Geçerlik Formu
- EK-13 : Uygulama Sırası Sosyal Geçerlik Formu
- EK-14 : Uygulama Sonrası Sosyal Geçerlik Formu
- EK-15 : Sosyal Geçerlik Öğrenci Formu
- EK-16 : Öğretmen Katılımcıların Genelleme İçin Hazırladıkları ve Öğrencilere Uyguladıkları Sınavlar

EK-1: ETİK KURUL KARAR BELGESİ

Evrak Kayıt Tarihi: 14.02.2019

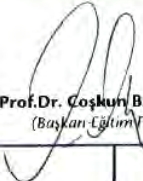
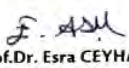
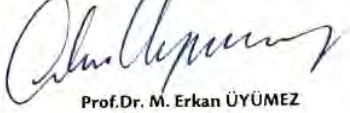
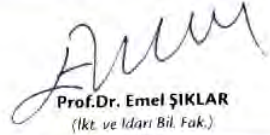
Protokol No: 13838

Tarih: 27.02.2019



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSAL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Kendini İzleme Stratejisinin Genel Eğitim Branş Öğretmenlerinin Öğretmenlik Becerileri ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerinin Akademik Davranışları Üzerindeki Etkileri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
TEZ YAZARI:	Üzeyir Emre KIYAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

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

[illegible]

EK-3: ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler ortaokul düzeyinde tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretim sunan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek branş öğretmenlerine yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı mesleki gelişim programının branş öğretmenlerinin hedef bilimsel-dayanaklı uygulamayı uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca, katılımcı öğretmenler ve öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak ben, Üzeyir Emre KIYAK ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR 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 için ön eğitim ve geribildirim sürecinden oluşan mesleki gelişim sürecine düzenli olarak katılmanız istenecektir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

- ✓ 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 yüz yüze yürütülecek

EK-3: ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

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 edebiliriz. Ayrıca, sizinle eşleştireceğimiz öğrencinize ilişkin değerlendirmelerinizi talep edebiliriz. Size ve öğrencinize 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 başında, uygulama sırasında ve sonunda görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma bir öğretim dönemi sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle sizin ve öğrencinizin ailesinin görüşleri doğrultusunda, öğrenciniz için genel eğitim müfredatına ve öğrencinin performansına dayalı olarak öncelikli ve işlevsel hedef davranışlar belirlenecektir. Belirlenen hedef davranışların özelliklerine ve sizin mesleki gelişim gereksiniminize dayalı olarak hedef davranışların öğrencinize kazandırılmasında kullanacağınız bir ya da daha fazla öğretim stratejisini içerebilecek bir öğretim uygulaması belirlenecektir. Daha sonra sizin için hedeflenen öğretim uygulamasını halihazırda kullanıp kullanmadığınızı; kullanıyorsanız hangi düzeyde kullandığınızı; 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 denemelerinize ve bunlara ilişkin geribildirimlere 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. Ayrıca, öğretim uygulamasını kullanırken kendinizi izlemeniz istenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve öğrencinizin davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta araştırmacı ve bazı oturumlarda bir gözlemci bulunacaktır.

EK-3: ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

Uygulama süresince sizin için ve öğrenci için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., görüşme, SMS ve internet kotaları, öğretim materyalleri, 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 getirmeniz 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; hedef becerilerin öğretimi sağlanabilirse öğrencinizin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca, edindiğiniz yeni öğretim uygulamasını mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağınız başka öğrencileriniz için uygulamanız birçok öğrencinin gelişimi açısından önemli kazanım olacaktır.

Gizlilik: Araştırmada 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, araştırmacılar (tez izleme komitesinde görev alan üç araştırmacı) 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.

EK-3: ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

Bursa Uludağ Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

E-posta: uzeyiremre@uludag.edu.tr

Cep Tel: 0 542 xxx xx xx

**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.**

EK-3: ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI (ÖĞRETMEN)

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: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

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

EK-4: ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın öğretmen katılımcılarının öğretim sunacağı otizm spektrum bozukluğu olan ve araştırmanın olası öğrenci katılımcısı olabilecek öğrencilere yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Ne yapacağız?

Bu çalışmada öğretmenin (katılımcı öğretmenin ismi belirtilecektir) sana yeni bir konu öğretecek. Ayrıca sana öğrendiğin konuyla ilgili sorular soracağız.

Kimin çalışması?

Bu çalışma ben (Üzeyir Emre KIYAK) ve benim öğretmenimin (Elif TEKİN-İFTAR) bir çalışmasıdır.

Ben ne yapacağım?

Çalışmada okula her gün gelmeni ve öğretmenin ve benim sorduğumuz sorulara cevap vermeni istiyoruz. Başka hiçbir şey istemeyeceğiz.

Ne kadar sürecek?

Çalışmayı sen öğretmenin öğrettiği konuyu iyice öğrendiğinde bitireceğiz.

Nasıl yapılacak?

Çalışmada öğretmenin sana sorular soracak ve cevap vermeni bekleyecek. Ayrıca senin verdiğin cevapları bir kağıda yazacak. Sınıfta ben de olacağım ve ben de öğretmenin sorduğu soruları ve senin verdiğin cevapları bir kağıda yazacağım.

Benim için faydalı olacak mı?

Evet. Bu çalışmada senin yeni bir konuyu öğrenmen hepimizi çok mutlu edecek. Hoşuna gitmeyen hiçbir şey olmayacak.

Kimler bilecek?

Seninle çalıştığımızı ailen, öğretmenin ve ben dışında kimse bilmeyecek.

Çalışmaya katılabilir miyim?

Evet. Bu çalışmaya istersen katılabilirsin. Katılman beni çok mutlu eder.

Çalışmak istemezsem ne olacak?

EK-4: ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

Eğer istemezsen çalışmayı bitirebiliriz. Bunun için ben okuldayken bana söylemen yeterli.

Soru sorabilir miyim?

Evet. İstedğin zaman benim yanıma gelip sorularını sorabilirsin.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

Bursa Uludağ Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

E-posta: uzeyiremre@uludag.edu.tr

Cep Tel: 0 542 xxx xx xx

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.

EK-4: ÖĞRENCİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI (ÖĞRENCİ)

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum. **Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum:** Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve benimle yapılacak öğretim sürecinde öğretmenim tarafından veri toplanacağını ve bu verilerin araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Öğrenci Adı-Soyadı: _____

İmza: _____

Tarih: _____

Araştırmacı: _____ Tarih: _____

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

EK-5: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU

VELİ BİLGİLENDİRME FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın öğretmen katılımcılarının öğretim sunacağı otizm spektrum bozukluğu olan ve araştırmanın olası öğrenci katılımcısı olabilecek öğrencilerin velilerine yazılı olarak aktarılacaktır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı koçluk uygulamasının branş öğretmenlerinin hedef bilimsel-dayanaklı uygulamayı uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca, katılımcı öğretmenler ve öğrencilerin uygulama öncesinde, uygulama sırasında ve uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmayı destekleyen kurum/kuruluş: Bu araştırma bir doktora tez çalışmasıdır. Araştırmayı destekleyen herhangi bir kurum ya da kuruluş bulunmamaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak ben, Üzeyir Emre KIYAK ve doktora tez danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR 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

EK-5: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

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. Bu uygulamalar sırasında çocuğunuza ait verileri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta 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 materyalleri, 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 süreci 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 öğretmenin mesleki gelişimini desteklenmesi başlı başına bir kazanım olacaktır. Ayrıca öğretmenin kullanacağı öğretim yöntemlerini kullanarak çocuğunuza hedef becerileri öğretebilmesi durumunda, ileride çocuğunuza farklı becerilerin öğretiminde 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 öğretmeni tarafından sunulacak olan uygulamanın tüm aşamalarında yine öğretmeni 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 katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ya da çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç

EK-5: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

olarak, çalışmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda řu anda almakta olduğunuz hizmetler hiçbir şekilde etkilenmeyecektir.

Çalışmadan çekilme hakkı: Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. 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 doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

Bursa Uludağ Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

E-posta: uzeyiremre@uludag.edu.tr

Cep Tel: 0 542 xxx xx xx

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.

EK-5: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAM FORMU (Devam)

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI (VELİ)

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 çocuğumla 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-6: ÖĞRETMEN KATILIMCI BİLGİ FORMU

Adınız Soyadınız (Rumuz isim ve soy isim kullanabilirsiniz):

Öğretmen olarak çalışma yılınız: _____

Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm:

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

Daha önce hiç kaynaştırma (yetersizliği olan) öğrenciniz oldu mu? () Evet () Hayır

Kaynaştırma öğrencileri konusunda herhangi bir eğitim aldınız mı? () Evet ()

Hayır

Nedir? _____

Süresi ne kadar? _____

Ne zaman aldınız? () Mesleğe başlamadan önce () Mesleğe devam ederken

Kaynaştırma öğrencilerine öğretim yapma konusunda herhangi bir mesleki gelişime uygulamasına katıldınız mı? () Evet () Hayır

Ne zaman katıldınız? () Mesleğe başlamadan önce () Mesleğe devam ederken

Konular/içeriği: _____

Süresi: _____

Öğrenciniz için kullandığınız özel bir yöntem/teknik/yaklaşım var mı? () Evet ()

Hayır

Varsa yazınız: _____

Sistematik öğretime ve hedef bilimsel-dayanaklı uygulamaya ilişkin bilginiz var mıydı?

() Evet () Hayır

**EK-7:EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI- ÖĞRETİM VE
YOKLAMA OTURUMLARI KENDİNİ İZLEME FORMU**

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM – ÖĞRETİM OTURUMLARI KENDİNİ İZLEME FORMU									
Öğretmen:	Tarih:								
Öğrenci:	Oturum no:								
Konu:	Zaman (başlangıç/bitiş):								
DAVRANIŞ	Denemeler								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Öğretim araç-gereçlerini hazırladım.									
2. Öğretim ortamını hazırladım.									
3. Öğrencinin dikkatini çektim.									
4. Öğrenciye hedef davranışa ilişkin yönergeyi sundum.									
5. Yönergenin hemen ardından öğrencinin doğru davranışını kesinleştiren ipucu türünü sundum.									
6. Yanıt aralığını bekledim.									
7. Doğru tepkiler için pekiştireç sundum. Yanlış tepki ya da tepkisiz kalma için hata düzeltmesi yaptım.									
8. Öğrenci tepkisini öğrencinin hedef davranışına ilişkin veri kayıt formuna işledim.									
9. Denemeler arası süreyi bekledim.									
ÖĞRETİME İLİŞKİN YORUMLAR:									

**EK-7: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI- ÖĞRETİM VE
YOKLAMA OTURUMLARI KENDİNİ İZLEME FORMU (Devam)**

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM – YOKLAMA OTURUMLARI ÖĞRETMEN KENDİNİ İZLEME FORMU									
Öğretmen:	Tarih:								
Öğrenci:	Oturma no:								
Konu:	Zaman (başlangıç/bitiş):								
DAVRANIŞ	EVET								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Yoklama araç-gereçlerini hazırladım.									
2. Yoklama ortamını hazırladım.									
3. Öğrencinin dikkatini çektim.									
4. Öğrenciye hedef davranışa ilişkin yönergeyi sundum.									
5. Yanıt aralığını bekledim.									
6. Doğru tepki için pekiştireç sundum. Hatalı tepki ya da tepkisiz kalma için yalnızca teşekkür ettim.									
7. Öğrenci tepkisini öğrencinin hedef davranışına ilişkin veri kayıt formuna işledim.									
8. Denemeler arası süreyi bekledim.									
ÖĞRETİME İLİŞKİN YORUMLAR:									

**EK-8: MESLEKİ GELİŞİM (ÖN EĞİTİM) UYGULAMASI UYGULAMA
GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU**

Eğitimi sunan: _____ Öğretmen: _____
Tarih: _____ Saat _____ (Başlangıç/Bitiş):
_____:_____/_____:_____
Gözlemci: _____ Eğitim _____ Yeri: _____

Davranışlar	
1. Eğitim için uygun ortamı hazırlar.	
2. Eğitim oturumu için giriş konuşması yapar.	
3. Hedef konuyu eğitim materyaline uygun olarak anlatır.	
4. Öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi için video örnekleri gösterir.	
5. Öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisi için model olarak örnekler gösterir.	
6. Öğretmenin öğretim uygulaması ve kendini izleme stratejisini kullanması için uygulama denemeleri yapmasını sağlar.	
7. Denemeler sırasında ve sonrasında öğretmene uygun sözlü geri bildirim sunar.	
8. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
9. Eğitim oturumunu özetler.	
10. Eğitim oturumunu sonlandırır.	
Planlanan uygulamacı davranışı	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı	
Uygulama güvenirliği yüzdesi	
Notlar/Açıklamalar:	

+ : Planlanan davranış gerçekleşti. - : Planlanan davranış gerçekleşmedi. 0 : Gerekmedi

EK-9: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMA FORMU

Öğretmen:		Öğrenci:		Gözlemci:							
Günlük Yoklama Oturumları	Denemeler	Dikkat sağlayıcı uyararı sunar.	Beceri yönergesini sunar.	Yanıt aralığını bekler.	Dönüt sunar.	Öğrenci tepkisini kaydeder.	Denemeler arası süreyi bekler.	Notlar:			
	1. Deneme										
	2. Deneme										
	3. Deneme										
	4. Deneme										
	5. Deneme										
	6. Deneme										
	7. Deneme										
	8. Deneme										
	9. Deneme										
	Planl. öğrt. dav.										
	Göz. öğrt. dav.										
	Top. planl. öğrt. dav.										
	Top. göz. öğrt. dav.										
	Top. UG yüzdesi										
	Öğretim Oturumları	Denemeler	Dikkat sağlayıcı uyararı sunar.	Beceri yönergesini sunar.	Yönergenin hemen ardından kontrol edici ipucunu sunar.	Yanıt aralığını bekler.	Dönüt sunar.		Öğrenci tepkisini kaydeder.	Denemeler arası süreyi bekler.	Notlar:
		1. Deneme									
		2. Deneme									
		3. Deneme									
		4. Deneme									
5. Deneme											
6. Deneme											
7. Deneme											
8. Deneme											
9. Deneme											
Planl. öğrt. dav.											
Göz. öğrt. dav.											
Top. planl. öğrt. dav.											
Top. göz. öğrt. dav.											
Top. UG yüzdesi											
OTURUM		Top. planl. öğrt. dav.									
		Top. göz. öğrt. dav.									
		Top. UG yüzdesi									

Oturum: _____ Tarih: _____ Başlangıç: _____ Bitiş: _____

EK-10: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrencinin Adı: _____

Öğretmenin Adı: _____

Yanıt Aralığı Süresi: _____

Gözlemci: _____

Denemeler/Tarih	.././...	.././...	.././...	.././...	.././...	.././...
1. Özneyi bul!						
2. Yüklemini bul!						
3. Özne ve yükleminden oluşan bir cümle kur!						
4. Özne ve yükleminden oluşan bir cümle kur!						
5. Yüklemini bul!						
6. Özneyi bul!						
7. Yüklemini bul!						
8. Özne ve yükleminden oluşan bir cümle kur!						
9. Özneyi bul!						
Doğru tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Yanlış tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Tepki yok sayısı	%	%	%	%	%	%
Doğru tepki yüzdesi						

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

0 : Tepki yok

EK-10: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM VERİ TOPLAMA FORMU**(Devam)****Öğrencinin Adı:** _____**Öğretmenin Adı:** _____**Yanıt Aralığı Süresi:** _____**Gözlemci:** _____

Denemeler/Tarih	../../...	../.. /...	../ .. /...	../../...	../../...	../../...
1. Gereklilik kipine bir örnek ver!						
2. Çoğul ekine bir örnek ver!						
3. Şimdiki zaman ekine bir örnek ver!						
4. Çoğul ekine bir örnek ver!						
5. Şimdiki zaman ekine bir örnek ver!						
6. Gereklilik kipine bir örnek ver!						
7. Şimdiki zaman ekine bir örnek ver!						
8. Gereklilik kipine bir örnek ver!						
9. Çoğul ekine bir örnek ver!						
Doğru tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Yanlış tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Tepki yok sayısı	%	%	%	%	%	%
Doğru tepki yüzdesi						

+ : Doğru tepki**-** : Yanlış tepki**0** : Tepki yok

EK-10: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM VERİ TOPLAMA FORMU**(Devam)****Öğrencinin Adı:** _____**Öğretmenin Adı:** _____**Yanıt Aralığı Süresi:** _____**Gözlemci:** _____

Denemeler/Tarih	../../...	../.. /...	../ .. /...	../../...	../../...	../../...
1. Mecaz anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
2. Gerçek anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
3. Sebep-sonuç cümlesi söyle!						
4. Sebep-sonuç cümlesi söyle!						
5. Gerçek anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
6. Mecaz anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
7. Gerçek anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
8. Sebep-sonuç cümlesi söyle!						
9. Mecaz anlamıyla kullanılmış sözcüğü bul!						
Doğru tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Yanlış tepki sayısı	%	%	%	%	%	%
Tepki yok sayısı	%	%	%	%	%	%
Doğru tepki yüzdesi						

+ : Doğru tepki**-** : Yanlış tepki**0** : Tepki yok

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM

Üzeyir Emre Kiyak
Bursa Uludağ Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Gündem

- Yanlışsız Öğretim
- Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
- Temel Kavramlar
- Öğretim Basamakları
- Kendini İzleme

Yanlışsız Öğretim

Yanlışsız Öğretim

- Yanlışsız öğretim, öğrencilerin öğrenme sürecinde yaptıkları yanlışlardan/hatalardan öğrenemediklerini ileri sürer.
- Bir başka ifadeyle, başarılı (hatasız) sonuçlanan davranışları tekrarlama sıklığı daha yüksektir.
- Dolayısıyla, yanlışsız öğretim öğrencilere öğretim sunarken yapabilecekleri hataları en aza indirmeyi sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır.
- Bu amaçla öğrenciye tepkide bulunmadan önce ipucu sunulur.
- Öğrencide öğrenme gerçekleştiğinde ipucu ya yavaş yavaş ya da birden ortadan kaldırılır.
- Yanlışsız öğretim uygulamaları bir şemsiye kavram olup farklı öğretim uygulamalarını içerir. Bunlardan bir tanesi eşzamanlı ipucuyla öğretimdir.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim

- Eşzamanlı ipucuyla öğretim, öğrenciye yanıt vermesi için soru sorma ya da bir davranışı yerine getirmesi için yönerge sunma ve hemen ardından bu davranışı öğrencinin doğru sergilemesini sağlamak için ipucunun eşzamanlı olarak sunulduğu öğretim uygulamasıdır.
- Bu süreçte bir öğretim denemesi adı verilmektedir.
- Öğretim denemesi aşağıdaki unsurlardan oluşur:
 - Öğretmen sorusu ya da yönergesi + İpucu
 - Öğrencinin tepkisi
 - Öğrencinin tepkisine karşı öğretmenin sunacağı sonuç
- Bir dizi denemeden oluşan süreç ise öğretim oturumu denmektedir.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

- Öğrenciye öğretim sırasında sürekli olarak her denemede ipucu sunulduğundan öğrencinin kendisine sorulan soru ya da yönergeye bağımsız tepkide bulunma şansı yoktur.
- Bu nedenle, her öğretim oturumundan hemen önce öğrencinin ne kadar öğrendiğini anlayabilmek üzere yoklama oturumları düzenlenir.
- Yoklama oturumlarından birden çok yoklama denemesi yapılır.
- Bir yoklama denemesinde şu unsurlara yer verilir:
 - Öğretmen sorusu ya da yönergesi*
 - Öğrencinin tepkisi
 - Öğrencinin tepkisine karşı öğretmenin sunacağı sonuç
- *Gördüğünüz gibi yoklama denemesinde ipucu sunulmaz

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim –Öğretim deneme örneği

- Örnek;
 - Öğretmen «Geçmiş zaman ekleri nelerdir?» diye sorar ve hemen ardından «-miş ve -di» diyerek ipucunu sunar. Öğretmen öğrenci tepkisi için yanıt aralığı süresini bekler. Sonrasında öğrenci tepkisine uygun tepkiyi sunar.
- Öğretmen sorusu: Geçmiş zaman ekleri nelerdir
- İpucu: -miş ve -di
- Yanıt aralığı süresi kadar bekleme
- Öğrenci tepkisi
- Öğretmen tepkisi

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim –Öğretim deneme örneği

Soru Sorma
+ İpucu

Öğrenci
Tepkisi

• Öğrenci, «-miş
ve -di» diyorlar
ya da tepkileri
kullanıyor.

Sonuç

• Öğretmen doğru tepki için
öğrencinin yanıtını, **geçmiş zaman
ekleri** olarak kabul ediyor ve
öğrenciye **doğru** olduğunu
tekrar söylüyor.

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim- Yoklama denemesi örneği

- Öğretimde yanlış tepkiye fırsat vermeksizin ipucu sunuyorsak, öğrenmeyi nasıl değerlendireceğiz?
- Öğrencide öğrenmenin gerçekleşme düzeyini görmek üzere **yoklama denemeleri** düzenlememiz gerekmektedir.
- Örnek;
 - Öğretmen «Geçmiş zaman ekleri nelerdir?» diye sorar, ancak ipucu sunmaz. Öğretmen öğrenci tepkisi için yanıt aralığı süresini bekler. Sonrasında öğrenci tepkisine uygun tepkiyi sunar.
- Öğretmen sorusu: Geçmiş zaman ekleri nelerdir?
- Yanıt aralığı süresi kadar bekleme
- Öğrenci tepkisi
- Öğretmen tepkisi

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)



Olası Öğrenci Tepkileri		
	Gelecek zaman eki nedir? (Beceri Yönergesi)	-ecek (İpucu)
Doğru Tepki	Öğrencinin beklediğimiz tepkinin aynısını ya da yerine geçebilecek bir tepkiyi vermesidir.	-ecek
Yanlış Tepki	Öğrencinin beklediğimiz tepkiyi eksik ya da yanlış tepki vermesidir.	-miş
Tepkisiz Kalma	Öğrencinin yanıt aralığı süresi içinde (örneğin, 4 sn.) tepki vermemesidir.	



Temel Kavramlar: Yönerge
• Öğrenciden sergilemesini beklediğimiz davranışa ilişkin ifadedir. • Yönerge, sözlü olabileceği gibi, jestsel, yazılı ve görsel de olabilmektedir. • Yönergeler öğrenci özelliklerine göre bireyselleştirilebilmektedir. • Beceri yönergesi sade, kısa ve tutarlı olmalıdır. • «Sana verilmiş olan cümleyi inceleyerek belirtili nesneyi bulur musun?» ifadesi yerine, «Belirtili nesneyi bul!» ya da «Hangisi belirtili nesne?» ifadesi yönerge olarak kullanılabilir.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

Temel Kavramlar: İpucu

- *Beceri yönergesinin hemen ardından, öğrencinin tepkisinden önce* doğru tepkiyi sağlamak üzere sunulan yardımdır.
- «*Hasta olduğumuzda nereye gideriz?*» yönergesinin hemen ardından «*Hastaneye*» denilerek ipucu sunulur ve ardından öğrenci tepkisi beklenir.

Temel Kavramlar: İpucu Türleri

Öğrenciye zürafayı öğretiyor olalım;

- **Jest ipucu:** Zürafayı göstermek üzere bir jest kullanmak.
- **Sözel ipucu:** «Bu zürafa» demek.
- **Model ipucu:** Öğretmenin zürafa resmini işaret etmesi.
- **Fiziksel ipucu:** Öğrencinin elini tutarak zürafa resmini göstermesini sağlamak.
- En az kısıtlayıcı ipucu, sunulmasıyla öğrencinin doğru tepkide bulunabileceği düşünülen ipucudur. Sözel ipucu ile doğru tepki verebilecek bir öğrenci için fiziksel ipucu sunmaya gerek yoktur.

Temel Kavramlar: Yanıt Aralığı

- Beceri yönergesinden sonra öğrencinin tepkisi için beklenen önceden belirlenmiş süredir (Örneğin, 4 sn.)
 - Öğretmen «Gelecek zaman eki nedir?» diye sorar ve hemen ardından «-ecek» diyerek ipucu sunar. İpucunu sunmasını takiben 4 saniye öğrenciden tepki bekler. Eğer öğrenci «-ecek» derse öğrenciye pekiştirir sunar, öğrenci hatalı tepki verir ya da tepkisiz kalırsa «-ecek» der.
- Yanıt aralığı süresi belirlenirken becerinin zorluk düzeyi, öğrenci özellikleri, yanıtın uzunluğu gibi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır.

Sonuçlar

	Öğretim Oturumları	Yoklama Oturumları
Doğru Tepki	Pekiştir (Ödüllendir). Aferin, harikasin, süpersin!...	Pekiştir (Ödüllendir). Aferin, harikasin, süpersin!...
Yanlış Tepki	Hata düzeltilmesi yap.	Tepekkür et ve sonraki denemeye geç.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

Öğretim Basamakları

Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Basamakları

1. Dikkat sağlayıcı uyarıyı belirle!
2. Öğrenciye sorulacak soruyu/beceri yönergesini belirle!
3. İpucunu belirle!
4. Yoklama denemelerini planla!
5. Öğretim denemelerinin planla!
6. Yanıt aralığı süresini belirle! Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonucu belirle!
7. Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonucu belirle!
8. İlerlemeleri izlemek için veri topla!
9. Yöntemi uygula, izle ve değerlendir!

1. Dikkat sağlayıcı uyarıyı belirle!

- Öğretimin başlamasından önce öğrencinin dikkatinin sağlandığından emin olunmalıdır.
- «Emre, hazır mısın?»; «Bak!»
- Öğrenci dikkatinin sağlandığına yönelik bir tepki verdiğinde (örneğin, «hazırım!») bu tepki pekiştirilmelidir.
- Öğrencinin dikkatinin dağıldığı fark edildiğinde dikkat sağlayıcı uyarı yeniden sunulmalıdır!

2. Öğrenciye sorulacak soruyu/yönergeyi belirle!

- Öğrenciye sorulacak soru ya da sunulacak yönerge önceden belirlenir.
- «Geçmiş zaman ekleri nelerdir?» gibi bir soru cümlesi kullanılabileceği gibi, «Geçmiş zaman eklerini söyle!» gibi bir ifade de tercih edilebilir.
- Yönerge ya da soru öğrencinin anlayabileceği açıklıkta olmalıdır.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

3. İpucunu belirle!

- Uygulamadan önce öğretmen öğrencinin doğru tepkiyi vermesi için kullanacağı ipucunu belirler.
- En az kısıtlayıcı ipucunu kullan!

4. Yoklama denemelerini planla!

- Öğrenmenin değerlendirilmesi amacıyla yoklama denemelerinin planlanması gerekmektedir.
- Bir yoklama denemesi;
 - Soru veya yönerge,
 - Öğrenci tepkisi,
 - Sonuç basamaklarından oluşmaktadır.

5. Öğretim denemelerini planla!

- Öğretim sürecinin planlanmasıdır.
 - Soru ya da yönerge
 - Kullanılacak ipucu
 - Planlanan davranışsal sonuç...
- Bir ders süresince kaç deneme yapılacağıının da planlanması gerekmektedir.
- Bu çalışma kapsamında bir derste 9 deneme yapılması planlanmıştır. (ET111, ÜET1)
İleri dönemlerde deneme sayısına öğreteceğiniz davranışların ve öğrencilerin özelliklerine göre karar vermeniz gerekmektedir.

6. Yanıt aralığı süresini belirle!

- Öğrenciye yönergenin ve hemen ardından ipucunun sunulmasından sonra tepki vermesi için süre tanınmaktadır.
- Bu süre genellikle 3 ile 5 saniye arasında değişmektedir.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

7. Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonucu belirle!

- Öğretmen öğrenci tepkisinden sonra sunacağı tepkiyi/sonucu belirlemelidir.
- Olası üç tür öğrenci tepkisi vardır.
 - Doğru tepki
 - Yanlış tepki
 - Tepki yok

7. Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonucu belirle!

ÖĞRENCİ TEPKİSİ	ÖĞRETMEN TEPKİSİ	
	ÖĞRETİM	YOKLAMA
DOĞRU TEPKİ	«GÜZEL!», «AFERİN!», «HARİKASIN!»	«GÜZEL!», «AFERİN!», «HARİKASIN!»
YANLIŞ TEPKİ	HATA DÜZELTİMESİ YAPILIR.	HATA DÜZELTİMESİ YAPILMAZ. «Teşekkür ederim» gibi bir dönüt sunulur.
TEPKİSİZ KALMA	HATA DÜZELTİMESİ YAPILIR.	HATA DÜZELTİMESİ YAPILMAZ. «Teşekkür ederim» gibi bir dönüt sunulur.

8. İlerlemeleri izlemek için veri topla!

- Öğretmen hedef becerilerdeki öğrenmeyi değerlendirmek için veri toplamayı sistemini planlar.
- Öğrenci tepkilerini kaydetmek için genellikle bir veri toplama formu kullanılır.
- Ölçütü karşılamak üzere öğrencinin **yalnızca yoklama oturumlarındaki** doğru tepkileri dikkate alınır.
- Bu çalışmada size bir veri toplama formu sağlanacaktır.

Ölçülen davranışlar	1. Dönem		2. Dönem		3. Dönem		4. Dönem		5. Dönem	
	Yak.	Doğr.	Yak.	Doğr.	Yak.	Doğr.	Yak.	Doğr.	Yak.	Doğr.
Türkiye'nin başkenti neresidir?										
Matematikte bölgenin en büyük kenarını söyle!										
Türkiye Cumhuriyeti'nin başkenti yilini söyle!										
Türkiye'nin en büyük illerinden hangisi?										
Doğru tepki sayısı										
Yanlış tepki sayısı										
Doğru tepki oranı %										

+ : Doğru tepki
- : Yanlış tepki/Tepki yok

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

9. Yöntemi uygula, izle ve değerlendir!

- Öğretmen uygulamanın etkililiğini değerlendirmek ve gerekiyorsa değişiklik yapabilmek için öğretim sürecinde veri toplar ve topladığı verileri belirli aralıklarla değerlendirir.
- Eşzamanlı ipucuyla öğretimde hem yoklama hem de öğretim oturumlarında veri toplanır.
- Öğrenmenin değerlendirilmesi için yalnızca yoklama denemelerinde toplanan veriler dikkate alınır.

Örnek Videolar

Sıra Sizde!

- Şimdi sizinle bir uygulama yapalım;
 - Siz öğrenci olunuz ve denemelerin her birinde doğru tepki, yanlış tepki verin ya da tepkisiz kalın.
 - Bu esnada uygulamacının davranışlarını dikkatle izleyin.

Sıra Sizde!

- Şimdi de siz bir uygulama yapın! ☺

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

Kendini İzleme

Kendini İzleme: Tanım

- Kendini izleme, bireyin belirli bir davranış için kendini gözlemlediği, bu davranışın oluşma sıklığını kaydettiği ve performansının belirli yönlerini göz önünde bulundurarak kendini değerlendirdiği, kendini gözleme ve kendini kaydetme ile karakterize bir süreç olarak tanımlanabilir.
- Kendini izlemenin yöntemi doğru kullanma düzeyini arttırdığı belirtilmektedir.
- Peki ya yöntemi doğru kullanma düzeyi nedir?

Uygulama Güvenirliği

- Doğru kullanma düzeyi, bir yönteminin planlanan düzeyde uygulanıp uygulanmadığının ölçülmesidir.
- Özel gereksinimli öğrenciler için etkili olan yöntemlerin uygulanmasının yeterli olmadığı, bu yöntemlerin yüksek doğru kullanma düzeyiyle sunulmasının gerektiği ifade edilmektedir.
- En az %80!

Kendini İzleme: Tanım

- Kendini izleme, uygulama esnasında her denemenin ardından ya da uygulamanın sonunda yapılabilir.
- Kendini izlemede beklenen, öğretmenin her denemede planlanan öğretim davranışlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini kendini izleme formuna işaretlemesidir.

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)

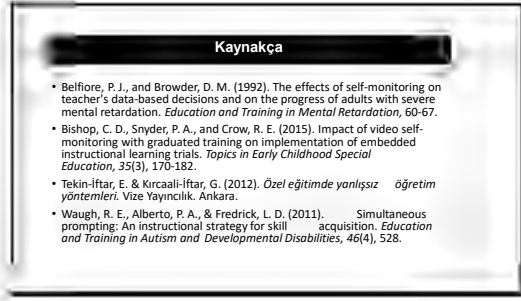
Kendini İzleme
- Bu çalışma için sizlere eşzamanlı ipucuyla öğretime yönelik bir kendini izleme formu verilecektir. - Özel gereksinimli öğrencilerle çalışmalarınızda özel eğitimde kullanılan diğer özel öğretim yöntemleri için kendiniz bir kendini izleme formu hazırlayarak doğru kullanma düzeyinizi arttırabilirsiniz.

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM – ÖĞRETMEN KENDİNİ İZLEME FORMU	
Öğretmen Kimliği:	Yarın:
Öğrenci Rumuz:	Oturum no:
Konu:	Zaman (başlangıç/bitiş):
DAVRANIŞ	
Öğretim amaç- gereğini hazırladım.	
Öğretimi öğrencinin kavrayışına.	
Öğrencinin dikkatini çektim.	
Öğrenciye hedef davranışa ilişkin yönerge sundum.	
Yönergenin hemen ardından öğrencinin doğru davranışını kesinleştiren ipucu türünü sundum.	
Yanıt aralığını bekledim.	
Öğrencinin tepkisine uygun tepkide bulundum.	
Öğrenci tepkisini öğrencinin hedef davranışına ilişkin veri kaydı formuna işledim.	
ÖĞRETİME İLİŞKİN YORUMLAR:	

Sıra Sizde!
Şimdi video üzerinden uygulamacının davranışlarını izleyelim.

Sıra Sizde!
Şimdi siz uygulama yaparak kendinizi izleyin ☺

EK-11: EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMASI VE KENDİNİ İZLEME STRATEJİSİ SUNUM DOSYASI (Devam)



EK-12: UYGULAMA ÖNCESİ SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sevgili Meslektaşımız,

Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere planlanmış araştırmamıza katılmayı ve öğrencinize öğretim sunmayı içeren çalışmayı yürütmeyi sözlü ve yazlı olarak onayladınız.

Araştırmanın uygulama sürecine başlamadan önce uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra araştırmaya yönelik görüşlerinizi (a) amaç, (b) yöntem ve (c) beklenen olası sonuçlar olmak üzere üç farklı boyutta ele almak istiyoruz. Bu amaçla üç farklı “Sosyal Geçerlik Soru Formu” hazırlanmıştır. Soru formları araştırmaya yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırma yönelik görüşleriniz, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

İletişim:

uzeyiremre@uludag.edu.tr

0 542 XXX XX XX

EK-12: UYGULAMA ÖNCESİ SOSYAL GEÇERLİK FORMU (Devam)

Görüşülen kişi:

Görüşmeyi yapan:

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

1. Mesleki yaşamınızda özel gereksinimli öğrencilerinize sunmak amacıyla öğretim uygulamalarınızı geliştirmeye ve yeni/alternatif öğretim uygulamaları öğrenmeye gereksinim duyuyor musunuz? Duyuyorsanız gerekçesi nedir?
2. Yeni öğretim stratejilerini bir uzmanla öğrenecek olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. Kendinizi uygulama sırasında izleyecek olmanız hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Gelişimsel yetersizliği olan öğrencinize sunmak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenecek olmanızın öğrencileriniz açısından ne gibi yararları olduğunu düşünüyorsunuz?
5. Sistematik bir öğretim yöntemini uygularken kendinizi izlemenize ilişkin görüşleriniz nelerdir?
6. Bu araştırmada yürütüldüğü gibi mesleki gelişim fırsatlarını ileride de tercih edeceğinizi düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız gerekçesi nedir?
7. 7.Öğreneceğiniz sistematik öğretim uygulamasını ileride farklı beceriler ve farklı öğrenciler için de kullanacağınızı düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız gerekçesi nedir?
8. Bu çalışmaya ilişkin ilk görüşleriniz nelerdi?
9. Çalışmanın hoşunuza giden yönleri var mı? Evet ise çalışmanın hoşunuza giden üç yönü nedir?
10. Çalışmanın hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Evet ise çalışmanın hoşunuza gitmeyen üç yönü nedir?

EK-13: UYGULAMA SIRASI SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sevgili Meslektaşımız,

Araştırma sürecinde mesleki gelişim eğitimi tamamlayarak sistematik öğretim uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandınız. Şu anda öğrencinize akademik becerileri öğretirken kullanıyorsunuz ve bu süreçte kendini izleme stratejisini de kullanarak uygulamanızın daha güvenilir olmasını sağlıyorsunuz. Size teşekkür ediyorum. Bu süreçte ilişkin bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecine yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırma yönelik görüşleriniz sınıfta özel gereksinimli öğrenci bulunan diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Görüşmemiz esnasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

İletişim:

uzeyiremre@uludag.edu.tr

0 542 XXX XX XX

EK-13: UYGULAMA SIRASI SOSYAL GEÇERLİK FORMU (Devam)

Görüşülen kişi:

Görüşmeyi yapan:

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

1. Sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmiş olmanızın sizin için önemli olduğunu
2. düşünüyor musunuz? Evet ise nedeni nedir?
3. Gelişimsel yetersizliği olan öğrencinize akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını kullanıyor olmanız hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Şu an kullanıyor olduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşunuza giden yönleri var mı? Varsa, eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin hoşunuza giden üç yönü nedir?
5. Şu an kullanıyor olduğunuz eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Varsa eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının hoşunuza gitmeyen üç yönü nedir?
6. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken kendini izleme stratejisi kullanmanızın hoşunuza giden yönleri var mı? Varsa, kendini izleme stratejisinin hoşunuza giden üç yönü nedir?
7. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken kendini izleme stratejisi kullanmanızın hoşunuza gitmeyen yönleri var mı? Varsa, kendini izleme stratejisinin hoşunuza gitmeyen üç yönü nedir?
8. Başka bir öğretim yöntemine ilişkin mesleki gelişim uygulaması alacak olsanız yine benzeri bir uygulamayı tercih eder misiniz? Gerekçesi nedir?
9. Başka bir öğretim yöntemini uygularken kendini izleme stratejisini kullanmayı tercih eder misiniz? Gerekçesi nedir?
10. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken denemeleri dağınık sunmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
11. Uygulama öncesinden şu ana değin görüşlerinizde bir değişiklik oldu mu? Olduysa görüşleriniz ne yönde değişti?

EK-14: UYGULAMA SONRASI SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Sevgili Meslektaşımız,

Gönüllü olarak katılım gösterdiğiniz araştırmamız kapsamında mesleki gelişim eğitimini tamamlayarak sistematik öğretim uygulamasına ilişkin bilgi ve beceri kazandınız. Bu öğretim yöntemini uygulayarak öğrencinize akademik becerileri öğrettiniz ve süreçte kendinizi izleyerek uygulamanızın daha güvenilir olmasını sağladınız. Süreci başarıyla yürüttüğünüz için size çok teşekkür ederim. Bu sürece ilişkin bir soru formu geliştirdik. Soru formu araştırmanın uygulama sürecine yönelik görüşlerinizi belirlemeyi amaçlayan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırma yönelik görüşleriniz sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere ileride yapılacak çalışmaların etkili bir şekilde planlanması ve yürütülmesi sürecinde önemli katkı sağlayacaktır. Bu nedenle, görüşme sırasında soruları samimiyetle yanıtlamanız oldukça önemlidir. Görüşmemiz esnasında ses kayıt cihazı kullanılacaktır.

Katkınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Üzeyir Emre KIYAK

İletişim:

uzeyiremre@uludag.edu.tr

0 542 XXX XX XX

EK-14: UYGULAMA SONRASI SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Görüşülen kişi:

Görüşmeyi yapan:

Görüşme tarihi:

Görüşme yeri:

1. Mesleki gelişim programını tamamlayarak ve uygulama sırasında kendinizi izleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uygular hale geldiniz. Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını farklı öğrencilerle ve farklı akademik becerilerin öğretiminde kullanmayı düşünür müsünüz? Neden?
3. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğrencinize akademik beceri öğrettiniz ve bununla birlikte öğrenciniz bu becerileri farklı ortamlara ve kişilere genelleseyebildi. Bu konu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygularken denemeleri dağınık sunmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Genel olarak sürece bakıldığında, mesleki gelişim programının süresi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Genel olarak sürece bakıldığında, mesleki gelişim programının içeriği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
7. Genel olarak sürece bakıldığında, mesleki gelişim programının anlaşılabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
8. Genel olarak sürece bakıldığında, mesleki gelişim programının uygulama olan katkısı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Kendini izleme stratejisinin süresi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
10. Kendini izleme stratejisinin yoğunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
11. Kendini izleme stratejisinin kullanımı hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
12. Kendini izleme stratejisinin uygulamaya olan katkısı ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

EK-15: SOSYAL GEÇERLİK ÖĞRENCİ FORMU

Görüşülen Kişi: _____ Görüşmeyi Yapan: _____

Görüşme Tarihi: _____ Görüşme Yeri: _____

ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL GEÇERLİK DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Öğretmeninin sınıfta sana sorular sorması ve senden yanıt beklemesi hoşuna gitti mi?
2. Onun öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenebildin mi?
3. Öğretmenin sana öğrettiklerini öğrenmek senin için kolay oldu mu?
4. Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda soruları yanıtlayabildin mi?
5. Öğretmeninin sana öğrettikleri günlük hayatında işine yaradı mı, yarıyor mu?
6. Öğretmenin sana öğretirken en çok hoşuna giden şeyler nelerdi?
7. Öğretmenin sana öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu? Olduysa nelerdi?
8. Öğretmeninin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?
9. Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?

**EK-16: ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN
HAZIRLADIKLARI VE ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR**

FIRAT

OKUL ADI

TAVŞAN İLE KAPLUMBAĞA

Güzel bir ormanda hızlıyla tanınmış tavşan ile kararlı olması ile tanınmış bir kaplumbağa yaşamış. Bir gün tavşan kaplumbağa ile bir oyun oynamak istemiş. Koşu yarışması yapma teklifinde bulunmuş. Kaplumbağa teklifini kabul etmiş.

Yarışma günü gelmiş çatmış. Tavşan kendinden çok eminmiş. Şu miskin kaplumbağayı mı yenemeyeceğim diyerek alay etmiş. Yarışma başlamış. Kaplumbağa emin adımlarla yarışırken tavşan kendimden eminim deyip şurada biraz kestireyim diyerek bir ağacın altında uyuyakalmış. Uyandığında kaplumbağa varış noktasına yaklaşmış. Tavşan koşmaya başlamış ama iş isten geçmiş. Yarışı kaybetmiş. Kaplumbağayı küçümsediği için çok utanmış.

1- Öykümüzün kahramanları hangi hayvanlardır? (5 puan)

Tavşan ile kaplumbağa (5)

2- Yarışı kim kazanmış? (15 puan)

Tavşan

3- Hangisi yarışma arkadaşıyla dalga geçmiş? (15 puan)

Kaplumbağa

4- Tavşan niçin çok utanmış? (15 puan)

dalgacı olduğu için

5- Aşağıdaki kelimeleri okuyup bir cümle içinde kullanınız (10 puan)

At: hindim
El: bük
Ay: Rüyordu
Oku: ite
Dede: seninviyorum

6 - Aşağıdaki kelimelerin zıt anlamlarını yazınız (10 puan)

küçük = büyük ✓
uzun = kısa ✓
zayıf = güçlü ✓
gece = gündüz ✓

7-Aşağıya özne ve yüklemden oluşan bir cümle yazınız (10 puan)

Ayşe geldi.

8-"Ali gitti." cümlesinin öznesinin altını çiziniz (10 puan)

9-"Annem okuyor." cümlesinin yüklemine altını çiziniz (10 puan)

**EK-16: ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN
HAZIRLADIKLARI VE ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR
(Devam)**

ASYA

OKUL ADI

100

Tarifi Bende

Hoca bir ciğer almış evine gidiyormuş. Yolda bir dostuyla karşılaşmış. Adam:
-Bak sana güzel bir ciğer yemeği tarifi yapayım da bunu ağız tadıyla ye, demiş.
Hoca rica etmiş:
-Benim aklımda kalmaz. Bir kağıda yazıver.
Adam yazıp vermiş. Hoca biraz sonra lezzetli bir ciğer yemeği yiyeceğini düşünerek
dalgın dalgın giderken, bir karga elindeki ciğeri kapıp kaçmış...
Hoca karganın ardından bir süre baktıktan sonra elindeki kağıdı havaya kaldırmış:
-Ağız tadıyla yiyemeyeceksin. Tarifi bende!

Aşağıdaki ilk 2 soruyu metne göre cevaplandırınız.

1-Metinde Hoca'ya ciğer yemeği tarifi veren insan kimdir? (10 puan)

A) Hoca'nın akrabası B) Hoca'nın köylüsü
C) Hoca'nın dostu D) Hoca'nın tanımadığı bir adam

2-Hoca'nın elindeki ciğeri kargaya kaptırmasının sebebi nedir? (10 puan)

A) Hoca'nın dalgın olması B) Hoca'nın isteyerek ciğeri kargaya vermesi
C) Hoca'nın kargayı çok sevmesi D) Hoca'nın kargayı aç sanması ve ciğeri kargaya vermesi

3. Çoğul ekini kullanarak on (10) sözcük yazınız. (20 puan)

Gelinlikler. Ayakkabılar postalar.
TAKILAR. oyuncaklar.
4 AN TALAR. kâpeler.
ABİ yeler. kol yeler.
Elmalar.

4-Aşağıda verilen fiillerin her biriyle şimdiki zaman ekini kullanarak cümle kurunuz. (20 puan)

Gelmek Ben akşam geliyorum.
Giymek Ben kıyafet giyiyorum.
Gitmek Ben akşam gidiyorum.
İçmek Ben çay içiyorum.
Yapmak Ben ders yapıyorum.
Çalışmak Ben çalışıyorum.
Uyumak Ben uyuyorum.
Vermek Ben kiyafet veriyorum.
Almak Ben abiyeye elbise alıyorum.
Bakmak Ben gelinlik bakıyorum.

**EK-16: ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN
HAZIRLADIKLARI VE ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR
(Devam)**

5- Aşağıda verilen fiilleri gereklilik kipi ekiyle kullanınız. (20 puan)

Dans etmek	Dans- etmeli.	Ben zayıpıyordum.
Giymek	Kıyafet giymeli.	
Söylemek	{arkı söylemek}	
Konuşmak	Kıyafetle ilgili konuşmalı.	
Yapmak		
Çalışmak		
Uyumak	Ben uyumalıyım.	
Zayıflama		
k		
Almak	Akbye Almalıyım.	
Bakmak	Akbye bakmalıyım.	

6- Aşağıda verilen cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi çoğul eki almıştır? (10 puan=)

A) Ali defterine bir resim çizdi.
B) Kitaplarınızı açın, metni okuyun.
C) Bu öğrenciyi tanıyamadım.
D) Kalemimi getirdin mi?

7- "Duru hikâye okuyor. Duru okuduğu hikayeyi çok sevmiş." Tırnak içinde verilen cümleler içinde şimdiki zaman ekiyle kullanılmış sözcüğü bulunuz. (5 puan).

8- "Her gün okuldan eve gelirim. Eve geldiğimde ödevlerimi yapmalıyım." Tırnak içinde verilen cümleler içinde gereklilik ekiyle kullanılmış sözcüğü bulunuz. (5 puan).

**EK-16: ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN
HAZIRLADIKLARI VE ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR
(Devam)**

GÖKİHAN

OKUL ADI

100

1. Aşağıdaki cümlede geçen mecaz anlamlı sözcüğü bul.

Benim kalbim çok kırıldı.

Mecaz

2. Aşağıdaki cümlede geçen gerçek anlamlı sözcüğü bul.

Pencereyi açık bıraktım.

Gerçek

3. Aşağıdaki cümlede geçen mecaz anlamlı sözcüğü bul.

Bana çok sıkıştılar.

Mecaz

4. Aşağıdaki cümlede geçen gerçek anlamlı sözcüğü bul.

Dolu çantayı taşıyamadım.

Gerçek

5. Sebep - sonuç cümlesi söyle-yaz.

Yağmur yağdığı için mas iptal oldu.

6. Sebep - sonuç cümlesi söyle-yaz.

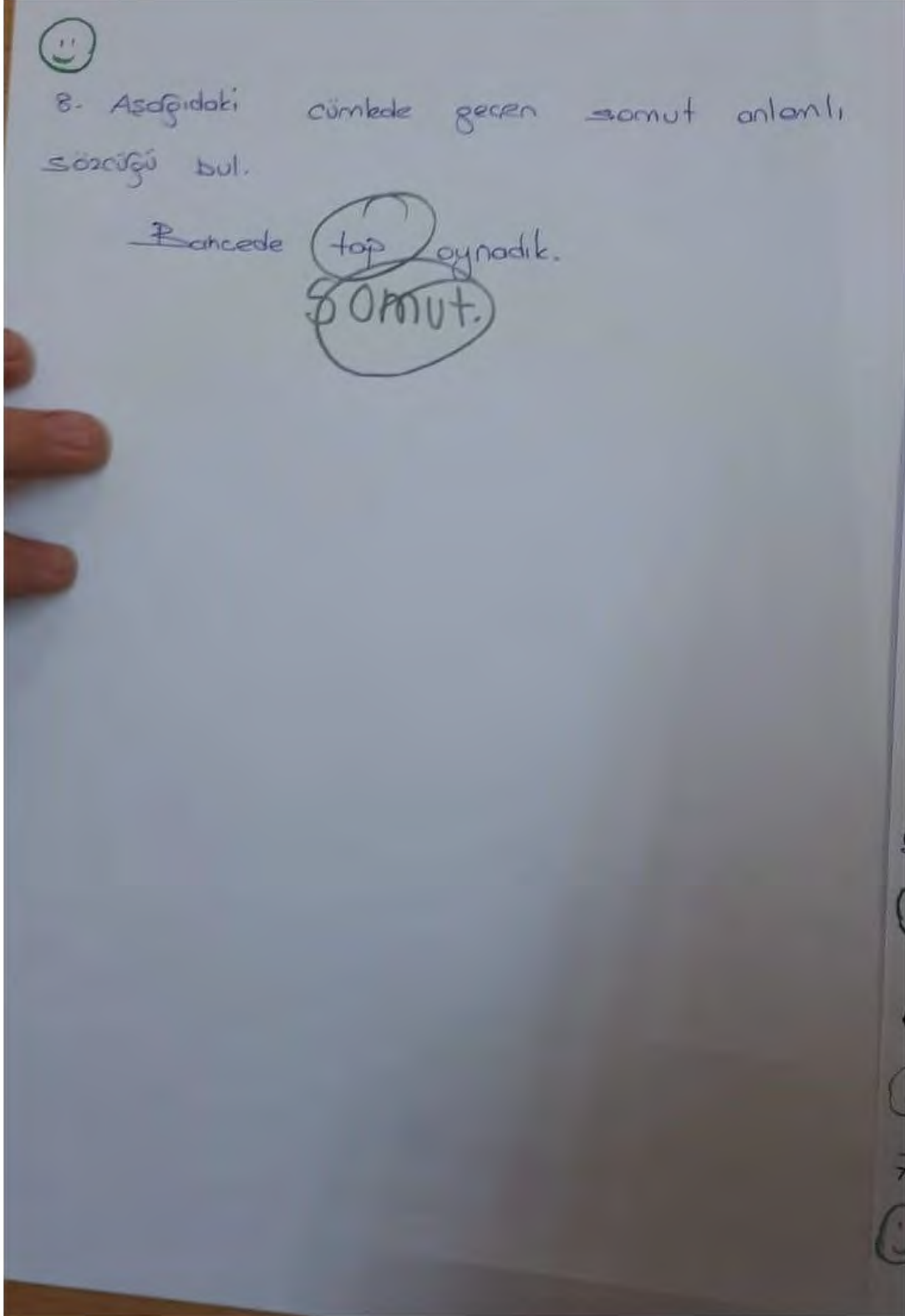
Onu çoğaltmamız için bize tıstı.

7. Aşağıdaki cümlede geçen soyut anlamlı sözcüğü bul.

Sen sakın sevincini kaybetme.

Soyut

**EK-16: ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN
HAZIRLADIKLARI VE ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR
(Devam)**



ÖZGEÇMİŞ

Adı, Soyadı : Üzeyir Emre KIYAK
Doğum yeri ve yılı : Eşme, 1990
Yabancı dili : İngilizce
E-posta adresi : uzeyiremre@gmail.com

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Doktora : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, 2020
Yüksek Lisans : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı, 2016
Lisans : Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, 2012
Ostrava Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Eylül 2009-Ocak 2010 (Erasmus Değişim Programı)
2012-2013 : Özel Çağdaş Işık Özel Eğitim Merkezi'nde Zihin Engelliler Öğretmeni
2013-2013 : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi
2013-2014 : Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi
2014-2018 : Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde Araştırma Görevlisi
2018- : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görevlisi

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

A. Makaleler

A1. İndeks ve Özler Tarafından Taranan Dergi Makaleleri

Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M., ve Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20(1), 143-176. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.408927

Kıyak, Ü. E. ve Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online* 17(1), 239-254.

Bildiriler

B1. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Özet Metin Olarak Yayımlanan Bildiriler

Kıyak, Ü. E., Özdemir, Ş & Olçay, S. (2019). Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Bireylere Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. International Congress on Gifted and Talented Education’da sunulan sözlü bildiri, Malatya, Türkiye.

Özdemir, Ş., **Kıyak, Ü. E.** & Olçay, S. (2019). Rehberlik Öğretmenlerinin Yüksek İşlevli Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Farkına Varılması ve Eğitimlerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. International Congress on Gifted and Talented Education’da sunulan sözlü bildiri, Malatya, Türkiye.

Kıyak, Ü. E. (2017). Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmen Adaylarıyla Gerçekleştirilmiş Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. 2. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, Muğla, Türkiye.

B2. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Yayımlanmamış Bildiriler

Kıyak, Ü. E. (2014). Sexual abuse. 3. Uluslararası Eğitimde Disiplinler Arası Araştırmalar Konferansı’nda sunulan poster bildiri, Milano, İtalya.

B3. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Özet Metin Olarak Yayımlanan Bildiriler

Aydın, O., **Kıyak, Ü.E.,** ve Tekin-İftar, E. (2019). Öğretmen yardımcılarının mesleki gelişimini hedefleyen koçluk uygulaması çalışmalarının betimsel ve meta-analizi. 29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, İzmir.

Olçay, S., **Kıyak, Ü.E.,** ve Toper, Ö. (2019). Sosyal öykü bilimsel-dayanaklı bir uygulama mıdır?. 29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, İzmir.

Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M., ve Tekin-İftar, E. (2017). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. 27. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sunulan sözlü bildiri, Samsun.

Kıyak, Ü. E. ve Aksoy, V. (2017). Öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde süpervizyon modelleri. 27. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildirisi, Samsun.

Düzkanar, A., Akgün-Giray, D., Çattık, M. ve **Kıyak, Ü. E.** (2016). Farklı türde ve çoklu yetersizliğe sahip üçüz bebeklerin gelişimlerinin değerlendirilmesi ve yetersizlik türü temelinde karşılaştırılması: Bir vaka çalışması. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongre'sinde sunulan sözlü bildirisi, Eskişehir.

Kıyak, Ü. E. ve Diken, Ö. (2016). Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi, Eskişehir.

Aksoy, V., Akbey, G.Ö., **Kıyak, Ü. E.**, Tuna, D. M., Çavuşoğlu, T., Gezer, M. ve Öz, H. (2014). Özel eğitim öğretmen adaylarına sunulan uyarlanmış öğretmenlik uygulaması danışmanlığı modelinin etkililiği, 25. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi, İstanbul.

Kıyak, Ü. E., Uluyol, M., ve Diken, İ. H., (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarda cinsel istismar. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildirisi, Bolu.

B4. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Özet Metin Olarak Yayımlanmayan Bildiriler

6. Ulusal Özel Eğitim Öğrenci Kongresi'nde (7-8 Mayıs 2016, Ankara) "Daha İyi Bir Gelecek İçin Aile Katılımı" adlı panelde konuşmacı.

C. KİTAPLAR

C1. Yurtiçinde Yayımlanan Kitap Bölümleri

Kıyak Ü. E. ve Akmanoğlu, N. (2017). Zihin yetersizliği olan bireyler. İ.H. Diken (Editör), *Bakıma gereksinimi olan engelli bireyler – II* (103-132). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aksoy, F. ve **Kıyak, Ü. E.** (2017). Evde günlük yaşam ve rutinelere uyma. A. Düzkanar (Editör), *Ergenlik döneminde evde gelişimsel destek* (2-21). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aksoy, F. ve **Kıyak, Ü. E.** (2017). Okulda günlük yaşam ve rutinelere uyma. R. Akdoğan (Editör), *Ergenlik döneminde okulda gelişimsel destek* (2-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kıyak, Ü. E. ve Hazır, O. (2017). Sosyal bilgiler öğretiminin uyarlanması II: Öğretim planı hazırlama ve öğretimi bireyselleştirme. Ö. Toper-Korkmaz ve M. Sönmez-Kartal (Editör), *Özel eğitimde fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (195-218). Ankara: Pegem.

Kıyak, Ü. E. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim ve dil becerilerinin öğretiminde teknoloji kullanımı. Ö. Eliçin (Editör), *Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler ve teknoloji destekli öğretim* (45-68). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kıyak, Ü. E. (2016). Dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler ve teknoloji. Ö. Eliçin (Editör), *Özel eğitimde teknoloji destekli öğretim* (205-220). Ankara: Vize Yayıncılık.

Kıyak, Ü. E., (2015). Kalem tutma ve çizim becerileri. Ö. Toper-Korkmaz (Editör), *Özel eğitimde resim-iş öğretimi* (154-183). Ankara: Vize Yayıncılık.

D. DİĞER BİLİMSEL ETKİNLİKLER

D1. Ulusal Bilimsel Toplantılarda Alınan Görevler

3. Uluslararası Katılımlı Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde (31 Mart-3 Nisan 2016) organizasyon komitesi üyesi.

1. Ulusal Gelişimel Yetersizlik Sempozyumu'nda (3-5 Nisan 2015, Eskişehir) organizasyon komitesi üyesi.

1. Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (3-6 Nisan 2014, Antalya) organizasyon komitesi üyesi.

Otizm Spektrum Bozukluğu Konferansı (27-28 Nisan 2013, Ankara) organizasyon komitesi üyesi.

D2. Projelerde Alınan Görevler

Genel eğitim sınıflarında öğrenim gören özel gereksinimli öğrencilerin öğretimi: Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim desteğinin öğretmen ve öğrenci davranışları üzerindeki etkileri. Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu Başkanlığı, **Bursiyer**, (TUBİTAK-1001). (Proje No: 218K116, Başlama ve bitiş tarihleri: Nisan 2019-Nisan 2020, Destek: 161.025,00 TL).

E. EĞİTİM VE ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİ

E1: Kurslar ve Eğitimler

Çağdaş Drama Derneği 1. Aşama Katılım Belgesi (Şubat, 2015).

“Türkçe Erken Dil Gelişimi Testi (TEDİL) Uygulama ve Puanlama Eğitimi” katılım sertifikası (Mayıs, 2014).

“Orff Yaklaşımına Dayalı Müzik Etkinlikleri Planlama ve Uygulama” seminerine katılım belgesi (Şubat, 2014).

“Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)” uygulamacı kullanım sertifikası (Nisan, 2013).

“Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği – 2 Türkçe Versiyonu” bireysel kullanım sertifikası (Mayıs, 2012).

E2. Ödüller

Prof. Dr. Yahya Özsoy 2013 Toplum Hizmetleri Özel Eğitimciler Derneği Teşvik Ödülü