



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN
HİBRİT KOÇLUK UYGULAMASININ
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN
DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİLERİN
AKADEMİK KAZANIMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ**

Ahmet FİDAN

Eskişehir 2018

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN HİBRİT KOÇLUK
UYGULAMASININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN
DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK KAZANIMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ**

Ahmet FİDAN

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Eskişehir

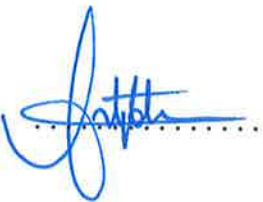
Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ekim 2018

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ahmet FİDAN'ın "Ortaokul Öğretmenlerine Sunulan Hibrit Koçluk Uygulamasının Kaynaştırma Eğitiminde Öğretmen Davranışları ve Öğrencilerin Akademik Kazanımları Üzerindeki Etkileri" başlıklı tezi 24.10.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği, Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı-Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Elif TEKİN İFTAR	
Üye	: Prof. Dr. Arzu ÖZEN	
Üye	: Doç.Dr. Necdet KARASU	
Üye	: Doç.Dr. Seray OLÇAY GÜL	
Üye	: Doç.Dr. Serhat ODLUYURT	

Prof.Dr. Handan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür
Vekili

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN HİBRİT KOÇLUK UYGULAMASININ KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNDE ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI VE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK KAZANIMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Ahmet FİDAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2018

Danışman: Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR

Bu çalışmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine etkileri ve öğretim sunulan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe dersindeki hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkileri değerlendirilmiştir. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci katılımcıların öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları bir ortaokulda görev yapan dört Türkçe Öğretmeni ve onların 6. sınıf düzeyindeki zihinsel yetersizliği olan dört öğrencisidir. Çalışma öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturularak katılımcı çiftlerarası çoklu yoklama modelinin iç içe iki kez uygulanmasına göre tasarlanmıştır. Deneysel kontrol öğretmen ve öğrenciler için ayrı ayrı kurulmuştur. Başlama düzeyi evresinden sonra öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin ön eğitim sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Öğretmenler uygulama oturumlarında sınıf içinde öğrencilerine bu beceriler için öğretim sunmuştur. Uygulama evresinde her oturum sonunda sözlü, üç uygulama oturumu sonunda grafik ve yazılı geribildirim sunulmuştur. Öğrencilere öğretilmesi hedeflenen beceriler öğrencilerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarından öğretmenlerle birlikte seçilmiştir. Bu becerilerin eşit zorluk düzeyinde olmasına özen gösterilmiştir. Araştırma bulguları hibrit koçluk uygulamasının öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını edinme, edindiklerin becerilerin kalıcılığı ve genellemesini sağlama ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğrencilerin hedef becerileri edinimi, kalıcılığı ve genellemesinin sağlanması üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcıların koçluk uygulaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin görüşleri olumludur.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Öğretmen koçluğu, Ortaokul öğretmenleri, Bilimsel-dayanaklı uygulamalar, Eşzamanlı ipucuyla öğretim.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF HYBRID COACHING ON TEACHING BEHAVIORS OF
MIDDLE SCHOOL TEACHERS AND ACADEMIC OUTCOMES OF THEIR
STUDENTS WITH DISABILITIES IN GENERAL EDUCATION SETTINGS

Ahmet FIDAN

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, October 2018

Supervisor: Prof. Dr. Elif TEKİN-IFTAR

This study aims to examine the effects of hybrid coaching in teaching middle school teachers the use of simultaneous prompting procedure in the general education classrooms, when teaching their inclusive students in their classrooms and effectiveness of simultaneous prompting procedure when teaching academic skills to these students. Moreover, teachers' opinions about coaching and simultaneous prompting, and students' opinions about simultaneous prompting procedure are investigated. Participants of the study are four middle school teachers (Turkish Studies Teachers) and their four 6th grade students who have intellectual disabilities. Teachers and students dyads are formed. Multiple probe designs across participants are conducted twice in a nested design in the study. Experimental control was built individually with teacher and student participants. After baseline sessions, a training session was conducted with teachers individually in a time-lagged manner, and then teachers allowed to use simultaneous prompting procedure for teaching their students. Verbal, written and graphical feedback presented in the context of coaching. Target academic skills are selected by researcher and teachers from Individualized Education Program of students. They paid attention to determine academic skills in equal difficulty level. Findings of the study showed that coaching provided to teach teachers was effective in teaching teachers to use simultaneous prompting procedure on acquisition, maintenance, and generalization levels. The simultaneous prompting procedure was also found effective in teaching academic skills to students with intellectual disabilities in the general education classrooms. Finally, opinions of both teachers and students are positive about coaching and simultaneous prompting procedure.

Keywords: Professional development, Teacher coaching, Middle school teachers, Evidence-based practices, Simultaneous prompting procedure.

ÖNSÖZ

Nasıl ki, bir binanın yapılmasına yardım eden işçi bütünün planını bilmiyor ya da her zaman elinin altında bulunduramıyorsa; bir insanın da yaşamının tek tek günlerini ve saatlerini geçirirken, yaşamının akışına ve karakterinin tümüne ilişkin durumu aynıdır. Ancak gezginin zirveye vardığında geride bıraktığı yolu tüm kıvrımları, dönemeçleri ve bağlantılarıyla kuşbakışı görüp öğrendiği gibi; biz de eylemlerimizin, başarılarımızın ve yapıtlarımızın arasındaki gerçek ilişkiyi yaşamımızın bir döneminin ya da bütünüünün sonuna geldiğimizde görüp öğreniriz. Çünkü yaşamın içinde olduğumuz sürece, karakterimizin özelliklerine göre, o anda bize doğru ve uygun görüneni yaparız. Bu yüzden büyük eylemleri gerçekleştirirken bunların tam olarak bilincinde değilizdir; sadece o anki amaçlarımıza uygun ve doğru olduklarını biliriz. Ve sonra, bütüne baktığımızda karakterimiz ve yeteneğimizin ışıldayarak öne çıktığını görürüz. Tek tek durumlara baktığımızda, sanki bir ilham gelmiş gibi binbir yanlış yol arasından biricik doğru yolu seçmiş olduğumuzu görürüz. Tüm bunlar iyi ve doğru durumlar için olduğu kadar, kötü ve yanlış durumlar için de geçerlidir (A. Schopenhauer, Yaşam Bilgeliği Üzerine Aforizmalar).

Bu çalışma yaklaşık üç yıl önce “özel” öğrencilerinin yaşamına küçük de olsa bir katkı sunmaya “gönüllü” öğretmenlere mütevazı bir destek sunma arayışıyla başladı, kolay ve kısa sayılamayacak bir süreç sonunda tamamlandı. Çalışma sürecinde birçok kişinin desteğini aldım ve onlara teşekkür borçluyum. Bu teşekkürlerin en büyüğü ve en önemlisi çok değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR içindir. Çünkü kendisi yüksek lisans eğitimine başladığımdan beri başta akademik ve mesleki konular olmak üzere, her konuda, en dar zamanlarında bile bana destek sundu. Bu yüzden kendisine ne kadar teşekkür etsem azdır. Bu çalışmanın bitmesinin sevindirici olmayan tek yanı -yalnızca resmi olarak da olsa- onun öğrencisi olmamın sona ermesi, en sevindirici yanıysa onun destekleri sayesinde kazandıklarımıdır.

Tez sürecinin başından itibaren tez izleme komitesinde yer alıp çok değerli görüşlerini ve önerilerini benimle paylaşarak tezimin başarıyla uygulanabilmesine yol gösteren hocalarım Prof. Dr. Arzu ÖZEN’e nezaketi için; Doç. Dr. Necdet KARASU’ya ise tatlı-sert yapıcı eleştirileri için ayrıca teşekkür ederim. Tezimin jürisinde bulunarak değerli görüş ve önerilerini sunan hocalarım Doç. Dr. Seray OLÇAY-GÜL ve Doç. Dr. Serhat ODLUYURT’a da özellikle teşekkür ederim.

Tez uygulamasını yürüttüğüm okuldaki başta yöneticiler ve okul rehber ğretmeni olmak üzere, diğer öğretmenler ve personele gösterdikleri güleryüz ve sundukları tüm destekler için minnettarım. Aynı şekilde hepsi çok değerli öğretmenler olan, burada isimlerini yazamadığım katılımcı Türkçe ğretmenlerine ve öğrencilerine de ayrıca teşekkür borçluyum. Kendileri çalışmada baştan itibaren gönüllü ve istekli biçimde yer alarak değerli zamanlarını ayırdılar. Uygulama sürecinde veri toplayarak bize destek olan gözlemciler Beyzanur KİRİşçİ, Kübra BULUT, Melike SUYUN, Naile KAYA, Ömer Faruk EROLAN, Sevcan CEYHAN, Snds Büşra YILMAZ ve şule TEMOİN'e titizlikleri ve emekleri için çok teşekkür ederim. Hepsinin çok iyi öğretmenler olacağına inanıyorum. Bu paragrafta sıraladığım kişilerin tamamı hem uygulama sürecinde, hem de bundan sonraki akademik yaşamımda uygulama ortamlarında bilimsel çalışma yürütme konusunda gerekli motivasyonu çok iyi sağladılar ve beni gelecek için mitlendirdiler.

Tez sürecinde hem olumlu hem de olumsuz durumları paylaşabildiğim ve beni etkili biçimde motive ederek en büyük desteği sunan arkadaşım Dr. Eda DEMİRHAN'a ve küçük ama samimi destekleri için Eda YİL'e teşekkürü borç bilirim. Tanıştığımız günden beri sıcak sohbetini esirgemeyen ve destekleriyle lisansüstü eğitimimi oldukça kolaylaştıran değerli arkadaşım Dr. Hatice Deniz DEğİRMENCİ'ye ve güvenirlik analizlerinde yardımcı olan Arş. Gör. . Emre KIYAK'a ayrı ayrı teşekkür ederim. Arş. Gör. Damla ALTIN, Arş. Gör. zkan ERGENE, Arş. Gör. Süleyman DEMİR ve Dr. Erol UğUR ile Dr. T. Seda ÇOLAK'a da arkadaşlıkları için teşekkürü borç bilirim.

Oldukça uzun süren eğitim yaşamımda hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, her zaman yanımda olan annemle babama da teşekkürden çok daha fazla şey borçluyum. Son olarak, doktora sürecinde kendilerine ayırmam gereken zamanlardan alarak çok kez yalnız bırakmak zorunda kaldım, ama onlar beni bırakmadı ve en zor zamanlarımda bile bana katlandılar. Onlara da özellikle teşekkür ederek, bu çalışmayı sevgili eşime ve kızıma armağan ediyorum.

Ahmet FİDAN

Eskişehir 2018

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 intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.


Ahmet FİDAN

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii
1 GİRİŞ	1
1.1 Genel Eğitim Müfredatına Erişim ve Öğretimsel Uyarlamalar.....	2
1.2 Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi	8
1.3 Mesleki Gelişim Modeli Olarak Öğretmen Koçluğu.....	11
1.4 Genel Eğitim Ortamlarında Yürütülen Öğretmen Koçluğu Araştırmaları	22
1.5 Araştırma Gereksinimi	29
1.6 Amaç	35
1.7 Önem.....	36
2 YÖNTEM.....	40
2.1 Katılımcılar	40
2.1.1 Öğretmen katılımcılar	41
2.1.2 Öğrenci katılımcılar	43
2.1.3 Öğretmen koçu	46
2.1.4 Gözlemciler	46

2.2 Ortam.....	47
2.2.1 Araştırmanın yürütüldüğü okul	47
2.2.2 Öğretmen katılımcılar için ortam.....	48
2.2.3 Öğrenci katılımcılar için ortam	48
2.3 Araç-gereçler.....	49
2.3.1 Öğretmen katılımcılar için kullanılan araç-gereçler	49
2.3.2 Öğrenci katılımcılar için kullanılan araç-gereçler	50
2.4 Araştırma Modeli	50
2.5 Bağımsız Değişken	52
2.5.1 Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken	52
2.5.2 Öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken	55
2.6 Bağımlı Değişken	55
2.6.1 Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken	55
2.6.2 Öğrenci katılımcılar için bağımlı değişken	57
2.7 Genel Süreç	59
2.7.1 Pilot uygulama.....	59
2.7.2 Başlama düzeyi evresi.....	60
2.7.3 Ön eğitim oturumları.....	62
2.7.4 Uygulama oturumları	63
2.7.5 İzleme oturumları	71
2.7.6 Genelleme oturumları.....	71
2.7.7 Sosyal geçerlik	73
2.8 Verilerin Toplanması	74
2.8.1 Etkililik verileri	74
2.8.2 İzleme verileri	76
2.8.3 Genelleme verileri	77

	<u>Sayfa</u>
2.8.4 Güvenirlik verileri.....	77
2.8.5 Sosyal geçerlik verileri.....	80
2.9 Verilerin Analizi	81
2.9.1 Etkililik verilerinin analizi	81
2.9.2 Güvenirlik verilerinin analizi.....	82
2.10. Sosyal geçerlik verilerinin analizi.....	85
3 BULGULAR	86
3.1 Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme	86
3.1.1 Öğretmen katılımcılar için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme.....	86
3.1.2 Öğrenci katılımcılar için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme	91
3.2 Sosyal Geçerlik Bulguları	94
3.2.1 Öğretmen katılımcılar için sosyal geçerlik bulguları	94
3.1.1 Öğrenci katılımcılar için sosyal geçerlik bulguları	100
4. TARTIŞMA	102
4.1 Sınırlılıklar	117
4.2 Sonuç ve Öneriler	118
4.2.1 Uygulamaya yönelik öneriler	119
4.2.2 İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	119
KAYNAKÇA	121
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1 Koçluğun boyutları ve alanları	15
Tablo 2.1 Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin bilgiler	41
Tablo 2.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamakları	56
Tablo 2.3 Öğrenci katılımcılar için hedef beceriler	58
Tablo 2.4 Öğretmenlerin genelleme oturumları için oluşturduğu hedef beceriler	74
Tablo 2.5 Öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları	83
Tablo 2.6 Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları	83
Tablo 2.7 Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları	84
Tablo 2.8 Araştırmacıya ilişkin gözlemcilerarası güvenilirlik bulguları	84
Tablo 3.1 Öğretmen katılımcılara sunulan düzeltici ve olumlu geribildirimler	89

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Öğretmen koçluğu uygulama süreci	54
Şekil 2.2 Çalışma süreci akış şeması	60
Şekil 2.3 Yoklama oturumlarındaki performansı için öğretmene sunulan örnek grafik	67
Şekil 2.4 Öğretim oturumlarındaki performansı için öğretmene sunulan örnek grafik	67
Şekil 2.5 Oturumlardaki toplam performansı için öğretmene sunulan örnek grafik ...	67
Şekil 2.6 Öğrencinin yoklama oturumlarındaki performansı için sunulan örnek grafik	68
Şekil 3.1 Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	90
Şekil 3.2 Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	93

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı/Programı
ESSA	: Every Student Succeeds Act
IASA	: The Improving America's Schools Act
IDEA	: Individuals With Disabilities Education Act
IDEA	: Individuals With Disabilities Education Improvement Act
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCLB	: No Child Left Behind
WISC-R	: Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği-Gözden Geçirilmiş)

1. GİRİŞ

Günümüzde özel eğitim uygulamalarının (a) sıfır reddetme/dışlama, (b) ayrımcı olmayan ölçme ve değerlendirme, (c) uygun, ücretsiz ve devlet okulunda eğitim hizmetleri sunma, (d) en az kısıtlayıcı ortam, (e) yasalara uygunluk ve (f) anne-baba ve öğrenci katılımı (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogren, 2013) olmak üzere altı temel ilkeye dayandığı yaygın olarak kabul edilmektedir. Bunlardan sıfır reddetme/dışlama ilkesi yetersizlik türü ve düzeyi ne olursa olsun tüm öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine katılması anlamına gelirken, ayrımcı olmayan ölçme ve değerlendirme öğrencinin yetersizliği, kültürü, etnik kökeni ya da anadili gibi özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme sayesinde ayrımcılığa uğramasının önlenmesi olarak açıklanmaktadır. Uygun, ücretsiz ve devlet okulunda eğitim ilkesi, yetersizliğin türü ve düzeyine bakılmaksızın tüm öğrencilerin kendileri için uygun ve masrafları devlet tarafından karşılanan eğitim-öğretim alma hakkının korunmasıdır. Yasalara uygun koruma ilkesi okulların öğrencilerin ve ailelerinin haklarını korumasını, ailelerin söz hakkı, bilgilerin gizliliği gibi temel ilkelerin yasalarla güvence altına alınmasını ve hesap verebilirliği sağlamayı amaçlar. Anne-baba ve öğrenci katılımı ise öğrencilerin tanınması, okul tercihleri, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) içeriklerinin belirlenmesi ve uygulanması gibi konularda aile katılımını ve işbirliğini sağlar. Son olarak, en az kısıtlayıcı ortam ilkesiyle de öğrencinin (a) genel eğitim müfredatına, (b) müfredat dışı etkinliklere ve (c) akademik olmayan diğer etkinliklere (örn., ulaşım, dinlenme, oyun ve spor) erişimi sağlanarak BEP'teki hedeflere ulaşması amaçlanır (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Turnbull vd., 2013).

En az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak gelişen kaynaştırma/bütünleştirme, temel olarak yetersizliği olan öğrencilerin akademik, müfredat dışı ve diğer okul etkinliklerinde yetersizliği olmayan akranlarının arasında olması ve bunlara aktif olarak katılması anlamına gelmektedir (Cunningham, Huchting, Fogarty ve Graf, 2017; Mastropieri ve Scruggs; 2000). Kaynaştırma uygulamalarının tarihçesi incelendiğinde günümüze kadar olan süreç iki döneme ayrılabilir. İlk dönemde yetersizliği olan öğrencilerin ayrıştırılmış ortamlardan genel eğitim ortamlarına katılmasına, ikinci dönemde ise bu öğrencilerin genel eğitim uygulamalarından yararlanabilmeleri için gerekli uygulamaların geliştirilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalara öncelik verilmiştir. Dolayısıyla, her iki dönemin odak noktasının eğitim ortamı olduğu görülmektedir. Son yıllarda ise üçüncü bir döneme girilmiş olduğu görülmektedir. Artık

yalnızca eğitim ortamına değil eğitim içeriğine ve içeriğin nasıl sunulduğuna da önem verilmektedir. Bir başka ifadeyle, daha önceki “Nerede?” sorusuna ek olarak genel eğitim ortamındaki öğrencilere öğretilenler ve onların öğrendiklerini belirlemek amacıyla “Ne öğretilmeli?”; öğretmenlerin kullandığı yöntemler ve sunulan öğretimin niteliğini belirlemek amacıyla da “Nasıl öğretilmeli?” gibi soruların yanıtları aranmaktadır (Morningstar, Shogren, Lee ve Born, 2015; Turnbull vd., 2013).

Kaynaştırma uygulamalarının etkilerine ilişkin uzun yıllardır yürütülmüş olan çalışmalar iyi yürütüldüğünde bu uygulamaların hem yetersizliği olan hem de sınıftaki diğer öğrenciler için yararlı olduğunu göstermektedir (Jackson, Ryndak ve Wehmeyer, 2008). Ancak, kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararın elde edilebilmesi için öğrencinin mümkün olan en fazla süreyle akranlarıyla birlikte eğitim alması ve yetersizliğinin düzeyi nedeniyle eğitim sunulamayan durumlar dışında sınıftan ya da okuldan çıkarılmaması hedeflenmelidir. Bunun için de ön kabullerden ve varsayımlardan vazgeçilerek gerekli tüm destek hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. Ayrıca öğrenci için mümkün olan en yüksek beklentilerin yaşama geçirilebilmesi için öğrencinin genel eğitim müfredatına erişimi hedeflenmelidir. Bu süreçte akademik alanlar dışındaki kaynaştırmanın sağlanabilmesi amacıyla öğrencinin yemek, dinlenme, rehberlik ve danışma, sağlık hizmetleri, özel ilgi ve hobileri, kulüp etkinlikleri gibi diğer öğrencilerin katıldığı sosyal ortam ve etkinliklere katılımı da desteklenmelidir (Heward, 2013; Mastropieri ve Scruggs, 2000; Turnbull vd., 2013).

1.1. Genel Eğitim Müfredatına Erişim ve Öğretimsel Uyarlamalar

Genel eğitim müfredatına erişim, 1997 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde Engelli Bireylerin Eğitim Yasası’nda (*Individuals with Disabilities Education Act; IDEA, 1997*) yer almış, ardından Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (*No Child Left Behind; NCLB, 2002*) ve Engelli Bireylerin Eğitiminin Geliştirilmesi Yasası (*Individuals With Disabilities Education Improvement Act; IDEA, 2004*) ile pekiştirilmiştir (Karvonen, Flowers ve Wakeman, 2013). En son olarak, Her Öğrenci Başarır Yasası’nda da (*Every Student Succeeds Act; ESSA, 2015*) genel eğitim müfredatına erişim ilkesi korunmuştur. Bu yasalarda ve ilgili düzenlemelerde gerekli diğer destekler ve hizmetler de sunularak özel eğitim hizmeti sunulan tüm öğrencilerin genel eğitim müfredatına katılımı ve ilerlemesi hedeflenmektedir (Lee, Soukup, Little ve Wehmeyer, 2009).

Genel eğitim müfredatına erişim kavramının ilk ortaya çıktığı dönemde Amerika Birleşik Devletleri’nde genel ulusal bir müfredat bulunmamakta, bunun yerine eyalet

bazında öğrenciler için belirlenmiş öncelikler bulunmaktaydı. Bu durumun aynı sınıf düzeyindeki öğrenciler için belirlenmiş olan müfredat, hedef ve öğrenme çıktılarının farklı olmasına yol açtığı ileri sürülmekteydi. Ayrıca “müfredat” terimi okulda öğrencinin katıldığı tüm etkinlikler, kullanılan ders kitapları ya da eğitim programının tamamı gibi çok farklı anlamlarda kullanılmaktaydı. İzleyen yıllarda eyaletler ve çeşitli meslek kuruluşları tarafından öğrencilerin öğrenmesi gereken *içerik* ve öğrendiklerini gösterebilecekleri *başarı* standartlarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır (Lee vd., 2009). Geniş çaplı değerlendirmeler ile içerik ve başarı standartları üzerinden okulların hesap verebilirliğini sağlamanın hedeflendiği bu çalışmalara Standartlar Temelli Yenilik Hareketi (The Standards Based Reform Movement) adı verilmiştir. Bu hareketin bir sonucu olarak günümüzde Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitimle ilgili yasal düzenlemelerle (örn., Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın, Engelli Bireylerin Eğitiminin Geliştirilmesi Yasası ve Her Öğrenci Başarır Yasası) hem ayrı özel eğitim ortamlarındaki, hem de genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi temel bir ilke olarak yer almaktadır.

Yetersizliği olan öğrencilerin Standartlar Temelli Yenilik Hareketi’nin kapsamına alınması konusunda özellikle ilk yıllarda bazı görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Browder, Wakeman ve Flowers (2006) bu görüş ayrılıklarını özetleyerek (a) bu hareketin öğrencinin genel eğitim müfredatındaki önceki başarısızlığını ve öğrencinin işlevsel gereksinimlerini göz ardı etmesi, ayrıca öğrencinin bireysel gereksinimlerinin ve yeterliklerinin standart değerlendirmeler ile belirlenemeyeceği (Lashley, 2002), (b) özel eğitim öğretmenlerinin işlevsel ve kişisel bağımsızlık becerilerini akademik becerilerden daha önemli görmesi ve bu öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı standartlara tabi tutulamayacağını düşünceleri (Agran, Alper ve Wehmeyer, 2002) ve (c) genel eğitim müfredatına odaklanmanın öğrencilerin okuldan ayrılmasına yol açabileceği (Byrnes, 2001) şeklinde sıralamıştır. Quenemoen, Lehr, Thurlow ve Massanari (2001) de yetersizliği olan öğrencileri geniş çaplı değerlendirmelere katmanın olası olumlu ve olumsuz sonuçlarını raporlaştırmıştır. Rapora göre hareketin olası olumsuz sonuçları (a) işlevsel becerileri içeren BEP’lere daha az önem verilmesi nedeniyle bireysel gereksinimlerin karşılanmasında kısıtlanma, (b) akademik başarı sonuçlarının yanlış yorumlanması ya da çarpıtılması, (c) okuldan ayrılma, devamsızlık ve başıboşluk gibi durumların artması ve mezun sayılarında azalma, (d) öğretmenlerde tükenmişlik ve (e) değerlendirme sonuçlarında aldatma eğilimi şeklinde sıralanmıştır. Beklenen olumlu

sonuçlar ise (a) daha önce göz ardı edilen konuların kavranması için fırsat sunma, (b) öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeyinde yükselme, (c) genel eğitim müfredatına erişim, (d) daha anlamlı kazanımlara bağlı olarak elde edilen diplomalar ve (e) okul, öğretmen ve öğrencilerin hesap verebilirliğinin artmasıdır. Browder ve meslektaşları (2007) da bu hareketi (a) eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, (b) yetersizliği olan öğrencilerden beklentilerin zamanla yükselmesi, (c) akademik içerikleri öğretmenin öğrencilerin öz-belirleme (self-determination) sürecine katkıda bulunması ve (d) yetişkinliğe yönelik olması nedeniyle olumlu bir hareket olarak değerlendirmiştir.

Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde ise özel eğitim ve kaynaştırmayla ilgili yasalarda ve alanyazında genel eğitim müfredatına erişim ifadesinin doğrudan yer almadığı görülmektedir. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uzun yıllardır genel eğitim okulları için müfredatlar belirlenmekte ve bunların ülke çapında uygulanması hedeflenmektedir. Bu müfredatlarda sınıf düzeyi ve derslere göre temalar amaçlar ve kazanımlar açıkça belirlenmekte, ayrıca bunlara uygun olarak haftalık planlar ve ders kitapları hazırlanmakta, ayrıca ölçme-değerlendirme uygulamaları yapılmaktadır. Özel eğitim alan öğrenciler için ise hazırlanması yasal olarak zorunlu olan BEP’te bu müfredat temel alınmak kaydıyla içeriği, sunumu ve kazanımların değerlendirilmesinde öğrenciye uygun düzenleme ve uyarlamalara yer verilmesi hedeflenmektedir. Bu konuda öğrencinin yaşı, cinsiyeti, yetersizlik türü ve düzeyine ek olarak, öğrencinin mevcut performans düzeyi ve mümkün olduğunca ailesinin beklenti ve taleplerinin dikkate alınması beklenmektedir.

Ülkemizde özel eğitim uygulamalarına ilişkin 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (MEB, 1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne (MEB, 2018) göre özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitilmelerine öncelik verilir, ancak gereken durumlarda uyarlamalar yapılmalıdır. Bu uyarlamalara özel gereksinimli öğrenci için hazırlanması zorunlu olan BEP’te yer verilir. Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi’nde (MEB, 2017) de genel eğitim ortamlarında eğitim gören yetersizliği olan öğrenciler için yapılacak uyarlamaların önemine vurgu yapılmaktadır. Adı geçen yasal metinlerde özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesi ve başarı ölçütleri konusundaki açıklamalar genel eğitim müfredatının bir hareket noktası olduğunu, ancak bireyselleştirme ve uyarlamaların asıl belirleyici olduğu görülmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’deki “*Normal akranları ile birlikte eğitim gören özel*

eğitim gerektiren öğrencilerin hazırlanan eğitim planındaki amaçları gerçekleştirme düzeyleri, devam ettikleri okulun sınıf geçme ve sınav yönetmeliğine göre değerlendirilir. Ancak, engellilik durumu ve özellikleri dikkate alınarak sınavlarda gerekli önlemler alınır ve düzenlemeler yapılır.” (MEB, 1997) ifadeleri kaynaştırma ortamlarındaki öğrenciler için genel eğitimdeki değerlendirme ilkeleri esas olmakla birlikte uyarlamaların daha önemli olduğunu göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ndeki “Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kayıtlı olduğu okulda uygulanan mevzuatın yanında ... Öğrencilerin başarıları BEP’lerine göre değerlendirilir.” ifadeleri de öğrenci başarısının değerlendirilmesinde hem genel eğitim ilkelerinin hem de BEP’in önemini açıklamaktadır (MEB, 2018).

Ayrı özel eğitim ortamlarında eğitim alan öğrenciler söz konusu olduğunda da genel eğitim müfredatının referans alınması gerektiği, ancak hem öğretim hem de ölçme-değerlendirme süreçlerinde bireyselleştirme ve uyarlamalara yer verilmesi gerektiği görülmektedir. 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’deki “*Özel eğitim okul ve sınıflarında normal okul programları uygulanır, ancak; öğrencilerin özellikleri ve öğrenme yeterlilikleri dikkate alınarak, söz konusu programlarda denkliği bozmayacak şekilde düzenlemeler yapılır. Özel eğitim okul ve sınıf programları, öğrencileri, eğitimlerini normal okullarda akranlarıyla birlikte sürdürecektir yeterliliklere ulaştırmayı amaçlayan bir yaklaşımla hazırlanır.*” ile “*Özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören öğrencilerin değerlendirilmesinde, öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim planlarında konulan amaçların gerçekleştirilmesi esas alınır.*” (MEB, 1997) ifadeleri bu durumu açıklamaktadır.

Yasal metinlerdeki ilgili maddelere göre genel eğitim ortamlarındaki ve ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde öncelikle genel eğitim müfredatının dikkate alınması, gereken durumlarda bireyselleştirme ve uyarlamalara yer verilmesi gerekmektedir. Bilindiği gibi, BEP hazırlanırken temel olarak (a) öğrencinin güçlü ve zayıf yönleri ile (b) öğrencinin akademik, gelişimsel ve işlevsel gereksinimleri dikkate alınmaktadır. Buna göre BEP’te yer verilecek hedefler ve bu hedeflere erişmek amacıyla tercih edilecek uyarlamalar konusunda öğrenci özellikleri dışında herhangi bir sınırlama ya da standart bulunmamaktadır. Adı geçen yasal metinlerde her ne kadar öğretim ve değerlendirme süreçlerinde öncelikle genel eğitim müfredatına uygunluk koşulu aransa da özel eğitim alan öğrencilerin başarılarının

değerlendirilmesinde nihai olarak BEP’te yer alan hedeflerin dikkate alınacak olması genel eğitim müfredatına erişim açısından bir belirsizlik oluşturmaktadır. Bu yüzden ayrı özel eğitim ortamlarındaki ve genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrenciler için genel eğitim müfredatına erişim ya da benzer bir standart olmadığı görülmektedir.

Genel eğitim müfredatına erişim konusunda bir standart olsun ya da olmasın, öğretimin planlanması ve sunulmasında yetersizliği olan öğrenciler için en yüksek kazanımın sağlanması hedeflenmelidir. Bu hedefe ulaşabilmek amacıyla genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerine etkin olarak katılabilmesi için uygun düzenlemelerin yapılması ve desteklerin sunulması gerekmektedir. Bu öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişiminin desteklenmesi konusunda önerilen farklı yaklaşımlar (a) akran destekleri, (b) öz-belirleme (self-determination), (c) öğrenme için evrensel tasarım ve (d) içerik standartlarını öğretmek ve değerlendirmek şeklinde sıralanabilir (Spooner, Dymond, Smith ve Kennedy, 2006). Akran destekleri, sınıf çapında akran aracılı öğretim ve işbirlikçi öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak, yetersizliği olan öğrenciye bir ya da daha fazla akranından sosyal ve akademik destek sağlanmasıdır. Öz-belirleme, bireyin kendi yaşam kalitesini korumak ve arttırmak için gerekli becerileri kendisinin seçmesi olarak tanımlanabilir (Wehmeyer, 2005). Öğrenme için evrensel tasarım ise, tüm öğrencilerin gereksinimlerini önceden dikkate alınarak daha az uyarılma ve düzenlemelere gereksinim duyulacağı görüşüne bağlı olarak geliştirilmiştir (Hitchcock, Meyer, Rose ve Jackson, 2002). Bu yaklaşımda içeriklerin sunumu, konuların işlenişi ve öğrencilerin yapacağı etkinliklerde esneklik sağlanarak öğrencinin yeterliklerine daha uygun bir öğretim yapılması, böylece öğrenci katılımının artırılarak daha fazla erişim sağlanması hedeflenir (Cunningham vd., 2017; Spooner vd., 2006). Son olarak, öğretmenlere okuma-yazma, matematik, fen bilgisi gibi alanlardaki içeriklerin standartlarını öğretmek ve öğretmenlerin uygulamalarını değerlendirmek de yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimine katkıda bulunmaktadır. Bu uygulamaların birinin ya da birkaçının birlikte kullanımı yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimine katkıda bulunmaktadır.

Genel eğitim müfredatına erişim konusundaki araştırmalar genellikle (a) öğretimsel düzenlemeleri de kapsayan öğretim süreçlerine ya da (b) genel müfredatta yer alan konuların öğretiminde kullanılan uygulamaların sonuçlarına odaklanmaktadır (Agran, Wehmeyer, Cavin ve Palmer, 2010; Matzen, Ryndak ve Nakao, 2010; Soukup, Wehmeyer, Bashinski ve Bovaird, 2007). Bu araştırmaların sonuçları gerekli uyarılma

ve düzenlemeler yapıldığında genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilerin (a) akademik etkinliklere daha fazla katılabildiğini (Logan ve Keefe, 1997), (b) müfredattaki belirli becerileri edinebildiklerini (Jordan, Schwartz, McGhie-Richmond, 2009; Kaplan, 2011; McLeskey ve Waldron 2002a; Roy, Guay ve Valois, 2013; Ülker, 2009; Ünay, 2012; Ylonen ve Norwich, 2012) ve (c) böylece genel eğitim müfredatına erişim konusunda ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarındaki akranlarından tutarlı olarak daha fazla ilerleme kaydettiğini göstermektedir (Kalambouka, Farrell, Dyson ve Kaplan, 2007; Soukup vd., 2007; Wehmeyer vd., 2003).

Genel eğitim müfredatına erişim bağlamında gerekli uyarlamalar öğretmenler tarafından yeterince yapılamasa da (Soukup vd., 2007; Wehmeyer, Lattin, Lapp-Rincker ve Agran, 2003) öğretimsel uyarlamalar genel eğitim sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için en etkili uygulamalar olarak kabul edilmektedir (Fisher ve Frey, 2001; Lee vd., 2009). Öğrenci merkezli öğrenme stratejileri (örn., kendi kendine öğrenme, kendini değerlendirme), grup düzenlemeleri (örn., işbirlikçi öğrenme grupları, küçük grup düzenlemesi ve birebir eşleme) ve akran destekleri gibi uygulamalar etkili uyarlamalar arasındadır. Bu uygulamalar genel eğitim müfredatına erişimin desteklenmesinde, sosyal etkileşimin artırılmasında ve diğer hedef becerilerin kazandırılmasında olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Lee vd., 2009). Genel eğitim sınıflarında yer verilecek uygulamaların seçiminde hedef beceriler ve uygulama ortamının özelliklerine ek olarak, öğretim sunulacak kişi ve uygulamayı yapacak kişinin özellikleri belirleyici olmaktadır. Tüm bunlarla birlikte seçilecek uygulamanın bilimsel-dayanaklı ya da yüksek etkili bir uygulama olması daha büyük öneme sahiptir.

Genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrenciler için eğitim-öğretim ve değerlendirme süreçlerinde yapılacak uyarlamaların önemi hem alanyazında hem de yasalarda açıklanmış olmakla birlikte sınıfında bu tür öğrencisi olan öğretmenlerin bu konuda yeterli olmadıkları görülmektedir. Genel eğitim öğretmenleri için uygulanan öğretmen yetiştirme programlarında yeterli kuramsal ve uygulamalı dersler yer almadığı için bu öğretmenler mesleğe başladıklarında sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için BEP hazırlama, uyarlamalar yapma ve bilimsel-dayanaklı uygulamaları seçip uygulama ve davranış yönetimi gibi konularda sorun yaşamaktadır. Bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının daha etkili ve verimli olarak yürütülebilmesi için mesleki gelişim uygulamaları önemli hale gelmektedir. İlgili araştırmalarda öğretmenlerin (a) yetersizliği olan öğrenciden beklentilerinin doğru/uygun olmadığı ve öğrencinin

başarısızlığının yalnızca yetersizliğine bağladıkları (Gün, 2013; Güzel, 2014; Hardman ve Dawson, 2008; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010), (b) öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusunda değişiklikleri yapma konusunda istekli olmadıkları (Hertberg-Davis ve Brighton, 2006; İlk, 2014; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; Scott, Vitale ve Masten 1998), (c) yetersizliği olan öğrenciye öğretim sunarken diğer öğrenciler için ayrılacak zamanın azalacağını düşündükleri (Jordan vd., 2009; Şekercioğlu, 2010), (d) sınıf yönetimi ya da öğrenci davranışlarını kontrol etmede sorunlar yaşadıkları (İlk, 2014; Kuyumcu, 2011; Marzano ve Marzano, 2003; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005), (e) bireyselleştirme ve uyarlamalar yapma konusunda yeterli olmadıkları (Gün, 2013; Güzel, 2014; İlk, 2014; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005; Vural, 2008; Yönter, 2009), (f) bilimsel-dayanaklı ve yüksek etkili uygulamalara ilişkin bilgi ve becerilerinin yeterli olmadığı (İlk, 2014; Ko ve Boswell, 2013; McLeskey ve Waldron 2011; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010) ve (g) etkili destek ve mesleki gelişim olanakları bulamadıkları (Greenwood ve Abbott, 2001; Gün, 2013; Güzel, 2014; Hertberg-Davis ve Brighton, 2006; İlk, 2014; Ko ve Boswell, 2013; Kuyumcu, 2011; Spooner vd., 2006; Şekercioğlu, 2010; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005; Vural, 2008; Yönter, 2009) görülmektedir. Öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerine uygun bilimsel-dayanaklı uygulamaları seçip güvenilir biçimde uygulaması öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği için (Browne, 2013; Graham ve Harris, 2013; Stormont, Reinke ve Herman, 2011; Tekin-Iftar, Olcay-Gul ve Collins, 2018; Tunç-Paftalı, 2018; Wehby, Maggin, Johnson ve Symons, 2010) öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik fonlar ayrılmakta, çok sayıda kaynak ve materyal hazırlanmakta, formal mesleki gelişim uygulamaları ve informal destekler sunulmaktadır (Hardman ve Dawson, 2008). Her ne kadar bu destekler sunulsa da bu konuda yaygın olarak kullanılabilecek iyi uygulama arayışları ve bu konudaki araştırma gereksinimi sürmektedir.

1.2. Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı ilkesine uygun olarak genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilerin sayısı artmakta, dolayısıyla bu öğrenciler için gerekli düzenlemeleri ve uyarlamaları yapmak konusunda öğretmenlerin sorumlulukları da artmaktadır (Bryant, Linan-Thompson, Ugel, Hamff ve Hougen, 2001). Bu gelişmelerin doğurduğu araştırma gereksinimleri ise, yıllar içinde yetersizliği olan öğrencilerin eğitim çıktılarını iyileştirecek ve genel eğitim müfredatına erişimine katkıda bulunabilecek

Çalışmaların yürütülerek bilimsel-dayanaklı uygulamaların önemli ölçüde artmasına yol açmıştır (Cook, Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003). Ancak, geliştirilen/önerilen bu uygulamaların öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanmasında önemli sorunlar yaşanabilmekte (Brown, Stephenson ve Carter, 2014; Goodman, Brady, Duffy, Scott ve Pollard, 2008; Greenwood ve Abbott, 2001) ve öğretmenler de bu tür uygulamaların kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemektedir (deBettencourt, 1999; Gün, 2013; Güzel, 2014; İlkel, 2014; Jenkins ve Ornelles, 2007; Jenkins ve Yoshimura, 2010; Jordan vd., 2009; Kamens, Loprete ve Slostad, 2003; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; Snyder, Garriott ve Aylor, 2001; şekercioğlu, 2010; Vural, 2008; Welch, 1996; Yönter, 2009). Ayrıca ğretmenlerin bu öğrencilere ğretim sunmak için gerekli isteğesahip olmadıkları, mevcut uygulamalarında değışiklik yapmak için yeterli bilgi ve desteğesahip olmadıkları ve bazılarının da başarısız olma korkusu nedeniyle değışime açık olmadıkları görülmektedir (Stahl, Sharplin ve Kehrwald, 2016). Bu olumsuz durumların iki temel nedeni (a) meslek öncesi ğretmen yetiştirme programlarında bu konudaki ders sayısının sınırlı olması ya da hiç olmaması (Kamens, Loprete ve Slostad, 2000; Kamens vd., 2003; Symeonidou ve Phtiaka, 2009; Welch, 1996) ve (b) mesleğesdevam eden öğretmenler için uygulanan geleneksel mesleki gelişim programlarının beklenen etkiye sahip olmaması (Barnes, Dunning ve Rehfeldt, 2011; Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001; Hall, Grundon, Pope ve Romero, 2010; Kleiman, 2004) olarak sayılabilir. Dolayısıyla ğretmen yetiştirme programlarında yapılabilecek düzenlemelere ek olarak, mesleğesdevam eden öğretmenlere yönelik etkili mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duyulmaktadır (Greenwood ve Abbott, 2001; Griffin, Jitendra ve League, 2009; Jenkins ve Yoshimura, 2010; Kamens, 2000; Philpott, Furey ve Penney, 2010; Tekin-Iftar, Collins, Spooner ve Olcay-Gul, 2017).

Genel eğitim öğretmenleri için mesleki gelişim konusu son yıllarda daha fazla gündeme gelmiş olsa da (Lasley, Siedentop ve Yinger, 2006; Smith ve Strahan, 2001) kaynaştırma uygulamaları konusunda daha uzun bir gemişesahiptir (Avramidis, Bayliss ve Burden, 2000; Avramidis ve Kalyva, 2007; Carrington, 1999; Florian ve Rouse, 2001; Koutrouba, Vamvakari ve Steliou, 2006; Leatherman ve Niemeyer, 2005; Male, 2011). Çeşitli mesleki gelişim uygulamaları arasında öğretmenlerin kendi deneyimlerini paylaştığivesek olarak dışarıdan uzman bilgisinin sağlandığı modeller daha yaygın olarak kullanılmaktadır (Glatthorn, 1990; Schumm ve Vaughn, 1995; Zhang, Liu ve Wang, 2017). Hizmetiçi eğitimler ise mesleki gelişim uygulamalarının en yaygın biçimidir ve

genellikle tek oturumluk çalıştay, konferans ya da birkaç gün süren bir dizi eğitim/çalıştay biçiminde yürütülmektedir (Brock ve Carter, 2013; Glazer ve Hannafin, 2006; Grossman vd., 2001; Guskey, 2003). Hizmetiçi eğitimlere katılım genellikle zorunlu olup, içeriği ve işlenişi konusunda öğretmenlere seçim fırsatı çok az sunulmakta ya da sunulmamaktadır. Ayrıca, bu eğitimlerde genellikle belirli bir konuya yer verildiği için öğretmenlerin o sırada ihtiyaç duydukları başka konuları içermemekte (Hammell, 2007) ve neredeyse hiçbirinde sunulan bilgilerin uygulamaya aktarılmasını sağlayacak becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yeterince yer verilmemektedir (Glazer ve Hannafin, 2006). Bu özellikleri nedeniyle hizmetiçi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişiminde beklenen katkıyı sağlamadığı görülmektedir (Barnes vd., 2011; Grossman vd., 2001; Hall vd., 2010; Snyder ve Wolfe, 2008'den akt. Dennis ve Horn, 2014).

Günümüzde mesleki gelişim uygulamalarının yalnızca bilgi odaklı olmaktan çıkıp (a) öğretmenlerin öğrencilerine öğretmekle görevli oldukları konulara odaklı ve sürekli öğrenme fırsatlarını içermesi, (b) okul ve sınıf gerçekliklerine uygun bilgilerin sunulması ve (c) aktif öğrenmeyi kolaylaştırması beklenmektedir (Hindman vd., 2015; Powell ve Diamond, 2011'den akt., Dennis ve Horn, 2014; Wayne, Yoon, Zhu, Cronen ve Garet, 2008). Öğretmenler geleneksel hizmetiçi eğitim uygulamalarının aksine daha uzun süreli, kendi ihtiyaçlarına uygun içerikte, aktif katılım gösterdikleri ve sınıf içi uygulamalarını destekleyecek uygulamalardan daha fazla yararlanacaklarını düşünmektedir (Hammell, 2007). Ayrıca öğretmenler birbiriyle ilişkili ve gelişimlerini destekleyici, iyi planlanmış, belirli bir konuya odaklı ve uygulamaya dönüştürülebilir uygulamalara katılmayı daha çok tercih etmektedir (Dee ve Daly 2009; Kenney, Banerjee ve Newcombe 2010; King 2002; Matzen ve Edmunds, 2007; Murray 2002;).

Genel eğitim öğretmenleri sınıflarındaki yetersizliği olan öğrenciler için müfredat ve öğretim uyarlamalarına daha fazla ihtiyaç duyduğu için (Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Scheer, 1999) öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerine uygun öğretim stratejileri ve yöntemleri hakkında bilgilere ve uygulama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (Brownell, Adams, Sindelar, Waldron ve Van Hover, 2006; Buell vd., 1999; Vaughn, Hughes, Schumm ve Klinger, 1998). Bu amaçla mesleki gelişim uygulamalarının sürekli olması (Bradley ve West, 1994), ayrıca bu uygulamalarda öğretimi planlama ve sınıf içi uygulamaların desteklenmesine daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Bryant vd., 2001). Bunun en temel nedeni öğretmenlerin kendileri için yeni bir öğretim uygulamasını sınıfta uygulamak istediklerinde çeşitli güçlüklerle

karşılaşmaları ve bu yüzden uygulama sürecinde belirli desteklere gereksinim duymalarıdır. Bu desteklerin ise daha bilgili ya da deneyimli kişilerden, doğrudan ve öğretmenlerin bireysel gereksinimlerine uygun olması beklenmektedir. Bu özellikleri taşıyan bir mesleki gelişim uygulamasının zaman ve kaynaklar açısından yüksek maliyetli olduğu, ayrıca okulların sahip olduklarından daha fazla kişi, uzmanlaşma işbirliğini gerektirdiği görülmektedir (Archibald ve Gallagher, 2002; Elges, Righettini ve Combs, 2006; Kleiman, 2004). Bu gereksinimlere bağlı olarak, araştırmacılar sıralanan koşulları sağlayan ve yaygın olarak kullanılabilecek mesleki gelişim modellerinin geliştirilmesi ve bunların etkililiklerinin sınanmasına ilişkin çalışmalara daha fazla ilgi göstermektedir (Schumaker, Fisher ve Walsh, 2010).

Özetle, genel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilerine yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamaları sınıflarında güvenilir olarak uygulayabilmesi için mesleki gelişim uygulamalarının (a) çeşitli bağlamlarda ve çeşitli yollarla eğitimler, (b) yeni bilgileri uygulama fırsatı ve (c) uygulama sürecinde geribildirim içermesi önerilmektedir (Birman, Desimone, Porter ve Garet, 2000; Brownell vd., 2006; Bryant vd., 2001; Garet, Porter, Desimone, Birman ve Yoon, 2001; Kazemi ve Hubbard, 2008; McLeskey ve Waldron, 2002b; VanTassel-Baska vd., 2008). Alanyazın incelendiğinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarında bu bileşenlere yer verildiğinde etkili olduğu görülmektedir (bkz., Fallon, Collier-Meek, Maggin, Sanetti ve Johnson, 2015; Snyder vd., 2012; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss ve Shapley, (2007). Katılımcıların koşullarına göre çeşitli tasarımlarla yürütülen öğretmen koçluğu sıralanan özellikleri taşıyan ve öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları sınıflarında güvenilir biçimde uygulamalarını desteklemede etkili bir yaklaşımdır (Kretlow ve Bartholomew, 2010).

1.3. Mesleki Gelişim Modeli Olarak Öğretmen Koçluğu

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının temel amacı öğretmen niteliklerini iyileştirerek, bir diğer deyişle öğretmenlerin öğrenci için gerekli olan bilimsel-dayanaklı ve yüksek etkili uygulamaları seçip, sınıf içinde güvenilir olarak uygulayabilmelerini sağlayarak öğrenci çıktılarının iyileştirilmesidir (Dennis ve Horn, 2014; Gersten ve Dimino, 2001; Greenwood, 1998; Guskey, 1986; Yoon vd., 2007). Öğretmenlerin mevcut öğretim davranışlarını değiştirebilmesi için yeni bilgileri öğrenmeleri yeterli olmamakta, edindikleri bu uygulamaları uygularken destek sunulması da gerektiği için mesleki gelişim uygulamalarının sürekli, içerik odaklı ve öğretmenlerin okullarda ve sınıflarda gerçekleştirdikleri uygulamalarla iç içe olması gerekmektedir

(Darling-Hammond, 2010'dan akt. Amendum, 2014). Buna bağlı olarak, günümüzde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının (a) kuramı tanıtma, (b) model olma, (c) uygulama ve (d) geribildirim içermesini önerilmektedir (Brown, 2010). Bu bileşenleri içeren mesleki gelişim modellerinden biri  ğretmen koçluğu uygulamasıdır. Hemen bütün batı dillerine benzer biçimde Macaristan'da at arabaları/fayton yapılan bir kasaba olan Kocsi sözcüğünden geçmiş olan "koçluk", İngilizce sözlükte vagon, payton ve otobüs gibi anlamlara gelir. Oxford sözlüğünde fiil olarak ise, bir oyuncu ya da takımı eğitmek, özel bir konuyu öğretmek, belirli bir durumda yapılacaklar konusunda yönerge vermek, hedeflere ulaşmak için mesleki tavsiyede bulunmak ve aynı zamanda bunları yapan kişi anlamını karşılar (<https://en.oxforddictionaries.com/definition/coach>).

Öğretim ortamlarındaki kullanımıyla koçluk, bir başka ifadeyle  ğretmen koçluğu, öğretmenlere belirli bir alanda yeni becerilerin kazandırılması ve/ya da öğretmenlerin sahip oldukları becerileri uygulama koşullarında etkili biçimde kullanabilmeleri amacıyla aktif ve sürekli destekler sunularak  ğrenci çıktılarının geliştirilmesinin hedeflendiği bir mesleki gelişim yaklaşımıdır (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman ve Wallace, 2005; Joyce ve Showers, 1980, 2002; Odom, 2009; Patti, Holzer, Stern ve Brackett, 2012). Öğretmen koçluğu, genellikle eksik ya da yanlış uygulamalar nedeniyle ortaya çıkan sorunların ortadan kaldırılması amacıyla ve belirli bir süreyle sınırlı olarak uygulanır (Popper ve Lipshitz, 1992). Koçluk uygulamasında genel olarak öğretmenler kendilerine belirli bir konuda destek sunacak daha uzman bir kişiyle eşleştirilir. Bu uzman kişi daha deneyimli bir akranı olabileceği gibi, ilgili alanda uzman başka bir kişi de olabilir. Uygulama sürecinde amaçlar bireysel ve belirli durumlara özgü olarak belirlenerek bu amaçlara yönelik sınırları belirli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilir. Koçluk sürecinde tutarlı biçimde yürütülen (a) uygulama, (b) gözlem, (c) geribildirim sunma ve (d) yansıtma döngüsü sayesinde öğretmenin belirli bir konudaki uygulamasının gelişerek uzmanlığının artması hedeflenir (Stahl vd., 2016). Öğretmen koçluğu etkili mesleki gelişim uygulamalarının sıralanan bileşenlerini içermesi ve etkililiği nedeniyle son yıllarda daha fazla tercih edilen mesleki gelişim uygulamalarından biri haline gelmiştir (Barlow, Burroughs, Harmon, Sutton ve Yopp, 2014; Bethune ve Wood, 2013; Denton ve Hasbrouck 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Miller ve Stewart, 2013). Ayrıca  ğretmen koçluğu uygulamaları (a) bireysel, somut ve kendi öğrencileri ile daha çok ilişkili olması, (b) deneme-yanılma, düzeltme, tekrar deneme ve özel durumlara ilişkin geribildirim fırsatı sunması, (c) yargılayıcı ve değerlendirici değil, güven verici olması

nedeniyle öğretmenler tarafından mesleki gelişimlerini destekleyici ve kabul edilebilir bir uygulama olarak görülmektedir (Bowman ve McCormick, 2000; Brown, 2010; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Showers ve Joyce, 1996; Swafford, 1998). Bu özellikleriyle öğretmen koçluğu bilimsel-dayanaklı uygulamaların gerçek ortamlara transfer edilmesi sağlanarak araştırma-uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilecek bir mesleki gelişim modeli olarak görülmektedir (Fixsen vd., 2005; Joyce ve Showers, 2002; Landry, Swank, Smith, Assel ve Gunnewig, 2006; Odom, 2009).

Öğretmenlerin genellikle belirli alanlar ya da konular için gerekli özel yeterliklerinin geliştirilmesine gereksinim duyulduğu için (Miller ve Stewart, 2013; Moran, 2007; Walpole ve Blamey, 2008) koçluk uygulamaları zamanla daha fazla alan ve içerik odaklı hale gelmektedir (Dole, Liang, Watkins ve Wiggins, 2006). Alanyazında öğretmen koçluğunun, öğrenme ve davranış sorunu olan öğrencilerin desteklenmesi, öğrencilerin motivasyon ve isteklerinin artırılması (Burley ve Pomphrey, 2011), sosyal davranışsal müdahale programları (Stormont, Reinke, Newcomer, Marchese ve Lewis, 2015), müdahaleye tepki uygulamasında öğretmenlerin ödül kullanımının artırılması (Myers, Simonsen ve Sugai, 2011), okuma-yazma programları (Jager, Reezigt ve Creemers, 2002; Lignugaris-Kraft ve Marchand-Martella, 1993; Morgan, Menlove, Salzberg ve Hudson, 1994) ve matematik öğretimi (Kretlow, Wood ve Cooke, 2011) ya da müzik, sanat, spor gibi belirli alanlarda öğretmenlerin beceri ve yeterliklerini desteklemek (Burley ve Pomphrey, 2011) amacıyla uygulandığı görülmektedir.

Araştırma ve uygulamalardan elde edilen sonuçlar geniş kapsamlı koçluk uygulamalarının planlandığı gibi yürütülmesinin kolay olmadığını göstermektedir (Atteberry ve Bryk, 2011). Buna karşın koçluğun içeriği ve sunuş şeklinde öğretmenlerin gereksinimlerine ve tercihlerine göre düzenlemeler yapıldığında ise daha uygulanabilir ve etkili olduğu görülmektedir (Denton ve Hasbrouck, 2009). Dolayısıyla koçluk sürecinde öğretmene sunulacak desteklerin türü, sıklığı ve süresi gibi özellikleri tercih edilen koçluk modeline ya da gereksinimlere göre değişebilmektedir (Wasik, Bond ve Hindman, 2006). Temel olarak koç ve öğretmenin işbirliği türüne göre farklılaşan çeşitli koçluk modelleri arasında öne çıkanlar (a) bilişsel koçluk, (b) içerik odaklı koçluk, (c) öğretimsel koçluk ve (d) uygulama temelli koçluk olarak sıralanabilir. Bu modellerin tamamında öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek temel hedef olsa da koç ile öğretmenin etkileşimi farklılaşmaktadır. *Bilişsel koçlukta* öğretmenlerin öğretime ilişkin davranışlarının onların inançlarının bir yansıması olduğu düşüncesiyle davranışlarını

değiştirebilmeleri için öğretmenlerin inanç ve düşüncelerini analiz etmesi ve değiştirmesi amaçlanır. Bu amaçla öğretmenlerin mesleki altyapısı, sınıf içi uygulamalarında değişiklik ve gelişim konusundaki inançlarını açığa çıkarmak amacıyla sorular sorulur. Bu soruların yanıtlanması sürecinde öğretmenlerin tutum ve davranışlarında değişiklik sağlanarak davranışlarının değişmesi hedeflenir (Costa ve Garmston, 2002). *İçerik odaklı koçlukta* ise koç tarafından öğretmene belirli bir alan/konuyla ilgili önemli içeriğin öğretimine ilişkin gerekli becerilerin kazandırılması amaçlanır (Vogt ve Rogella, 2009; West ve Staub, 2003'den akt. Barlow vd., 2014). *Öğretimsel koçlukta* öğretmenle birlikte planlamalar yapılır ve bilgi aktarımı, model olma, becerilerin uygulanması ve geribildirim sunma yoluyla öğretimde etkililiğin artırılması hedeflenir (Knight, 2007). Son olarak, *uygulama temelli koçluk* ise öğretmenlerin sınıflarında etkili uygulamalar gerçekleştirmesini sağlamak üzere geliştirilmiş ve daha fazla bireyselleştirme içeren bir modeldir (Snyder, Hemmeter ve McLaughlin, 2011). İlk olarak Patricia Snyder tarafından geliştirilen uygulama temelli koçluk (a) sınıftaki gereksinimlerin değerlendirilmesi, (b) belirli bir uygulamanın planlanması ve sınıf içinde uygulanması ve (c) bu uygulamanın öğretmen ve öğrencideki hedefler üzerinden değerlendirilmesi amacıyla işbirliği içeren bir modeldir (Sutherland, Conroy, Vo ve Ladwig, 2015). Uygulama temelli koçluk temel olarak üç bileşeni içerir. İlk bileşen, koç ile öğretmenin öğretim için hedefler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli öğretimsel uygulamaları belirlemek için gereksinim analizi yapması ve belirlenen gereksinimlerin karşılanmasına yönelik bir uygulama planı/yol haritası hazırlamasıdır. İkinci bileşen, bu planlamaların sınıf içinde uygulanması sürecindeki güvenilirliğine ilişkin gözlem yapılarak veri toplanmasıdır. Üçüncü bileşen ise, yansıtma yapma ve geribildirim sunmadır. Yansıtma koç ve öğretmenin başarılar, sorunlar, sonraki adımlar ve düzenlemeler hakkındaki karşılıklı değerlendirmeleridir. Uygulama temelli koçlukta geribildirimler performansa dayalı olup uygulamanın güvenilir olarak gerçekleştirilmesini sağlamaya odaklıdır ve genellikle destekleyici/olumlu ve yapılandırıcı/yönlendirici geribildirimlerdir. Bu bileşenler öğretmen ve öğrenci için belirlenen hedeflere ulaşmaya kadar sürekli olarak uygulanır (Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015). Çeşitli koçluk uygulamalarında başka adlarla anılsa da koçluğun alanları ve boyutlarına ilişkin açıklamalar Tablo 1.1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1 *Koçluğun boyutları ve alanları**

Alan	Tanım	Boyutlar
Yapı	Öğretmenin sınıfıçi uygulamaları için rehber olmak üzere yapılan yapısal düzenlemeler	Koçluk oturumlarının sayısı, süresi ve sıklığı Sunum biçimi (yüz yüze/yerinde ya da uzaktan) Koçluk programının süresi (örn., dönem, yıl) Ek bileşenler (örn., çalıştay, teknolojik kaynaklar)
Süreç	Öğretmenin bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanmasını sağlamak üzere gerçekleştirilen eylemler	Bilimsel-dayanaklı uygulamaların kullanım gerekçeleri, açıklanması ve gösterimi Öğretmenin uygulamalarına ilişkin geribildirim: (a) doğru uygulamalar ve (b) geliştirilmesi önerilen uygulamalar Sunulan geribildirimlerin sayıları (a) yeni ya da özgün (önceden sunulmamış) açıklamalar ya da (b) yeniden sunulan ya da önceki oturumlarda sunulanları genişletici açıklamalar Etkileşimin kalitesi: (a) öğretmenin koçluk oturumlarına katılımı ve (b) algılanan koç yardımcılığı
İçerik	Öğretmenle bireysel olarak üzerinde çalışılan asıl hedefler	İstenen öğrenci çıktılarını sağlayacak bilimsel-dayanaklı uygulamalar Öğretmenin uygulama türleri: (a) tüm öğrenciler için çekirdek öğretim yapması, (b) çekirdek uygulamaları sınıf programının bileşenlerine genişletmesi, (c) bir ya da daha fazla öğrenci için bireyselleştirmesi

*Powell ve Diamond'dan (2013) uyarlanmıştır.

Tablo 1.1'den hareketle koçluğu sunacak kişi ve katılımcıların koşullarına göre koçluğun alanları ve boyutlarından uygun biri ya da birkaçı seçilerek uygulanabilir. Ancak geniş kapsamlı, uzun süreli ve çok katılımcıyla yürütülen öğretmen koçluğu çalışmalarında öğretmen davranışları ve bu değişime bağlı olarak öğrenci çıktılarında ortaya çıkacak değişimlerin açıkça belirlenebilmesi için öğretmenler ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan çok sayıda değişkenin kontrol altına alınması gerekmektedir. Pratik nedenlerle çoğu zaman bu kontrol mümkün olmadığı için araştırmacılar koçluk uygulamalarının hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla kontrollü araştırmaların yürütülmesini önermektedir (McCollum, Hemmeter ve Hsieh, 2011; Sutherland vd., 2015). Tek-denekli araştırma modelleri özel eğitim alanında bilimsel-dayanaklı uygulamaların belirlenmesinde önemli bir role sahiptir. Tek-denekli araştırmalarda bağımsız değişken ile bağımlı değişken sıkı

bir şekilde kontrol altına alınarak deneysel kontrol sağlanabilmekte ve bu şekilde işlevsel ilişki açıkça ortaya konulabilmektedir. Yine iyi tasarlanmış tek-denekli araştırmalarda iç geçerliği tehdit edebilecek etmenler de iyi bir şekilde kontrol altına alınabilmektedir (Horner vd., 2005). Sıralanan bu özellikleri nedeniyle, son yıllardaki öğretmen koçluğu araştırmalarının çoğunlukla tek-denekli araştırma modellerine göre tasarlanmış olduğu görülmektedir (örn., Akalın, 2012; Değirmenci, 2018; McKenney, Waldron ve Conroy, 2013; Tekin-Iftar vd., 2017, Timuçin, 2008; Tunç-Paftalı, 2018). Bu araştırmalarda genel olarak uygulamalı davranış analizi temelli bilimsel-dayanaklı öğretim (örn., eşzamanlı ipucuyla öğretim, fırsat öğretimi) ve davranış yönetimi (örn., davranışa özel açıklayıcı pekiştireç kullanma, işlevsel analiz) stratejilerine yer verildiği görülmektedir. Gözlenebilir ve ölçülebilir olması ve aynı zamanda sürekli veri toplanması nedeniyle bu tür uygulamaların öğrenci üzerindeki etkileri de değerlendirilebilmektedir.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim, uygulamalı davranış analizine dayalı olarak geliştirilmiş olan tepki ipucu uygulamalarından biridir. Uzun yıllardır yürütülen araştırmalar eşzamanlı ipucuyla öğretimin okulöncesi dönemden yetişkinliğe kadar çeşitli yaş gruplarındaki ve yetersizliği olan bireyler için yüksek düzeyde uygulama güvenilirliğiyle uygulanabilen, ayrıca etkililiği, kalıcılığı ve genellemesinin yüksek bir uygulama olduğunu göstermektedir (örn., Morse ve Schuster, 2004; Özer, Çoşgun Başar, Özkubat, Töret ve Karasu, 2013; Tekin-Iftar vd., 2018; Waugh, Alberto ve Fredrick, 2011). Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması (a) öğretim oturumları ve (b) yoklama oturumları olmak üzere iki tür oturumdan oluşur. Öğretim oturumlarında öğrenciye tepkide bulunması için uyarın sunulduktan hemen sonra kontrol edici ipucu sunulur ve öğrencinin yanıt vermesi beklenir. Önceden belirlendiği şekilde öğrenci tepkisine uygun dönüt sunulur ve sonraki denemeye geçilir. Yoklama oturumlarında ise uyarın sunulduktan sonra kontrol edici ipucu sunulmaz ve öğrenci tepkisi beklenir. Planlandığı şekilde öğrenci tepkisine uygun dönüt sunulur ve sıradaki denemeye geçilir. Yoklama oturumlarında yapılan öğretimin yığılımlı etkisi görülür. Öğretim ve yoklama denemeleri sunma süreci öğrencide hedeflenen ölçüt karşılanıncaya değin sürdürülür (Gibson ve Schuster, 1992; Neitzel ve Wolery, 2009; Schuster, Griffen ve Wolery, 1992; Tekin-Iftar vd., 2018; Tekin-Iftar, 2008; Tekin-Iftar ve Kırcaali-Iftar, 2012; Waugh vd., 2011).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim süreci (a) aynı tür ipucu kullanılması, (b) kontrol edici ipucunun sunulması için bekleme süresinin olmaması ve (c) öğrencilerin çok fazla ön koşul özelliğe sahip olmasının gerekmemesi nedeniyle kolay uygulanabilir, etkili ve

verimli bir öğretim uygulaması olarak görülmektedir. Bu özellikleri sayesinde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları, anne-babalar ve akranlar tarafından güvenilir olarak uygulanabilmektedir (Schuster vd., 1992; Tekin-Iftar vd., 2018). Alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretimin yetersizliği olan öğrencilerin öğretiminde “etkili” olduğu (Özer vd., 2013) ve “bilimsel-dayanaklı” bir uygulama olarak adlandırılabilmesi için yeterli bulgu olduğu (Tekin-Iftar vd., 2018) görülmektedir. İlgili gözden geçirme ve meta analiz çalışmalarında katılımcıların büyük çoğunluğunun ilkökul düzeyindeki ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerden oluştuğu, ayrıca uygulamaların daha çok özel eğitim sınıfı ya da özel özel eğitim merkezi gibi ortamlarda birebir uygulama şeklinde yürütüldüğü ve uygulamacıların genellikle özel eğitim öğretmenleri olduğu görülmektedir (bkz., Morse ve Schuster, 2004; Özer vd., 2013; Tekin-Iftar vd., 2018; Waugh vd., 2011). Çeşitli uygulamacılar tarafından güvenilir biçimde uygulanabilir olması eşzamanlı ipucuyla öğretimin genel eğitim öğretmenleri tarafından da uygulanabileceği konusunda umut vermektedir. Bu konuda yürütülmüş çalışmaların sayısı oldukça sınırlı olduğundan (örn., Brown vd., 2014; Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) genel eğitim öğretmenlerinin uygulamalarının değerlendirildiği çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bir uygulamanın bilimsel-dayanaklı olup olmadığı etkililiğinin yüksek nitelikli deneysel araştırmalarla ortaya konması ve o uygulamanın daha iyi öğrenme çıktılarını sağlayıp sağlamadığını gösteren yeterli sayıda araştırmayla belirlenir. Bir uygulamanın bilimsel-dayanaklı olması o uygulamanın her durumda ve her öğrenci için aynı etkiyi göstermesini garanti etmese de planlandığı şekilde uygulandığında ve sürekli değerlendirme yapıldığında öğrenci çıktıların iyileştirme olasılığı diğer uygulamalardan daha yüksek olmaktadır (Deno, 2006’dan akt. Cook, Tankersley, Cook ve Landrum, 2008). Ancak bu konuda öğretmenlerin bir uygulamayı kullanırken zorlandıkları yönler ve gerçek durumlara uyarlayabilmeleri gibi uygulamanın kabul edilebilirliğine ilişkin görüşleri oldukça önemlidir. İlgili araştırmalar öğretmenlerin kendi uygulamalarının öğrencideki olumlu etkilerini gördüklerinde ve öğretmen koçluğunda olduğu gibi, işbirliği ve performans geribildirim içeren sürekli mesleki gelişim uygulamalarına katıldıklarında bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanma eğilimlerinin arttığını göstermektedir (Wanzek ve Vaughn, 2006’dan akt. Cook vd., 2008).

Öğretmen koçluğu uygulaması öğretmenlerin gereksinim duyduğu geribildirimleri içermektedir. Koçluk uygulamalarında geribildirimler öğretmenin performans hedeflerini

belirlemesine, kendi uygulamalarının doğru ya da yanlış olduğuna karar vermesine ve bu şekilde hatalarını düzelterek ya da eksiklerini gidererek uygulamalarını geliştirmesine katkı sağlar (Kulhavy ve Stock, 1989; Noell vd., 2000; Sutherland, Alder ve Gunter, 2003). Performans geribildirim öğretmenin uygulamalarına ilişkin elde edilen nitel ya da nicel verilere dayalı olarak sunulan bilgi olarak tanımlanabilir (Hemmeter, Snyder, Kinder ve Artman, 2011). Alanyazında geribildirim sunmanın hedef uygulamaların öğretmenler tarafından güvenilir olarak uygulanmasında, genelleme ve kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Barton ve Wolery, 2010; Duchaine, Jolivette ve Fredrick, 2011; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke, 2011; Hemmeter vd., 2011; Horrocks ve Morgan, 2011; Scheeler, Bruno, Grubb ve Seavey, 2009; Tekin-Iftar vd., 2017; Yoon vd., 2007) ve öğretmenler tarafından kullanışlı ve kabul edilebilir bulunduğunu (örn., Değirmenci, 2018; İşcen Karasu, 2017; Shannon, Snyder ve McLaughlin, 2015; Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Vuran ve Olcay-Gul, 2012) gösteren çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur.

Geribildirimler (a) özel, (b) amaca odaklı, (c) uygulamaya yakın (kısa süre içinde) ve (d) olumlu olduğunda etkililiği artmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Scheeler ve Lee, 2002; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004; Shute, 2008). Geribildirim özel olması, sınırları belirli, özel bir davranış ya da tepkiye yönelik olmasıdır. Bunun sağlanabilmesi için geribildirim uygulamacının dikkatini beceriye çekecek şekilde ve ayrıntılı olarak sunulması gerekir (Shute, 2008). Geribildirimlerin amaca odaklı olması, belirlenen hedeflere ilişkin olması ve bunların dışındaki konuları içermemesi, yakın olması ise uygulama ile arasında geçen sürenin kısa olmasıdır (Scheeler ve Lee, 2002; Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010). Alanyazında geribildirimlerin uygulama tamamlandıktan sonra ya da uygulama sırasında sunulduğu çalışmalar bulunmaktadır. Uygulama sonrası seçeneğinde koç uygulamayı gözlemlerken topladığı bilgileri (örn., videolar, kalıcı ürünler, veri toplama formları ya da notlar) inceler ve uygun bir zamanda (örn., oturumdan hemen ya da birkaç saat sonra, gün sonunda ya da haftalık olarak) görüş ve önerilerini uygulamacıyla paylaşır (Goodman vd., 2008; Stahl vd., 2016). Bu seçenekte uygulamacının geribildirim alana kadar hatalı uygulamalarının süreceği ve bunun uzun sürmesi durumunda uygulamacının etkisiz/yanlış uygulama yapmasına ve yanlış davranışların kalıplaşmasına yol açabileceği nedenleriyle uygulama ile geribildirimler arasında geçen zamanın kısa tutulması önerilmektedir.

Geribildirimler uygulama sırasında sunumunda koç olumsuz ya da yanlış durumda etkinliği durdurarak düzenleme/değişiklik önerisini yapar ve etkinliği yeniden başlatır. Bu seçenekte öğretmenin etkinliğe odaklanması azalabilmekte, özsaygısı olumsuz etkilenebilmekte ve kesintiye uğradığı için uygulamaların planlanandan daha uzun sürebilmektedir. Tüm bu durumlar uygulamaların verimliliğini düşürebilmektedir (Scheeler, McAfee, Ruhl ve Lee, 2006; Vernon- Feagans, Bratsch- Hines, Varghese, Bean ve Hedrick, 2015). Uygulama sırasında etkinliği durdurmadan geribildirim sunma arayışına da bağlı olarak, son yıllarda bir kamera yardımıyla uygulamanın gözlemlenip kablosuz bir kulaklık (Bug-in-Ear-BIE) aracılığıyla anında ya da çok kısa bir süre içinde sesli olarak geribildirim iletilmesini içeren araştırmalar yayımlanmıştır (örn., Coddington, Livanis, Pace ve Vaca, 2008; Farrell ve Chandler, 2008; Ottley, Coogle ve Rahn, 2015; Scheeler vd., 2004; 2006). Bu uygulamalarda öğretmenin ihtiyaç duyduğu öğretimsel destek, ipucu ve geribildirim “iş başında” sunulabildiği (Scheeler vd., 2004, 2006) ve ipuçları sayesinde bazı hata ve aksamaların önlenerek öğretimin kesintiye uğraması ya da başarısız olması önlenmektedir (Kommers ve Hooreman, 2009). Bu şekilde sunulan geribildirimlerin yakın, odaklı ve özel olması nedeniyle etkili olması, daha kolay ve hızlı öğrenmeyi desteklemesi, hatalı davranışın hemen değişmesini sağlaması gibi nedenlerle verimliliğe katkıda bulunabileceği ifade edilmektedir (Scheeler vd., 2006; Shute, 2008). Ancak, bu tür uygulamaların sosyal geçerliliğine ilişkin değerlendirmelerde kullanılan teknolojiye kaynaklı sorunlar (örn., sesin yükselmesi/gürültülü olması, ses bağlantısının kesilmesi) ve uygulamacılar tarafından kabul edilebilirliği (örn., öğretmenlerin rahatsız olması, öğrencilerin kamera ile ilgilenmesi) gibi belirli konularda bazı sınırlılıkları rapor edilmiştir. Sınırlı sayıdaki çalışmadaki umut verici bulgulara rağmen bu uygulamaların diğerlerinden daha iyi olduğu ve eğitim alanında yaygın olarak kullanılabileceği söylenememektedir (Kommers ve Hooreman, 2009; Rock vd., 2009, 2013; Scheeler vd., 2006). Yine de uygulamacılar hedef beceriler ve uygulama koşullarına göre uygun olanları seçerek uygulama sırasında ya da uygulama sonrasında sunulan geribildirimlerin güçlü yanlarından etkili biçimde yararlanabilir (Stahl vd., 2016).

Öğretmen koçluğunda uygulama sonrasındaki geribildirimler sözlü ya da yazılı olarak sunulabildiği gibi kısa notlar, gözlem sırasında ya da sonrasında doldurulmuş kontrol listeleri, grafikler, notve açıklamalar eklenmiş videolar gibi çeşitli biçimlerde sunulabilmektedir. Bunlardan yalnızca birisi tercih edilebileceği gibi birden fazlası da aynı uygulamada kullanılabilmektedir (Kaufman, Coddington, Markus, Tryon ve Kyse,

2013). Ancak birden fazla geribildirim birlikt kullanılması öğretmen ve koç için yorucu, zahmetli ve zaman alıcı olabileceği vurgulanmaktadır (Dennis ve Horn, 2014). Geribildirim sunmayla ilgili başka bir konu da geribildirimlerin sunulma biçimidir. Geribildirimler öğretmene yüz yüze sunulabileceği gibi uzaktan da iletilebilir (Barton ve Wolery, 2007; Barton, Kinder, Casey ve Artman, 2011; Değirmenci, 2018; Stormont ve Reinke, 2013; Tunç-Paftalı, 2018). Geribildirimler uzaktan sunulduğunda e-posta, yazılı kısa mesaj (SMS), sesli ve görüntülü görüşme (örn., Skype ya da Facetime gibi) ya da web sayfasına yüklenen videoları izleme gibi özellikle teknoloji temelli yollar kullanılmaktadır. Koçluk uygulamalarının geribildirim ya da diğer aşamalarında teknoloji kullanımı yüz yüze uygulamalarda karşılaşılan zaman kısıtlılığı, uzaklık, cinsiyet, yaş, hiyerarşi ya da kültürel farklılıklar gibi nedenlerden kaynaklanabilecek sınırlılıkları aşmak için yararlı olabilir (Bierema ve Merriam, 2002; Kasprisin, Single, Single ve Muller, 2003). Ayrıca koç ve öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmasına gerek bırakmaması koçluk uygulamalarının etkililik ve verimliliğinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Son yıllarda öğretmenin uygulamalarının kaydedildiği videoların koç tarafından izlenip geribildirim sunulabilen yazılımları içeren web sayfaları ve internet temelli teknolojiler (Değirmenci, 2018; Powell, Diamond, Burchinal ve Koehler, 2010; Tunç-Paftalı, 2018), web kamerası yardımıyla öğretmenin uygulamasının gözlemlenmesi (Pianta, Mashburn, Downer, Hamre ve Justice, 2008) ya da geribildirimlerin e-posta yoluyla iletilmesi (Dennis ve Horn, 2014; Hemmeter vd., 2011; Rathel, Drasgow, Brown ve Marshall, 2014) gibi teknoloji kullanımını içeren çalışmalar yürütülmüştür. Bu tür uygulamaların etkili olabildiği ve kullanıcılar açısından kabul edilebilir olduğu araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Barton ve Wolery, 2007; Değirmenci, 2018; Hemmeter vd., 2011; Israel, Carnahan, Snyder ve Williamson, 2012; Rock vd., 2009, 2013, 2014; Shannon vd., 2015; Tunç-Paftalı, 2018; Vince Garland, Holden ve Garland, 2016; Wilczynski vd., 2017).

Koçluk uygulamalarında teknoloji kullanımında cihazlar söz konusu olduğunda ses ve görüntü kaydedip oynatan cihazlar (örn., kameralar), masaüstü ve dizüstü bilgisayarlar ile tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonların günümüzde en yaygın kullanılan teknolojilerden olduğu görülmektedir. Bunlar arasında akıllı telefonlar (a) kullanışlı ve daha kolay taşınabilir olması, (b) çok temel bir cihaz olarak neredeyse herkeste bulunması ve (c) telefon ve bilgisayarların özelliklerine aynı anda sahip olması sayesinde daha fazla öne çıkmaktadır. Akıllı telefonların sesli ve görüntülü görüşme, ses ve görüntü paylaşma,

mesajlaşma, e-posta gönderip alma, not tutma, belge saklama, uyarı ve hatırlatma sistemleri, dokunmatik ekran özellikleri ve amaca özel mini uygulamaları aynı anda ve tek bir cihaz üzerinden kullanma fırsatı sunması onları daha kullanışlı hale getirmektedir. Akıllı telefonların öğretmenlerin gelişimi amacıyla kullanımına yönelik sınırlı sayıdaki araştırmada özellikle kamera işlevi, ses kayıt özelliği (Cushing, 2011) ve elektronik notlar tutma ve bunları öğretmene iletebilme özelliği (Kalnikaitė ve Whittaker, 2008) üzerinde durulmaktadır. Bunlara ek olarak, akıllı telefonlar koçluk uygulamalarında gözlem sırasında veri toplama, grafik hazırlama, yazılı, görsel ya da sesli geribildirimlerin öğretmene iletilmesi ve öğretmen tarafından incelenerek dönütlerinin/sorularının koça iletilmesinde (yansıtma) kullanılabilir. Sabit ve zor taşınabilen teknolojilerden farklı olarak, mobil teknolojiler iletişim, işbirliği ve bilgi paylaşımını sınırlandıran zaman ve mekanla ilgili kısıtlamaları azaltması ve bu konularda esnek çözümler sunması nedeniyle mesleki gelişim uygulamalarında daha fazla kullanılabilir (Sheng, Siau ve Nah, 2010). Ancak özellikle mobil teknolojilerin öğretmen koçluğu uygulamalarında kullanımıyla ilgili araştırmaların henüz başlangıç aşamasında olduğu görülmektedir (Bullock ve Ferrier-Kerr, 2014). Günümüzde koçluk uygulamalarının tüm aşamaları için olduğu gibi özellikle geribildirimlerin türü, uygulamaya yakınlığı, süresi, sıklığı, iletilme yolu gibi özellikleri ile ilgili araştırmalar yürütülmektedir. Bu araştırmalar sonucunda en iyi seçeneklerin belirlenmesi ve bu sayede mevcut uygulamaların sınırlılıklarının aşılacak etkililiği, verimliliği ve kabul edilebilirliğine katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Alanyazında koçluk uygulamalarının içerdiği teknolojiyle ilişkili olarak özellikle e-koçluk (örn., Anthony, Gimbert, Fultz ve Parker, 2011; Bullock ve Ferrier-Kerr, 2014; Warner, 2012) ve sanal koçluk (örn., Rock vd., 2009; Van Dyke, 2014) gibi adların yanı sıra web-tabanlı koçluk (örn., Değirmenci, 2018), uzaktan koçluk (örn., Storie, Coogly, Rahn ve Ottley, 2017; Tunç-Paftalı, 2018), çevrimiçi (online) koçluk (örn., David, Capris ve Jarda, 2017) gibi çeşitli kullanımlara yer verildiği görülmektedir. Öğretmen koçluğu uygulamalarında katılımcıların koşullarına uygun olarak yüz yüze ve teknoloji destekli uzaktan seçeneklerinden birisi ya da ikisi birlikte tercih edilebilir, ancak alanyazında genellikle tüm katılımcılar için yalnızca bir modelin kullanıldığı görülmektedir. Son yıllarda aynı bileşenin farklı kullanımlarına (örn., yüz yüze ve uzaktan geribildirim) aynı uygulamada yer verilen koçluk uygulamalarıyla karşılaşılmaktadır. Henüz yaygın olmamakla birlikte bu tür çalışmalarda uygulamaların “karma” anlamında “hibrit koçluk” olarak adlandırıldığı görülmektedir (örn., Kaiser ve Hemmeter, 2013; Powell ve

Diamond, 2013; Sailors ve Price, 2015). Örneğin, Sailors ve Price (2015) koçluk sürecini “direktif/yönerge ağırlıklı” ve “yansıtma ağırlıklı” olarak birbirine zıt iki biçimde tanımlamış ve her ikisinin çeşitli öğretmenler için güçlü ve zayıf yanları olabildiğini vurgulamıştır. Buna uygun olarak tasarladıkları ve her iki türde etkinlikleri içeren “hibrit” koçluk uygulamasını sınıflarındaki öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla ilkököl ve ortaokullarda görev yapan 70 öğretmene sunmuşlardır. Uygulama sonunda hibrit koçluk uygulamasının öğretmenlerin ve öğrencilerin hedef becerileri üzerinde etkili olduğunu görmüştür. Powell ve Diamond (2013) ise yerinde koçluk (sınıf ziyaretleri, canlı koçluk ve geribildirim) ve teknoloji aracılığıyla sunulan koçluğa “hibrit” bir uygulamada birlikte yer vermiştir. Uygulama sonunda yüz yüze koçlukta daha özel geribildirimler sunulduğu, teknoloji aracılı olanda ise daha çok önceden sunulanların tekrarını ve açıklamalarını içerdiği görülmüştür. Dolayısıyla hibrit koçluk, her birey için yalnızca bir “iyi uygulama” olmadığı düşüncesiyle, katılımcıların farklı seçenekler arasından kendisi için en uygun olandan daha fazla öğreneceği düşüncesine dayanır. Diğer taraftan, hibrit koçluk uygulamalarında koç olumlu ve düzeltici geribildirimleri daha çeşitli yollarla sunma fırsatına sahip olurken, ayrıca mesleki ve sosyal desteğini sürekli biçimde sunma olanağı bulur. Böylece koç ve öğretmen arasındaki etkileşim çeşitlilik ve sayı açısından zenginleşmektedir. Powell ve Diamond’ın (2013) çalışmasına benzer biçimde, bu çalışmada yüz yüze ve teknoloji destekli uzaktan koçluk birlikte uygulandığı için hibrit koçluk ifadesi kullanılmıştır.

1.4. Genel Eğitim Ortamlarında Yürütülen Öğretmen Koçluğu Araştırmaları

Öğretmen koçluğu ile ilgili alanyazında okulöncesi öğretmenlerine yönelik (örn., Hemmeter vd., 2011; Lynn Cusumano, Armstrong, Cohen ve Todd, 2006), özel eğitim öğretmenlerine yönelik (örn., Erbas, Tekin-Iftar ve Yucesoy, 2006; Suhrheinrich, 2011) ya da davranış sorunlarını önleme ve müdahale amaçlı (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Brock ve Beaman-Diglia, 2018), okuma-yazmaya yönelik (örn., Fisher, Frey ve Lapp, 2011; Hsieh, Hemmeter, McCollum, Ostrosky, 2009) gibi belirli başlıklar altında gruplandırılacak çalışmalar yayımlanmıştır. Bu bölümde genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan, risk grubundaki ya da belirli alanlarda öğrenme ve/ya da davranış sorunu yaşayan öğrencileri olan öğretmenlerle yürütülen ve geribildirimlerin uygulamadan sonra sunulduğu çalışmalar incelenmiştir. Bu özellikleri taşıyan çalışmalardan sınıf yönetimi de dahil olmak üzere davranış sorunlarına yönelik uygulamaları içeren çalışmalar hakkında genel bilgiler sunulmuştur. Öğretmenlere etkili

öğretmenlik becerileri de dahil olmak üzere bir öğretim yaklaşımı ya da stratejisini uygulama becerilerini kazandırmanın amaçlandığı çalışmalar ise okul kademesine göre (örn., okulöncesi, ortaokul) gruplandırılmış ve ayrıntılı olarak özetlenmiştir.

Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenlerin davranış ve sınıf yönetimi konusunda desteklenmesine yönelik çalışmalarda öğretmenlere genellikle çeşitli pekiştirme uygulamaları, davranış önleme ve davranış yönetimi stratejileri ile genel sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmalar arasında okulöncesi öğretmenlerine, ilkokul sınıf öğretmenlerine, ortaokul ve lise öğretmenlerine yönelik tasarlanmış çalışmalar yer almaktadır. Tek-denekli araştırma modelleri ve grup deneysel desenlere göre yürütülen bu çalışmalarda öğretmenlere bireysel ya da grup halinde (örn., Hagermoser Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007) koçluk/geribildirim sunulduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcılara sözlü geribildirimlerin daha çok bir grafiğe (örn., Akalın, 2012; Hagermoser Sanetti vd., 2007; Reinke, Stormont, Herman ve Newcomer, 2014) ya da videoya (örn., Timuçin, 2008) dayalı olarak sunulduğu; yazılı geribildirimlerin ise daha çok e-posta yoluyla uzaktan (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Hemmeter vd., 2011) sunulduğu ya da yazılı açıklama (Duchaine vd., 2011) olarak sunulduğu görülmektedir. İlgili çalışmalardan elde edilen bulgulara göre geribildirim içeren koçluk uygulamaları öğretmen katılımcılara hedef becerileri kazandırmada etkilidir. Ancak bu çalışmaların çoğunda öğrenci katılımcılar deneysel tasarıma dahil edilmediği için ya da sistematik veri toplanmadığı için öğretmenler tarafından yürütülen uygulamaların öğrenci katılımcılar üzerinde etkileri hakkında genel bir çıkarım yapılamamaktadır. Sosyal geçerlik verisi toplanan çalışmalarda katılımcıların görüşleri ise genel olarak olumludur (örn., Akalın, 2012; Brock ve Beaman-Diglia, 2018; Hemmeter vd., 2011; Timuçin, 2008). Araştırmacılar davranış ve sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlere kazandırılması konusunda özellikle geribildirimlerin sunumu ve öğrenci verilerini içeren yüksek nitelikli araştırmaların yürütülmesini önermişlerdir.

Casey ve McWilliam (2008) okul öncesi öğretmenlerine sunulan grafik geribildirim fırsat öğretimi uygulama becerilerine etkisini değerlendirmiştir. Çalışmanın tamamında 21 öğretmen yer aldığı halde yetersizliğe sahip öğrencisi olan 10 öğretmenin verileri analiz edilmiştir. Öğretmenlere fırsat öğretimi hakkında ön eğitim sunulduktan sonra öğrencileriyle yaptıkları uygulamaları gösteren grafikler günlük olarak sunulmuştur. Araştırmacı ile öğretmen her oturumdan önce bir araya gelmiş ve öğretmenin önceki uygulamadaki performansını gösteren grafiğe dayalı olarak sözlü

geribildirimler sunulmuş, bunun dışında uygulama sırasında herhangi bir destek ya da müdahale yapılmamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden çoklu başlama düzeyi modeliyle yürütülen araştırmanın bulguları ön eğitim ve sözlü açıklama içeren grafik geribildirimlerin katılımcı öğretmenlerin fırsat öğretimini uygulamalarında artış sağladığını göstermiştir. Çalışmada öğretmen katılımcıların öğrencilerine öğretmeleri konusunda özel hedef beceriler belirlenmediği için öğrencilerin performansına ilişkin bulgular yer almamaktadır.

Hsieh ve meslektaşları (2009) düşük sosyoekonomik düzey ailelerden gelen öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu erken çocukluk eğitimi okullarında çalışan dört öğretmene bazı erken okuryazarlık öğretimi stratejilerini uygulama becerilerini kazandırmak amacıyla öğretmen koçluğu uygulamışlardır. Araştırmacılar hedef öğretim stratejilerini, (a) sözlü dil ve metinleri anlama, (b) fonolojik farkındalık ve alfabetik ilkeler ile (c) yazılı kavramlar ve yazılı dil başlıkları altında kümelendirerek bu kümelerin her biri için ayrı ayrı koçluk uygulamıştır. Davranışlararası (kümeler) çoklu başlama düzeyi modeline göre yürütülen uygulama beş öğretmen katılımcıyla yinelenmiştir. Başlama düzeyi evresinden sonra ilk olarak, her bir küme için sınıftaki öğrencilerin performansları incelenmiş, daha sonra hedef öğretim stratejileri örneklerle öğretmenlere tanıtılmış ve ardından stratejilerin uygulanmasına yönelik planlar tartışılmıştır. İkinci aşamada, öğretmenler hedef öğretim stratejilerini sınıfta uygulamış, koçlar uygulamaları gözlemlemiş, oturumların sonunda verilere dayalı grafikler kullanılarak yüz yüze geribildirim oturumları (haftada iki-üç kez) düzenlenmiştir. Son olarak, gerektiğinde (öğretmenler üç oturumda %80 ölçütüne ulaşamazsa) öğrenci verileri de kullanılarak hedef stratejilerin örneklerle yeniden açıklandığı üçüncü adım uygulanmıştır. Her bir öğretmende ortalama altı hafta süren uygulama sonunda kalıcılık ve sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma bulguları koçluk uygulamasının tüm öğretmen katılımcıların hedef becerileri uygulamasını desteklediğini ve uygulama sona erdikten sonra da bu etkinin sürdüğünü göstermektedir. Araştırmacılar koçluk uygulaması sürecinde öğrencilerin erken okuryazarlık becerilerinde görece hızlı bir değişiklik ortaya çıktığına ilişkin ön bulgular bulunduğunu, ancak öğretmen verileri ile öğrenci verileri arasındaki ilişkiyi araştıran ileri araştırmalara gerek duyulduğunu vurgulamıştır. Araştırmacılar hedeflenen stratejilerin geniş kapsamlı olması da dahil olmak üzere, çeşitli sınırlılıkların çalışmayı deneysel olarak kısmen

zayıflattığını, buna rağmen böyle bir uygulamanın mesleki gelişim amacıyla tercih edilebileceğini vurgulamışlardır.

McCollum ve meslektaşları (2011) daha önce yürüttükleri bir araştırmayı (Hsieh vd., 2009) aynı hedef becerilerin öğretimi (üç kümede topladıkları erken okuryazarlık öğretimi stratejilerini) için okulöncesi öğretmenlerinin diploma, eğitim düzeyi, özel eğitim konusundaki yeterlikleri ve hedef stratejileri uygulama yeterlikleri gibi yönlerden daha homojen olduğu bir grupta yinelemişlerdir. Önceki çalışmada 6 ay boyunca haftada 2 kez koçluk uygulaması sunulurken, bu çalışmada yıl boyunca ve 2 haftada bir koçluk sunulmuş, ayrıca gözlemlerde elde edilen veriler görsel olarak öğretmenlerle daha fazla tartışılmıştır. Koçluk uygulanan gruptaki 7, bekleme listesi grubundaki 6 öğretmenle yürütülen çalışmada koçluk uygulaması sonrasında koçluk alan öğretmenlerin tamamı üç beceri kümesinden ikisinde koçluk almayanlara göre daha yüksek performans sergilemiştir. Ayrıca sınıftaki okuma-yazma ortamı için önemli olan dil ve okuryazarlık kümelerinde gruplar arasında farklılıklar bulunmuştur. Araştırmacılar öğretmenlerdeki ilerlemeler ile öğrenci çıktıları arasında işlevsel ilişkinin daha açık şekilde ortaya konulabileceği araştırmaların yürütülmesini önermişlerdir.

Sutherland ve meslektaşları (2015) okulöncesi eğitim sınıflarında görevli öğretmenlere uygulama temelli koçluk uygulaması aracılığıyla *BEST in CLASS* adlı bir programı uygulama becerilerini kazandırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Adı geçen program duygusal ve davranışsal bozukluklar açısından risk altındaki küçük çocuklarda sorun davranışları önlemek ve iyileştirmek, olumlu öğretmen-çocuk etkileşimini geliştirmek ve uygun davranışları desteklemek amacıyla geliştirilmiş öğretim uygulamalarını içermektedir. Karşılaştırma grubunda yer alan 25 öğretmen rutin mesleki gelişim etkinliklerine katılmış, koçluk uygulaması grubundaki 23 öğretmene ise çalıştay formatında bir gün süren eğitimden bir hafta sonra 14 hafta süreyle “uygulama temelli koçluk” sunulmuştur. Koçluk sürecinde öğretmenlerin uygulamaları sınıf içinde haftada bir gün gözlemlenerek veri toplanmış, aynı gün içinde geribildirim ve yansıtma oturumu düzenlenmiştir. Geribildirim ve yansıtma oturumları ortalama 30 dakika sürmüştür. Buna ek olarak, haftalık koçluk oturumları arasında geçen sürede öğretmenlerin kendi uygulamalarına ilişkin *Haftalık Öğretmen Öz-Yansıtma Formu*’nu doldurarak telefon, e-posta ya da yerinde ziyaret seçeneklerinden uygun olanları kullanarak koçla iletişim kurması teşvik edilmiştir. Bu çalışmada sunulan bulgular dört yıl süreli yansız atamanın sağlandığı kontrollü bir çalışmanın ikinci yılında koçluk uygulamasının bileşenlerine ve

öğretmenlerin uygulamalarına ilişkin toplanan verilerden elde edilmiştir. Bu veriler başlama düzeyi, uygulama sonrası ve bir aylık izleme verileri olarak sunulmuştur. Bulgular (a) uygulama temelli koçluğun BEST in CLASS programı için güvenilir olarak uygulanabildiğini, (b) koçluk alan öğretmenlerin programda yer alan bileşenleri uygulama ve izleme evresinde karşılaştırma grubundakilere göre daha yüksek düzeyde güvenilir ve daha “iyi” uyguladığını göstermektedir. Araştırmacılar öğretmen katılımcıların davranışsal müdahalelere ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmemiş olmasını, öğretmenlere ilişkin verilerin betimsel veriler olmasını ve öğrencilere ilişkin veri toplanmamış olmasını sınırlılık olarak ifade etmiştir. Buna bağlı olarak, sıralanan sınırlılıkları dikkate alan ileri araştırmaların yürütülmesini önermişlerdir.

Wilczynski ve meslektaşları (2017) daha önce uygulamalı davranış analizine yönelik formal bir eğitim almamış, ancak informal olarak uygulamalar yapmış bir okulöncesi öğretmeni ve otizm spektrum bozukluğu olan beş yaşındaki öğrencisinin yer aldığı vaka çalışmasında web temelli eğitim, koçluk ve geribildirim içeren bir mesleki gelişim programı uygulamıştır. Web temelli eğitimde öğretmen katılımcıya çocuğun dikkatini çekme, yönerge sunma, bekleme, pekiştirme, ses tonunu uygun kullanma ve yakınlık gibi etkili öğretim becerilerini kazandırmaya yönelik bir içerik sunulmuştur. Öğretmen videolardan oluşan Autism Training Solutions adlı web temelli eğitim modülünü tamamladıktan sonra öğretmene kendi uygulamalarının yer aldığı videolara dayalı olarak videokonferans yoluyla koçluk ve geribildirim sunulmuştur. Videokonferans sırasında öğretmene açıklayıcı ve düzeltici sözlü geribildirim sunulmuş, ayrıca daha önce yüklediği ve koçun “iyi uygulama” anlamına gelen basit etiketlerin yer aldığı videoları izlemesi sağlanmıştır. Çalışmadaki öntest-sontest verilerine göre hedef becerilerin tamamında öğretmenin hem bilgi hem de uygulama performansında artış görülmüştür. Ayrıca çocuğun uyum davranışlarında artış görüldüğü rapor edilmiştir.

Tunç-Paftalı (2018) uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri olan okul öncesi öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerinin kazandırılması ve öğrencilerin hedef davranışları öğrenmeleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmaya dört okul öncesi öğretmeni ve sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğu olan dört öğrenci katılmıştır. Yoklama denemeli katılımcılararası çoklu yoklama modeline göre yürütülen çalışmada kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verileri de toplanmıştır. Çalışmada öğretmen katılımcıların web sayfasında yer alan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması içeriği üzerinden eğitim sunulmuştur. Ardından

uygulama öncesinde öğretmene öğretim oturumunda ne yapacağıyla ilgili kısa bir açıklama yapılarak öğretim oturumlarına başlanmıştır. Öğretmenler öğrencileriyle gerçekleştirdiği tüm oturumları tablet bilgisayar aracılığıyla kaydetmiş, web sayfasında “kendini değerlendirme” alanına yüklemiş ve kendini değerlendirmiştir. Öğretmenin web sayfasına yüklediği uygulama görüntüsü koç tarafından analiz edilerek aynı gün içinde videogeribildirim hazırlanmış ve web sayfasına yüklenmiştir. Öğretmenler her oturum sonunda yüklenen geribildirim videolarını izlemiştir. Araştırma bulguları uzaktan koçluk uygulamasının öğretmen katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerinin edinimi ve kalıcılığını kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler ayrıca eşzamanlı ipucuyla öğretimi başka hedef becerilerin öğretimi için uygulayabilmiştir. Yine eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrenci katılımcıların hedef becerilerin edinimi, kalıcılığı ve araç-gereçlerarası genellemesi üzerinde etkili olduğunu görülmektedir. Sosyal geçerlik verileri öğretmenlerin uzaktan koçluk uygulaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması hakkında olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Tekin-Iftar ve meslektaşları (2017) koçluk uygulamasıyla genel eğitim öğretmenlerine otizmli öğrencilere genel eğitim müfredatında yer alan akademik içerikleri öğretirken eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini kazandırmayı ve öğretmenlerin uygulamalarının çocuklar üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yürütmüştür. Katılımcılararası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanan çalışmada üç Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmeni ile yedinci sınıftaki otizm spektrum bozukluğu olan üç öğrenciden öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini değerlendirmek amacıyla başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra ön eğitim sunulmuş ve ardından koçluk uygulamalarına geçilmiştir. Koçluk uygulamasında her gün düzenlenen yoklama ve öğretim oturumunun ardından öğretmenlere sözlü geribildirim sunulmuştur. Çalışmada ayrıca tüm katılımcılar için kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik değerlendirmesi yapılmıştır. Araştırma bulguları uygulama oturumları sonunda öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 düzeyde güvenilir olarak uyguladığını, öğretmenlerin bu becerilerin kalıcılığını sağladığını ve bu becerileri öğrencilere yeni bir akademik konunun öğretimi için uygulayabildiklerini göstermektedir. Aynı şekilde araştırmaya katılan öğrenciler için de hedef becerilerin edinimi, kalıcılığı ile farklı kişi ve

ortamlara genellemesinin sağlandığı görülmektedir. Sosyal geçerlik açısından ise, öğretmen ve öğrenci katılımcıların tamamının görüşleri olumludur.

Brown ve meslektaşlarının (2014) çalışmasında didaktik sunumların ardından rol oynama ve özel performans geribildirimini içeren koçluğun sunulduğu Multicomponent Training uygulamasının lise düzeyindeki zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim sunan dört öğretmene eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini kazandırmadaki etkisini araştırmıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılararası çoklu yoklama modeline göre yürütülen çalışmadaki öğretmen katılımcıların lisans ya da yüksek lisans eğitiminde aldıkları bir ya da iki ders dışında herhangi bir eğitimleri yoktur. Çalışma sürecinde öğretmenlere didaktik sunumların ardından rol oynama çalışmaları yaptırılmıştır. Bundan sonra öğretmenler öğrencilerinin BEP'inden iki amaç seçmiş ve bu amaçlar için eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamışlar ve gün içinde kendileri için uygun olan bir oturumu video kaydına almışlardır. Öğleden sonra koç ile birlikte bu videoyu incelemişler, koç öğretmene geribildirim sunmuştur. Öğretmenler eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamaklarını iki oturum üst üste tam olarak uygulayınca değin bu işleme devam edilmiştir. Araştırma bulguları tüm öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerinin kazandırılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında (6-7 hafta) didaktik sunum, rol oynama ve özel performans geribildirimini içeren koçluk uygulamasının etkili olduğunu göstermektedir. Genellemeye ilişkin bir bilgi bulunmayan araştırmada sosyal geçerlik bulguları öğretmenlerin katıldıkları uygulamadan yüksek derecede memnun olduğunu, bu uygulamayı uygulanabilir ve kabul edilebilir bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, tüm öğretmenler koçluktan sağladıkları yararları çevrimiçi bir eğitim uygulamasından sağlayamayacaklarını düşündüklerini, geribildirimlerin zaman açısından uygun ve kendileri için yararlı olduğunu, bu uygulamayı başka öğretmenlere önerebileceklerini de bildirmiştir. Ancak araştırmada öğrenciler için belirlenen hedef becerilere ilişkin bilgilerin ve öğrencilere ait verilerin yer almaması sınırlılık olarak belirtilmiştir.

Alanyazında ön eğitim ve ardından geribildirim sunulan koçluk uygulamalarının öğretmenlere belirli beceri ve davranışları kazandırmada etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu bölümde okulöncesi, ortaokul ve lise düzeyinde genel eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin öğretmenlerine etkili öğretim becerileri kazandırmak amacıyla yürütülen sınırlı sayıdaki çalışma özetlenmiştir. Bu çalışmaların büyük bir çoğunluğu okulöncesi eğitim ortamlarında görev yapan

öğretmenlere yöneliktir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere yönelik oldukça sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yine bu çalışmaların büyük çoğunluğun tek-denekli araştırma modelleri, diğerlerinin de grup deneysel modeller ve vaka çalışması olduğu görülmektedir. Çalışmaların bir bölümünde öğretmen katılımcılara erken okur-yazarlık stratejileri, uygulamalı davranış analizine dayalı etkili öğretim becerileri ve kapsamlı uygulamaları içeren özel programlara ilişkin uygulama becerilerinin kazandırılması amaçlanırken, bir bölümünde belirli bir öğretim stratejisini güvenilir olarak uygulama becerilerinin kazandırılması da amaçlanmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmenlere hedef becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu ve bu becerilerin belirli sürelerde kalıcılığının sağlandığı görülmektedir. Genelleme verisi toplanan sınırlı sayıdaki çalışmada (örn., Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) öğretmenlerin hedef becerileri farklı becerilerin öğretimi için genelleyebildiği görülmektedir. Öğretmen koçluğu uygulamalarında ön eğitimlerin genellikle yüz yüze sunulduğu, az sayıdaki çalışmada (örn., Wilczynski vd. 2017) ise web temelli olarak uzaktan sunulduğu görülmektedir. Gözlem ve ardından geribildirimler ise her oturum sonunda, günlük, haftada iki ya da bir ve iki haftada bir gibi değişen sıklıklarda sunulmuştur. Yine geribildirimlerin çoğunun yüzyüze sunulduğu, az sayıdaki çalışmada ise web sayfası aracılığıyla uzaktan sunulduğu görülmektedir. Üç çalışmada yalnızca sözlü geribildirim sunulurken, üç çalışmada grafiklerle desteklenen sözlü geribildirim sunulmuş, iki çalışmada ise geribildirimlerin sunulmasında videoya da yer verilmiştir. Dolayısıyla en çok tercih edilen seçeneğin grafiklerle birlikte sözlü geribildirim olduğu görülmektedir. Sosyal geçerlik değerlendirmesi yapılan az sayıdaki çalışmada öğretmen koçluğu kabul edilebilir bulunmuştur.

1.5. Araştırma Gereksinimi

Günümüzde en az kısıtlayıcı ortam ilkesine uygun olarak yetersizliği olan çok sayıda öğrenci genel eğitim sınıflarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine etkin katılımı ve mümkün olan en yüksek düzeye ulaşabilmesi için farklı öğretim yöntem ve teknikleri uygulanarak bazı düzenleme/uyarlamaların yapılması gerekebilir. Özellikle son yıllarda genel eğitim sınıflarında uygulanabilen bilimsel-dayanaklı uygulamalar geliştirilmiş olsa da öğretmenlerin bu tür uygulamaları kendi sınıflarında hiç uygulamadıkları ya da güvenilir olarak uygulama konusunda başarılı olamadıkları görülmektedir (örn., Avissar, 2012; İlk, 2014; Gün, 2013; Güzel, 2014; Kuyumcu, 2011; Stuft, Bauman ve Ohlsen, 2009; Şekercioğlu, 2010; Vural, 2008;

Yönter, 2009). Buna bağlı olarak, sunulan öğretimin niteliği istenilen düzeyde olmamakta ve öğrencilerin yapabilecekleri sınırlanarak akademik başarısızlık ortaya çıkmaktadır (Sanır, 2009; Sucuoğlu, 2006). Mesleğe devam eden öğretmenlerin söz edilen etkili öğretim uygulamalarını sınıflarında kullanmalarını desteklemek amacıyla yaygın olarak kullanılan yaklaşım kısa süreli, yalnızca temel bilgilerin sunulduğu ve uygulama desteği içermeyen hizmetiçi eğitimlerdir. Ancak öğretmenler yalnızca bilgi sahibi oldukları bu uygulamaları sınıflarında uygulamak istediklerinde başarılı olamamakta ve bu süreçte bazı desteklere gereksinim duymaktadır. Geleneksel hizmetiçi eğitim uygulamalarında bu türden desteklere yer verilmediği için öğretmenler bu gereksinimlerini karşılayacak etkili ve uygulanabilir mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duymaktadır (Gün, 2013; Joyce ve Showers 2002; Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2005; Kretlow vd., 2011; Niesyn, 2009; Noell vd., 2005; Schumaker vd., 2002; Şen, 2003; Yavuz, 2005).

Öğretmen koçluğu etkili mesleki gelişim uygulamalarının bileşenlerini ve gereksinim duydukları destekleri içeren bir mesleki gelişim uygulamasıdır. Ancak yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik koçluk çalışmalarının daha çok okul öncesi ve ilkökul düzeyindeki ayrı özel eğitim ortamlarındaki öğrencilerle çalışan öğretmenlerle yürütüldüğü görülmektedir (örn., Alexander, Ayres ve Smith, 2015; Stormont vd., 2015; Stormont ve Reinke, 2013). Genel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle yürütülen daha az sayıdaki çalışma da benzer şekilde özellikle okulöncesi ve ilkökul kademesinde çalışan öğretmenlere yöneliktir (örn., Cavanaugh, 2013; Scheeler vd., 2004). Ortaokullarda görev yapan öğretmenler ortalama üç-beş farklı sınıfta yalnızca kendi dersini yürütmekte, bu nedenle okulöncesi ve sınıf öğretmenlerine göre daha fazla sayıda öğrenci ile daha az zaman geçirmektedir. Öğrenci açısından bakıldığında ise, bir öğrencinin ders sayısına bağlı olarak en az beş-altı öğretmeni olmaktadır. Bu koşullar altında yetersizliği olan öğrencilere etkili öğretim sunulabilmesi için ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri de oldukça önemli hale gelmektedir. Akademik becerilerin daha önemli olduğu ve öğretim sürecinde daha fazla yer kapladığı ortaokul kademesindeki öğretmenlere yönelik koçluk çalışmaları ise oldukça sınırlıdır (Alexander vd., 2015; Gregory, Allen, Mikami, Hafen ve Pianta, 2014; Stormont vd., 2015). Bu yüzden, ortaokul öğretmenlerine yönelik çalışmalara özellikle genel eğitim müfredatına erişim bağlamında gereksinim duyulmaktadır.

Öğretmenlere sunulan mesleki gelişim uygulamalarının nihai amacı öğretmen niteliklerinin iyileştirilmesine bağlı olarak öğrenci çıktılarını iyileştirmektir. Buna

rağmen alanyazındaki öğretmen koçluğu çalışmalarının daha çok yalnızca öğretmenler üzerindeki etkilerine odaklandığı görülmektedir. Son yıllarda artış görülse de koçluk uygulamasının hem öğretmen hem de öğrenci çıktıları üzerindeki doğrudan etkinin deneysel olarak incelendiği çalışmalar sınırlı sayıdadır (Denton, Swanson ve Mathes, 2007; Tekin-Iftar vd., 2017). Öğrenci çıktıları üzerinde etkili olan değişkenlerin çok çeşitli ve birbiriyle etkileşim içinde olması gerçek ortamlarda uygulamaya dayalı bir model olarak koçluk araştırmalarında kontrollü araştırmaların yürütülmesini güçleştirmektedir. Yine de genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilere etki etmesi beklenen bir uygulamanın öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisinin doğrudan ve deneysel olarak görülebileceği kontrollü araştırmaların yürütülmesi gereklidir (McCollum vd., 2011; McKenney vd., 2013; Sutherland vd., 2015).

Geniş kapsamlı, çok katılımcılı ve uzun zamana yayılan koçluk uygulamalarının kontrollü bir biçimde yürütülmesi (a) öğretmen ve okul koşullarının homojenliğini sağlamanın zor olması, (b) öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle doğrudan veri toplamada sorunlar yaşanması, (c) öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olan değişkenlerin kontrolünün zorlaşması gibi nedenlerden dolayı kolay değildir; hatta uygulanması mümkün olmayabilir. İlgili araştırmalarda kontrol gruplarıyla karşılaştırıldığında koçluk sunulan öğretmenlerde ilerlemeler sağlanmış olmakla birlikte bu çalışmaların çoğunda söz edilen konularda sınırlılıklar olduğu açıklanmaktadır. Ayrıca bu çalışmaların bir bölümü halen devam etmekte olan uzun süreli uygulamaların belirli dönemlerinde toplanan genellikle betimsel verilerini içermektedir. Bu bilgileri doğrular biçimde ilgili alanyazındaki araştırmaların büyük bir çoğunluğu koçluk uygulaması ile öğretmenlerdeki değişiklikleri deneysel olarak açıklamayı hedefleyen tek-denekli araştırma modelleriyle yürütülmüştür. Dolayısıyla koşulları daha fazla kendine özgü olan ortaokul öğretmenleri ve öğrencileri için homojen koşulları sağlamak ve uzun dönemli kazanımları hedefleyen çalışmaların tasarlanması ve uygulanması çok daha zor görünmektedir. Bu nedenle koçluk uygulamalarının öğretmen ve öğrenci çıktıları üzerindeki etkilerinin deneysel olarak ortaya konulabileceği tek-denekli araştırma modelleriyle yürütülecek çalışmalar ayrı bir önem taşımaktadır.

Öğretmen koçluğunda yeni bir uygulama ya da yöntem için eğitim sunulur ve ardından uygulama sürecindeki geribildirimler ve yansımalar aracılığıyla bu bilgilerin uygulanabilir, kalıcı ve genellenebilir hale getirilerek öğretmen yeterliğinin artırılması hedeflenir. Uygulama sürecinde gözlem ve geribildirimlerin sıklığı ve uygulamaya

yakınlığı için farklı seçenekler tercih edilse de daha sık ve uygulamaya daha yakın geribildirimlerin daha etkili olduğu vurgulanmaktadır. Alanyazında uygulama sırasında kablosuz kulaklık aracılığıyla ve uzaktan sunulan anında geribildirimler, haftalık olarak e-posta yoluyla yazılı ve grafik geribildirimler, günlük olarak yüz yüze sözlü ve grafik geribildirimler gibi farklı seçeneklerin tek başına ya da birlikte tercih edildiği görülmektedir. Bu uygulamalardan her birinin kendi içinde güçlü ve sınırlı yanları olmakla birlikte genel olarak etkili oldukları görülmektedir. Ancak çalışmaların yürütüldüğü koşullar kendine özgü olduğu için elde edilen bulguların farklı durumlara genellenmesi konusunda sınırlılıkları bulunmaktadır. Gözlem ve geribildirim aşamalarının verimli ve kabul edilebilir olarak tasarlanması öğretmen koçluğu uygulamalarının eğitim ortamlarında yaygınlaştırılabilmesi için önemli bir önkoşuldur. Bu nedenle koçluk uygulamalarındaki insan gücü, uzman sayısı, işbirliği, ulaşım, zaman ve maliyet gibi konulardaki sınırlılıklarının üstesinden gelmek amacıyla özellikle gözlem ve geribildirim süreçlerine odaklanan ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır (Barton ve Wolery, 2007; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013; Shernoff, Lakind, Frazier ve Jakobsons, 2015; Stormont vd., 2015).

Katılımcı öğretmenler ve onlara kazandırılması amaçlanan becerilere göre değişen tasarımlarla yürütülen koçluk uygulamalarının etkililiği okulöncesi kurumlarından liselere kadar farklı okul kademelerindeki öğretmenlerle araştırılmıştır (örn., Akalın, 2012; Brown vd., 2014; Değirmenci, 2018; Reinke vd., 2014; Tekin-Iftar vd., 2017; Timuçin, 2008; Tunç-Paftalı, 2018). Bu değişken okul ve öğretmen koşulları koçluğun bileşenlerini ve tasarımını etkilemektedir. Ortaokul düzeyinde Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi temel derslerin haftalık ders saatleri diğer derslere göre daha fazla (4-6 saat) olduğundan daha fazla uygulama fırsatı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğrenciler için belirlenecek hedef becerilerin konu ya da üniteyle ilişkilendirilerek öğretilmesi hem kaynaştırma ilkeleri hem de öğretimin verimliliği açısından daha uygun olduğu için öğrencide beklenen ilerlemelerin konu/üniteyle eşzamanlı olarak, bir başka ifadeyle daha kısa sürede ortaya çıkması beklenmektedir. Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin kendilerinden beklenen uygulamaları yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulaması, bunun için de gözlem ve geribildirimlerin daha sık yapılması gerekmektedir. Bu yüzden verimlilik ve kabul edilebilirliği de dikkate alınarak hem öğretmenler hem de öğrenciler için acil etkisi yüksek uygulamaların tasarlanması ve uygulanması önemlidir. Bu tür çalışmalar henüz başlangıç düzeyinde olduğu için ortaokul öğretmenlerinin kendi

özgün koşullarına uygun, bilimsel-dayanaklı öğretim uygulamaları içeren ve istekli olarak katılabilecekleri uygulamaların özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilere yönelik etkili öğretim ve uyarlamalar konusunda belirli ilkeler ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar belirlenmiş olsa da, bunların mevcut koşullar, dersler ve konulara göre hangilerinin daha etkili ve kullanışlı olduğu konusunda uygulanmış yeterli örnek bulunmamaktadır. Bu nedenle ortaokul öğretmenlerinin sınıflarındaki farklı türden yetersizliği olan öğrencileri için kendi dersleri kapsamında uygun olan yöntem ve teknikleri bilmesi ve seçebilmesi konusunda önemli engeller bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenlerine yönelik bu tür çalışmaların sınırlı düzeyde olması nedeniyle öğretmenler bu konuda sunulabilecek seçenekler de kısıtlı düzeydedir. Bu nedenle ortaokul öğretmenlerinin kullanabileceği farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenerek araştırma ve uygulama arasındaki açığın kapatılmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi önemli bir gerekliliktir.

Alanlara özgü öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları konusundaki sınırlı sayıdaki derslerde genellikle özel eğitimin doğası ve yetersizlik türleri hakkında yüzeysel bilgilere yer verilmektedir. Ancak öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için kullanabilecekleri uyarlamalar ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar hakkında bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bilimsel-dayanaklı uygulamaların alanlara özgü konuların öğretimi amacıyla planlanması ve uygulanması konusunda gerekli becerilerin öğretmen adaylarına etkili ve verimli biçimde kazandırılması konusunda uygulamalara ve ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretim özel eğitim öğretmenleri, öğretmen adayları, anne-babalar ve akranlar gibi çeşitli kişiler tarafından kolayca uygulanabildiğini gösteren çok sayıda araştırma bulgusu olmasına karşın, genel eğitim ortamlarında ve genel eğitim öğretmenleri tarafından uygulandığı çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Morse ve Schuster, 2004; Özer vd., 2013; Tekin-Iftar vd., 2018; Waugh vd., 2011). Bu yüzden eşzamanlı ipucuyla öğretimin genel eğitim öğretmenlerine önerilebilmesi için genel eğitim öğretmenleri tarafından uygulandığı ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin doğrudan incelendiği araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Eşzamanlı ipucuyla öğretimin ortaokul düzeyindeki öğrencilere akademik becerilerin kazandırılması amacıyla uygulanması genel eğitim müfredatına erişim

bağlamında önemli katkılar sunabilir. Genel eğitim müfredatına erişimin desteklenmesi konusunda hem özel gereksinimli öğrenciler hem de ortaokul öğretmenlerinin yeterliklerinin arttırılması açısından niteliksel göstergeleri güçlü kontrollü araştırmaların yürütülmesine gereksinim duyulmaktadır.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının temel amacı öğrenci çıktılarının geliştirilmesidir. Bu yönüyle öğrenciler, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının doğrudan birer katılımcısı/yararlanıcısı olarak bir yandan öğretmenlerin uygulamalarından etkilenirken, diğer yandan onların uygulama sürecini olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Lee vd., 2009). Bu yüzden mesleki gelişim uygulamalarının ve öğretmenlere kazandırılacak uygulamaların sosyal geçerliğine ilişkin değerlendirmelerinin yapılması bir gerekliliktir (Sweigart, Landrum ve Pennington, 2015). Ancak sosyal geçerlik verilerinin bazı araştırmalarda hiç toplanmadığı (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Casey ve McWilliam, 2008; Conroy vd., 2015; Lynn Cusumano vd., 2006; Sutherland vd., 2015), bazı araştırmalarda ise (örn., Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston, 2014; Duchaine vd., 2011; Hemmeter vd., 2011; Hsieh vd., 2009) yalnızca öğretmenlerden toplandığı görülmektedir. Hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden sosyal geçerlik verisi toplanan sınırlı sayıda araştırma (örn., Akalin ve Sucuoglu, 2015; Tekin-Iftar vd., 2017) bulunmaktadır. Etkililiğine ek olarak, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi bir mesleki gelişim uygulamasının kabul edilebilirliği ve yaygınlaştırılması açısından oldukça önemli bilgiler sunabilir (Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons, 2015). Özellikle genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilere yönelik bilimsel-dayanaklı uygulamalar ve mesleki gelişim uygulamalarına karşı öğretmenlerin tutumları dikkate alındığında görece yeni bir uygulama olan koçluğa ilişkin hem öğretmenlere hem de öğrencilere yönelik sosyal geçerlik değerlendirmelerine yer verilmesi gerekmektedir.

Verimlilik ve sosyal geçerlik açısından değerlendirildiğinde son yıllarda koçluk uygulamalarında teknoloji kullanımına daha fazla yer verildiği görülmektedir. Geribildirimler uygulamaya yakın, davranışa özel ve kabul edilebilir olduğunda daha etkili olduğu için bu teknolojilerin genellikle gözlem ve geribildirim aşamasında kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını kaydettikleri videoları koça ilettiği ve koçun -video üzerine kısa notlar da ekleyebildiği- yalnızca sesli, görüntülü ya da yazılı geribildirim sunması, yerinde gözlemin ardından hazırlanan yazılı geribildirimlerin e-posta yoluyla iletilmesi ya da web kamerası yardımıyla uygulamanın

gözlemlenerek kablosuz kulaklık aracılığıyla uygulama sırasında geribildirim sunulduğu farklı uygulamalar yürütülmektedir. Web kamerası ve kablosuz kulaklığı içine alan bir grup çalışmada bu uygulamanın etkililiğine ilişkin olumlu bulgular elde edilmiş, ancak verimlilik ve sosyal geçerliği konusunda bazı sınırlılıkları olduğu görülmüştür. Ayrıca, birçok kurumda böyle bir görüntü aktarımı/kaydı ya da donanımın kullanılması için gerekli koşullar sağlanamamaktadır. Ülkemizde ise, hem yasal açıdan hem de uygulanabilirlik açısından bu tür seçeneklerin uygulanabilirliği konusunda önemli kısıtlamalar bulunmaktadır. Bu koşullar altında mevcut okul sistemi ve öğretim uygulamalarına entegre edilebilecek, uygulanabilir bir öğretmen koçluğu tasarımının sinanması öncelikle önemlidir. Bu yüzden okul saatleri içerisinde, ancak rutin öğretim uygulamalarını aksatmadan sunulacak etkili bir uygulamanın yürütülmesi ve etkilerinin araştırılması bir gereksinim olarak görülmektedir.

Koçluk uygulamalarında kullanılan teknolojilerin gereksinim duyulan özelliklerine (örn., sesli, yazılı ya da görüntülü iletişim, ses, görüntü ve video dosyalarının iletilmesi) ek olarak, kolay ulaşılabilir ve taşınabilir olması koçluk uygulamalarının verimliliğine ve yaygınlaşmasına katkı sağlayabilir. Mobil teknolojiler ve özellikle akıllı telefonların bu özelliklerin tamamına sahip olması onları diğer cihazlar arasında öne çıkarmaktadır. Bu özellikleriyle akıllı telefonların mesleki gelişim amacıyla ve dolayısıyla koçluk uygulamalarında kullanımı oldukça yararlı olabilir. Ancak koçluk uygulamalarında teknoloji kullanımı cihazlar değil, daha çok teknolojik olanaklar (örn., video transferi, e-posta) üzerinde odaklanmaktadır. Bu nedenle teknolojik cihazlar konusundaki çalışmalar daha çok kuramsal ve başlangıç düzeyindedir. Hangisi olursa olsun teknolojik olanaklara belirli cihaz ya da cihazlar aracılığıyla erişildiği için ilgili çalışmalarda teknolojik cihazların uygulama ile ilişkili olan özelliklerinin dikkate alınması yararlı olabilir.

1.6. Amaç

Bu çalışmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine etkilerinin ve öğretim sunulan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe derslerindeki hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci katılımcıların öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlara uygun olarak araştırma soruları öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için iki grupta ele alınmıştır.

Öğretmen katılımcılar için araştırma soruları:

Araştırma Sorusu 1: Hibrit koçluk uygulaması öğretmen katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini kazandırmada etkili midir?

Araştırma Sorusu 2: Hibrit koçluk uygulamasıyla öğretmen katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerileri kazandırılabilirse, öğretmenler bu becerileri uygulama sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da sergileyebilir mi?

Araştırma Sorusu 3: Öğretmen katılımcılar müfredattaki yeni bir konu için öğrencilerine yönelik yeni hedef beceriler belirleyerek bu becerilerin öğretimi için eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulayabilir mi?

Araştırma Sorusu 4: Öğretmen katılımcıların hibrit koçluk uygulaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrenci katılımcılar için araştırma soruları:

Araştırma Sorusu 5: Öğrenci katılımcılar öğretmen katılımcıların uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla hedef becerileri öğrenebilir mi?

Araştırma Sorusu 6: Öğrenci katılımcılar hedef becerileri öğrenebilirse, öğrenciler bu becerileri öğretim sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra da sergileyebilir mi?

Araştırma Sorusu 7: Öğrenci katılımcılar hedef becerileri öğretim yapan kişilerden başka kişilere ve yazılı sınav uygulamasına genelleylebilir mi?

Araştırma Sorusu 8: Öğrenci katılımcıların çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.7. Önem

Genel eğitim ortamlarında görev yapan öğretmenler sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere etkili öğretim sunma konusunda önemli sorunlar yaşamakta ve bu konudaki yeterliklerini geliştirmek için etkili mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duymaktadır. Ancak bu konuda en yaygın uygulama olan hizmetiçi eğitim uygulama sürecinde gereksinim duydukları destekleri içermediği için öğretmenlerin yeterliklerini arttırmada yeterli düzeyde etkili olmamaktadır. Bu çalışma geleneksel hizmetiçi eğitimlerden farklı olarak ön eğitim ve sonraki uygulama sürecinde gözlem ve geribildirimlerden oluşan destekleri içeren koçluk uygulamasının genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişiminde etkililiğini incelemeye yöneliktir. Çalışma bu yönüyle görece yeni olan koçluk uygulamalarının genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişiminde kullanılarak yetersizliği olan öğrencilere etkili öğretim sunulabilmesi açısından önemli görülmektedir.

Genel eğitim okullarındaki öğretmenlere yönelik koçluk çalışmaları özellikle okulöncesi ve ilkokul düzeyinde yoğunlaşmış, ortaokul öğretmenlerine yönelik çalışmalar ise sınırlı düzeydedir. Okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinden farklı olarak ortaokul öğretmenleri birden fazla sınıfta öğretim yaptığı için bu sınıflardaki yetersizliği olan tüm öğrencilere öğretim sunmak durumundadır. Yetersizliği olan öğrenciler açısından ise bir öğrenciye her bir ders için başka bir öğretmen öğretim sunmaktadır. Bu durum okulöncesi ve ilkokul düzeyiyle karşılaştırıldığında bir öğretmen ile öğrencinin birlikte geçirdiği zamanın azalmasına yol açmaktadır. Ayrıca sınıf düzeyi yükseldikçe akademik içerikli derslerin artması ve sunulan içeriklerin daha ileri düzeyde olması nedeniyle öğretmenler akademik becerilerin öğretimine daha fazla odaklandığı, dolayısıyla öğretmenlerin akademik becerilerin öğretiminde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduğu görülmektedir. Bu yüzden ortaokul öğretmenlerinin akademik becerilerin öğretimi için gerekli becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkili uygulamaların geliştirilmesi önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin akademik becerilerin öğretimi konusunda desteklenmesi amaçlandığı için önemlidir. Elde edilen bulgular ışığında ortaokul öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim uygulamaları için öneriler sunulabilir.

Koçluk çalışmalarında genellikle yalnızca öğretmenlerdeki ilerlemeler dikkate alınmakta, öğrenci verileri ise ya hiç dikkate alınmamakta ya da betimsel olarak sunulmaktadır. Bu çalışmada alanyazındaki öneriler dikkate alınarak hem öğretmenler hem de öğrenciler deneysel tasarıma alınmıştır. Ayrıca geniş kapsamlı olarak yürütülen çalışmalarda deneysel kontrolün sağlanmasındaki zorluklardan dolayı daha kontrollü araştırmaların yürütülmesine gerek olduğu vurgulanmaktadır. Aynı alandaki ve aynı sınıf düzeyindeki dört öğretmen-öğrenci çiftiyle tek-denekli araştırma modellerinden katılımcılararası çoklu yoklama modeline göre yürütülen bu çalışmanın alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Ortaokul öğretmenlerine yönelik koçluk uygulamalarına ilişkin araştırmaların çok sınırlı sayıda olması nedeniyle bu okullar ve öğretmenlerin koşullarında koçluk uygulamalarının aşamalarında en iyi uygulamaların özellikleri belirlenebilmiş değildir. Alanyazında geribildirimlerin yeterli sıklıkta, uygulamaya yakın ve uygun bir yolla (örn., sözlü, yazılı ya da grafik; yüz yüze ya da uzaktan e-posta yoluyla) sunulması önerilmektedir. Bu çalışmada her uygulama oturumunun gözlemlenerek oturum sonunda sözlü geribildirim, her üç oturum sonunda da grafik ve yazılı geribildirimlerin akıllı telefonlar aracılığıyla öğretmenlere iletilmesi sağlanmıştır. Çalışma kapsamındaki okul,

öğretmenler ve hedef becerilerin özelliklerine göre belirlenen bu tasarımın tamamının ya da bir bölümünün uygulama ve ileri araştırmalar için yol gösterici olması beklenmektedir.

Genel eğitim ortamlarındaki yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretmenlerin kullanabileceği çok sayıda bilimsel-dayanaklı uygulama geliştirilmiştir. Ancak öğretmenlerin gerekli uygulama becerilerine sahip olmaması nedeniyle bu uygulamalar gerçek sınıf ortamlarında başarılı biçimde kullanılamamaktadır. Bu çalışmada öğrenci katılımcılara hedef becerileri öğretmek amacıyla öğretmenlere kazandırılması hedeflenen eşzamanlı ipucuyla öğretim, yetersizliği olan bireylere öğretim amacıyla uzun yıllardır tercih edilen ve bilimsel-dayanaklı uygulamalar arasında yer alan bir uygulamadır (Tekin-Iftar vd., 2018). Bu yöntem genel eğitim okullarında uygulanan yapılandırmacı yaklaşımdan farklı olarak davranışsal bir uygulamadır. Öğretmenlere bu yöntemi uygulama becerileri kazandırılıp öğrenciler de kendileri için belirlenen hedef becerileri bu yöntemle öğrenebilirlerse genel eğitim öğretmenleri için bir seçenek ortaya konmuş olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın genel eğitim öğretmenlerinin sınıf içinde kullanabilecekleri öğretim uygulamaları konusunda doğrudan sınıf içi uygulamadan elde edilen bilgiler sunması beklenmektedir. Bir başka ifadeyle, elde edilen bulguların bilimsel-dayanaklı uygulamaların gerçek uygulama ortamlarına transfer edilerek araştırma ve uygulama arasındaki açığın kapatılmasına katkıda sunması beklenmektedir.

Genel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrenciler için etkili öğretim sunabilmesi mesleki gelişim uygulamalarıyla çok daha fazla ilişkili olsa da, öğretmen yetiştirme programlarında iyi yürütülecek derslerin bu konuda önemli katkılar sunacağı açıktır. Bu derslerin öğretmen adaylarına bilimsel-dayanaklı uygulamaları seçme ve uygulama konusunda gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak için nasıl yürütüleceği konusunda en iyi uygulamaya erişilememiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların sözü edilen derslerin planlanması ve uygulanmasında kullanılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının temel hedefi öğrenci çıktılarının iyileştirilmesidir. Ancak alanyazındaki koçlukla ilgili çalışmalarda sosyal geçerlik değerlendirmelerinde genellikle yalnızca öğretmenlerden ve dereceleme ölçekleri aracılığıyla veri toplandığı görülmektedir. Bu çalışmada koçluk uygulaması ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin hem öğretmenler hem de öğrencilerden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Çalışmanın bu yönleriyle koçluk uygulamalarının bileşenleri ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal

geçerliğine ilişkin kapsamlı bir veri sağlaması, bu verilerin de koçluk uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda yol gösterici olması beklenmektedir.

Öğretmen koçluğu uygulamalarının verimliliği ve yaygınlığını arttırmak amacıyla özellikle gözlem ve geribildirim aşamasında teknoloji kullanımına yönelik çalışmalarda artış görülmektedir. Henüz başlangıç düzeyinde olduğu görülen bu çalışmaların geliştirilerek sürdürülmesi koçluk uygulamalarının yaygınlaştırılmasına, dolayısıyla öğrenci kazanımlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu çalışmada sabit teknolojilerin kullanıldığı uygulamalardan farklı olarak grafik ve yazılı geribildirimlerin iletilmesinde akıllı telefonlar kullanılmıştır. Bir mobil teknoloji olarak akıllı telefonların yer alması bu çalışmadan elde edilen verilerin koçluk uygulamalarında teknoloji kullanımı konusunda yararlı bilgiler sunması beklenmektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilen bulguların özellikle yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunan ortaokul öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim uygulamalarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için yol gösterici olması, dolayısıyla öğretmenlerin yeterliklerinin ve öğrencilerin başarısının artmasına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca henüz başlangıç düzeyinde sayılabilecek hibrit koçluk uygulamalarıyla ilgili alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine etkilerinin ve öğretim sunulan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe derslerindeki hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci katılımcıların öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışma ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki kaynaştırma öğrencileriyle yürütülmüştür. Bu amaçla öncelikle Sakarya İline bağlı bir ilçedeki bir ortaokulda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerine araştırmacı tarafından yüzyüze ve toplu olarak çalışma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Bilgilendirme sonrasında çalışmaya katılım için gönüllü olan öğretmenler belirlendikten sonra sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin özellikleri incelenmiş ve olası öğrenci katılımcılar belirlenmiştir. Daha sonra öğretmenlerin öğrencilerin çalışmaya katılımı konusunda ailelerine bilgilendirme yapmaları ve izin almaları sağlanmıştır. Çalışmaya katılım için önkoşul özellikleri taşıyan ve ailelerinden izin alınan öğrenciler belirlendikten sonra öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturulmuştur. Bu şekilde dört öğretmen ile dört öğrenci belirlenmiş ve her bir öğretmen sınıfındaki öğrencisiyle eşleştirilerek dört öğretmen-öğrenci çifti oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin betimleyici bilgilere Tablo 2.1’de yer verilmiştir.

Çalışmada öğretmen ve öğrenci katılımcılara ek olarak, koçluk uygulamasını yürütecek uzman (koç) ve veri toplamak üzere görevlendirilen sekiz gözlemci yer almıştır. İzleyen bölümde öğretmen ve öğrenci katılımcıların belirlenmesi süreci ve özellikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Ayrıca, çalışmada iki grup katılımcı yer aldığından ve bu katılımcılarla iki ayrı deneysel tasarım kurularak bu süreç içi içe tasarlandığından izleyen başlıklarda mümkün olabildiğince öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için ayrı ayrı başlıklandırılarak süreç açıklanmıştır.

Tablo 2.1 Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin bilgiler

Öğretmen Katılımcılar				Öğrenci Katılımcılar			
Adı*	Cinsiyeti	Yaşı	Çalışma süresi (yıl)	Adı	Cinsiyeti	Yaşı	Yetersizlik Türü
Pinhan	Kadın	33	11	Haki	Erkek	11	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
İlhan	Erkek	49	6	Yankı	Erkek	10	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
Zuhal	Kadın	33	10	Peker	Erkek	11	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik
Nihal	Kadın	34	12	Demet	Kız	12	Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik

* Katılımcılar için kullanılan isimler gerçek isimleri değildir.

2.1.1. Öğretmen katılımcılar

Altıncı sınıflar için Türkçe dersini yürüten ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan dört Türkçe öğretmeni sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunmakta zorlandıklarını ifade ederek çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenlerin çalışmaya katılımı için sahip olması gereken önkoşul özellikler; (a) öğrencisinin bulunduğu sınıfta en az iki dönem boyunca Türkçe dersini yürütecek olması, (b) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olması ve (c) mevcut uygulamalarında eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmıyor olması olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alacak öğretmen katılımcıların önkoşul özellikleri taşıyıp taşımadığı kontrol edilmiştir. Öğretmen katılımcılarla görüşüldüğünde öğrencinin bulunduğu sınıfın Türkçe dersine iki dönem boyunca devam edeceğinin resmi olarak belirlendiğini ifade etmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü okulda öğretim yılı arasında zorunlu bir durum olmadıkça öğretmen değişikliği yapılmamaktadır. Buna ek olarak, öğretmenlerin dersini yürütecekleri sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerinin listesi okul yönetiminden sağlanmıştır. Dönem başında bazı değişikliklere gerek duyulabildiği için uygulamaya başlamak için öğrencilerin hangi sınıflara yerleştirileceğine ilişkin son karar sürecine kadar (yaklaşık 3 hafta) beklenmiştir. Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim hakkında bilgisi olmadığı görüşmeler ve Öğretmen Katılımcı Bilgi Formu (EK-1) ile değerlendirilmiştir. Öğretmen katılımcıların tamamı sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını ve daha önce herhangi bir eğitim almadıklarını görüşmelerde ifade etmişlerdir. Ayrıca bu görüşmelerde öğretmenlerin tamamı kaynaştırma öğrencileri için kullandığı özel bir öğretim uygulaması ve teknik bulunmadığını, sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim hakkında ise bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere sözlü yapılan bilgilendirmelere ek olarak çalışma

boyunca beklenen görevler ve çalışmanın ana hatları açıklanmasına ilişkin bilgilerin yer aldığı Öğretmen Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam (EK-2) formu sunulmuş ve okumaları istenmiştir. Ardından iki kopya olarak hazırlanan form öğretmen ve araştırmacı tarafından imzalanarak, bir kopyası öğretmende ve bir kopyası da araştırmacıda kalacak şekilde saklanmıştır.

Pinhan Öğretmen 33 yaşında olup Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programı mezunudur ve 11 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Pinhan Öğretmen'in daha önce kaynaştırma öğrencileri olmuş ve mesleğe devam ederken özel eğitim öğrencilerine yönelik öğretim ile ilişkili konularda yaklaşık sekiz saatlik bir eğitim almıştır. Pinhan Öğretmen çalışmanın yürütüldüğü dönemde dört farklı sınıfta Türkçe dersini yürütmektedir ve bu sınıflarda toplam 5 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

İlhan Öğretmen 49 yaşındadır ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programını tamamlamıştır. İlhan Öğretmen 29 yıl sınıf öğretmeni olarak çalışmış, altı yıldır da Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Daha önce kaynaştırma öğrencileri olan İlhan Öğretmen mesleğe devam ederken kaynaştırmanın önemi ve özel eğitimde planlama hakkında birkaç günlük eğitimlere katılmıştır. İlhan Öğretmen uygulamanın yapıldığı dönemde beş farklı sınıfta Türkçe dersini yürütmektedir ve bu sınıflarda toplam 3 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Zuhal Öğretmen 33 yaşındadır ve Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programını ve aynı programda yüksek lisans programını tamamlamıştır. On yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmakta olan Zuhal Öğretmen'in daha önce kaynaştırma öğrencileri olmuş, ancak ne meslek öncesinde ne de mesleğe devam ederken kaynaştırma öğrencilerine yönelik bir eğitim almamıştır. Zuhal Öğretmen uygulamanın yapıldığı dönemde beş farklı sınıfta Türkçe dersini yürütmektedir ve bu sınıflarda toplam 4 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

Nihal Öğretmen 34 yaşındadır ve Sakarya Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği lisans programını tamamlamıştır. Nihal Öğretmen 12 yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve daha önce kaynaştırma öğrencileri olmuştur. Ancak meslek öncesinde ya da mesleğe devam ederken kaynaştırma öğrencilerine yönelik herhangi bir eğitime katılmamıştır. Nihal Öğretmen uygulamanın yapıldığı dönemde beş farklı sınıfta Türkçe dersini yürütmektedir ve bu sınıflarda toplam 6 kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır.

2.1.2. Öğrenci katılımcılar

Öğretmen katılımcıların sınıflarında eğitim alan hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı bulunan ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ve tamamı altıncı sınıfa devam eden üçü erkek biri kız 4 öğrenci çalışmanın öğrenci katılımcılarıdır. Öğrenci katılımcılar için önkoşul özellikler (a) zihinsel yetersizlik tanısı bulunması, (b) tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam ediyor olması, (c) tamamının aynı sınıf düzeyinde olması, (d) sözel yönergelerle 5 dakika süreyle dikkatini yöneltiyor olması, (e) dört-beş sözcükten oluşan sözel yanıtlar verebilmesi, (f) sınıf ortamında öğrenmeyi engelleyici davranış sorunlarına sahip olmaması ve (g) çalışmaya katılım konusunda gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alacak öğrenci katılımcıların okuldaki dosyaları incelenerek hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısına sahip oldukları, tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam ettikleri ve altıncı sınıf düzeyinde oldukları görülmüştür. Daha sonra öğrenci katılımcıların sınıflarında birer oturum gözlem yapılmış ve diğer önkoşul özellikler konusunda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin tüm önkoşul özellikleri taşıdığına karar verildikten sonra öğrencilere öğretmenleri tarafından *“Seninle bazı konular çalışmak istiyorum. Sana derslerde sorular soracağım ve sen de cevaplar vereceksin. Gerektiğinde ben sana ipuçları vererek yardım edeceğim. İster misin?”* denilerek çalışma süreci hakkında bilgilendirme yapılarak sözlü olarak onayları alınmıştır. Buna ek olarak, öğretmenleri öğrenci katılımcıların aileleriyle de görüşmüş, çocuklarının çalışmaya katılımlarına onay veren ailelere, çalışma süreci, amacı ve öğrenci katılımcılardan beklenen görevlere ilişkin açıklamaların yer aldığı Aile Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam (EK-3) formu iki kopya olarak imzalatırılmış, bir kopyası ailede ve bir kopyası da araştırmacıda kalacak şekilde saklanmıştır.

Öğrenci katılımcıların tanılama geçmişleri incelendiğinde tamamı için devlet hastanelerinde tıbbi tanılama ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde eğitsel tanılama işlemlerinin yapıldığı görülmektedir. Tüm öğrenci katılımcıların ilk tanılanmasının ilkökul düzeyinde (1. - 4. sınıflar) yapıldığı, üç öğrenci için Wechsler Çocuklar İçin Zeka Testi - Gözden Geçirilmiş Formu-(WISC-R; Savaşır ve Şahin, 1995), bir öğrenci (Haki) için Leiter Uluslararası Performans Testi (Leiter, 2005) uygulandığı, ayrıca Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009) kullanılarak değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından öğrencilere uygulanan zeka testi puanları kişisel bilgilerin korunması amacıyla okul ve aileyle paylaşılmadığı bildirilmiştir. Bu nedenle katılımcılara

ait zeka testi puanlarına ulaşamamıştır. Ayrıca öğrenci katılımcıların hiçbirisi için sınıf içinde ya da sınıf dışında öğretim sürecini bozabilecek genel ya da özel bir davranış sorunu bildirilmemiş ve gözlemlenmemiştir. İzleyen paragraflarda öğrenci katılımcıların işlevde bulunma düzeyine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca, uyumsal davranışlardaki performansları için de herhangi bir değerlendirme sonucuna ulaşamamıştır.

Haki 11 yaşında olup 6. sınıfa devam etmektedir. Haki için 9 yaşında tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirme yapılmıştır. Eğitsel değerlendirme sürecinde WISC-R (Savaşır ve Şahin, 1995) uygulanmış ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (Kaba Değerlendirme Formu; MEB, 2009) kullanılmıştır. Eğitsel değerlendirme sonucunda Haki'ye hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmesine karar verilmiştir. Haki için son iki yılda tekrar değerlendirme yapılmadığından destek özel eğitim alması gereken alanlar belirlenmiş değildir ve aldığı herhangi bir destek özel eğitim hizmeti bulunmamaktadır. Öğrencinin öğretmeniyle yapılan görüşmelerden ve Türkçe dersi için hazırlanmış olan BEP'ten Haki'nin sınıf içinde ve dışında işitsel uyaranlara tepki verdiği ve sözel yönergelere uyduğu, ayrıca temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahip olduğu öğrenilmiştir. Bu çalışmanın yürütüldüğü öğretim yılında Haki için kuralına uygun cümle okuma ve yazma, sözcükleri doğru kullanma, okuduğu/dinlediği metinleri anlama ve anlatma çalışmalarının yapılması planlanmıştır.

Yankı 10 yaşındadır ve 6. sınıfa devam etmektedir. Yankı için 6 yaşında tıbbi değerlendirme ve eğitsel değerlendirme yapılmıştır. Eğitsel değerlendirme sürecinde Yankı için WISC-R (Savaşır ve Şahin, 1995), ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (MEB, 2009) uygulanmıştır. Ayrıca veli görüşmeleri de yapıldıktan sonra Yankı'ya hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmesi kararı alınmıştır. Yankı için iki yıl önce yapılan son değerlendirmede Dil-Konuşma, Türkçe ve Matematik alanlarından destek özel eğitim hizmeti alması önerilmiş olsa da ulaşım ve erişim kısıtlılıklarından dolayı bu destekler sağlanmamaktadır. Bu çalışmanın yürütüldüğü öğretim yılında Türkçe dersi için hazırlanmış olan BEP ve Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmelerde Yankı'nın sözel yönergelere uyma ve temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahip olduğu, ancak yazısının okunurluğunun oldukça düşük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak ilgili yıl içinde Türkçe derslerinde Yankı için temel yazma becerilerini geliştirme, temel yazım

kuralları ve noktalama işaretlerini uygun kullanma, etkili dinleme/okuma-anlama, ayrıca söz varlığını zenginleştirme çalışmalarının yapılması planlanmıştır.

Peker 11 yaşındadır ve 6. sınıfa devam etmektedir. Peker için 10 yaşında Leiter Uluslararası Performans Testi (Leiter, 2005) ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (MEB, 2009) kullanılarak eğitsel değerlendirme yapılmıştır. Veli görüşmelerinin de yapıldığı değerlendirme sonucunda Peker'e hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmesi kararı alınmıştır. Peker için uygulanan zeka testi sonuçları ilgili kurumlar tarafından paylaşılmadığı için bu konuda bir bilgiye ulaşılamamıştır. Peker Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmadığı için kamusal ve ücretsiz bir destek özel eğitim hizmeti alamamaktadır. Özel olarak da ek bir destek almayan Peker'in günlük yaşamda kullanılan Türkçe ifadeleri anlama ve konuşma konusunda göze çarpan bir sınırlılığının bulunmadığı bildirilmiş ve gözlemlenmiştir. Türkçe dersi için hazırlanan BEP incelendiğinde Peker'in sözel yönergelere uyduğu ve temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahip olduğu görülmektedir. Uygulama öncesindeki görüşmelerde Zuhale Öğretmen Peker'in özellikle bellek/hatırlama ve okuduğunu anlama becerilerinde sınırlılıkları olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu konuda herhangi bir ölçme-değerlendirme çalışması yapılmamıştır. Çalışmanın yürütüldüğü öğretim yılında Peker için etkili, kuralına uygun ve akıcı okuma-yazma, dinleme ve izleme becerilerini geliştirme, ayrıca temel yazım kuralları ve noktalama işaretlerini uygun kullanmaya yönelik çalışmaların yapılması planlanmıştır.

Demet ise 12 yaşında olup 6. sınıfa devam etmektedir. Demet için 9 yaşında tıbbi ve eğitsel değerlendirme yapılmıştır. Değerlendirme sürecinde Demet için WISC-R (Savaşır ve Şahin, 1995), ve Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu (MEB, 2009) uygulanmıştır. Bunlara ek olarak, görüşmeler yoluyla velisinden ve Eğitsel Değerlendirme İstek Formu aracılığıyla öğrencinin öğretmeninden bilgiler alınmıştır. Eğitsel değerlendirme sonucunda Demet'e hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konulmuş ve tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmesi kararı alınmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü öğretim yılı başında yapılan tekrar değerlendirme sonucunda aynı karar yeniden alınmıştır. Demet'in Dil-Konuşma, Alternatif İletişim Becerileri, Sosyal Hayat, Türkçe ve Matematik alanlarından destek özel eğitim hizmeti alması önerilmiştir. Demet bu desteği haftada iki saat bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi aracılığıyla almaktadır. Öğretmeni ile yapılan görüşmelerden ve Türkçe dersi

için hazırlanmış olan BEP'in incelenmesiyle elde edilen bilgilere göre Demet'in sözel yönergelere uyduğu, temel düzeyde okuma-yazma becerilerine sahip olduğu ve temel yazım kurallarını uyguladığı, ancak sınıf arkadaşları ve öğretmenleri ile iletişim ve sosyal etkileşiminde anlamlı sınırlılıkları olduğu öğrenilmiş ve gözlemlenmiştir. Türkçe dersi kapsamında ilgili öğretim yılı içerisinde Demet için dinleme ve izleme becerilerini geliştirmek amacıyla dinlediği ve okuduğu metinle ilgili soruları yanıtlama ve anlatma, temel dilbilgisi ve yazım kuralları uygulama ve noktalama işaretlerini uygun kullanma çalışmalarının yapılması planlanmıştır.

2.1.3. Öğretmen koçu

Bu çalışmada öğretmen katılımcılara sunulan koçluk süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda doktora öğrencisidir. İzleyen bölümlerde öğretmen koçu kavramı için bağlama göre koç ya da araştırmacı ifadesi kullanılmıştır. Araştırmacı özel eğitim öğretmeni adaylarına sistematik öğretim uygulama becerilerinin kazandırılması ve güvenilir olarak uygulanması konusunda yüksek lisans tezi tamamlamıştır. Ayrıca, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü'nde dört yıldır beceri ve kavram öğretimi alanında lisans düzeyinde dersler, Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları ile Öğretmenlik Uygulaması danışmanlığı yürütmektedir. Araştırmacının genel eğitim ortamlarında öğretmenlik deneyimi sınırlıdır.

2.1.4. Gözlemciler

Çalışma sürecinde veri toplamak amacıyla video kaydı yapılabilmesi konusunda izin alınamamıştır. Öğretmenlerin bazı ders saatleri birbiriyle çakıştığı için veri toplamak amacıyla her bir öğretmen için ikişer gözlemci olmak üzere toplam 8 gözlemci yer almıştır. Gözlemcilerin tamamı Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencileridir. Gözlemciler gelişimsel yetersizliği olan bireylerin değerlendirilmesi ve eğitimi konusunda kuramsal ve uygulamalı dersler almış ve başarılı olmuşlardır. Gözlemciler ayrıca uygulamanın yürütüldüğü dönemden bir önceki dönemde Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları dersi kapsamında haftada 4 saat, kaynaştırma öğrencisi olan bir sınıfta gözlem ve uygulama yapmışlardır. Uygulamanın yürütüldüğü dönemde ise, gözlemcilerden yedisi Sakarya il merkezinde Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde, birisi ise bir özel eğitim anaokulunda haftada 6 saat Öğretmenlik Uygulamasına devam etmiştir. Gözlemciler Öğretmenlik Uygulaması

kapsamında deneyimli bir öğretmen gözetiminde özel eğitim gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi ve öğretimi konularında uygulama yapmıştır. Gözlemcilerden yedisi kadın, birisi erkektir ve yaşları 21-23 aralığındadır.

Araştırma sürecinde gözlemciler (a) başlama düzeyi oturumlarında, (b) öğretmenlere sunulan ön eğitim uygulamalarında, (c) uygulama oturumlarında, (d) izleme oturumlarında ve (e) genelleme oturumlarında veri toplama sürecinde görev almışlardır. Bunlara ek olarak, gözlemcilerden bazıları öğrenci katılımcılar için düzenlenen kişilerarası genelleme oturumlarında yoklama denemelerini sunmuştur. Veri toplama sürecinde gerekli becerileri kazandırmak amacıyla gözlemcilere araştırmacı tarafından EK-4'te yer alan uygulama planına göre bir eğitim sunulmuştur. Eğitimden sonra gözlemcilerden araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını içeren dört video izlemeleri istenmiş ve videodaki uygulamalara ilişkin birbirlerinden bağımsız olarak veri toplamaları sağlanmıştır. Bu süreçte gözlemciler arasında görüşbirliği sağlanamayan durumların gerekçeleri incelenmiş ve gerekli açıklamalar yapılarak yeni denemeler yapılmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı ve gözlemciler arasında %100 tutarlılık sağlandığında gözlemci eğitimi sonlandırılmıştır.

2.2. Ortam

2.2.1. Araştırmanın yürütüldüğü okul

Bu çalışma Sakarya ilinin bir ilçesindeki bir ortaokulda yürütülmüştür. Okulda beşinci sınıf düzeyinde 7, altıncı sınıf düzeyinde 9, yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde ise 6 olmak üzere toplam 28 şube bulunmaktadır. Toplam 751 öğrenci olan okulda ortalama sınıf mevcudu yaklaşık 27'dir. Bunlara ek olarak, okulda bir anasınıfı bulunmakta ve bu sınıfta 21 öğrenci bulunmaktadır. Okulda birer adet bilgisayar sınıfı, müzik sınıfı, güzel sanatlar sınıfı, teknoloji sınıfı, fen laboratuvarı ve zenginleştirilmiş kütüphane (Z-Kütüphane) bulunmaktadır. Okul saatleri hafta içi her gün 09:00-12:20 ve 13:20-15:30 arasındadır. Bir okul günü öğleden önce 4, öğleden sonra 3 olmak üzere toplam 7 ders saatinden oluşmaktadır. Dersler 40, ders araları ise 10 dakikadır.

Çalışmanın yürütüldüğü dönemde okulda toplam 22 öğrenci tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Bu öğrencilerden ikisi 5. sınıf, onu 6. sınıf, dördü 7. sınıf ve altısı 8. sınıf düzeyindedir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimine devam eden 11 öğrencinin tanısı hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, 5 öğrencinin tanısı ise özel öğrenme güçlüğüdür. Diğer öğrencilerin her birinin yetersizlik türü farklıdır.

Okula devam eden öğrencilerin büyük bir bölümü sosyoekonomik olarak orta-iyi düzeyde, yaklaşık üçte birlik bölümü ise ilçeye yakın köylerden taşınmalı sistemle gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Okulda bir okul müdürü, iki müdür yardımcısı ve toplam kırk öğretmen görev yapmaktadır. Okuldaki tüm öğretmenlerin yarısından fazlası (26) temel alanlarda (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce) görev yapmaktadır. Okuldaki Türkçe öğretmeni sayısı ise altıdır. Bu sayı Matematik ile birlikte en fazla öğretmenin görev yaptığı alandır.

2.2.2. Öğretmen katılımcılar için ortam

Öğretmen katılımcılarla iki farklı ortamda uygulama yürütülmüştür. Bu ortamlarda ön eğitim ve koçluk uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcılara sunulan ön eğitimler bir öğretmenle okuldaki öğretmenler odasında, iki öğretmenle rehber öğretmen odasında, bir öğretmenle araştırmacının Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan ofisinde gerçekleştirilmiştir. Ön eğitim oturumlarında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için uygun düzenlemeler (örn., ışık, bilgisayar ekranını görme, videoların seslerini işitme, kurabiye ve içecek) yapılmış ve eğitim sürecini olumsuz etkileyecek etmenler (örn., başkalarının bu ortamlara girip çıkması) olabildiğince kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Eğitim sırasında araştırmacı ve öğretmen bir masa etrafında karşılıklı oturmuş ve araştırmacı bir dizüstü bilgisayardan eğitim sunmuştur. Oturumlar sırasında iki gözlemci eğitim ortamında bulunarak veri toplamıştır.

Koçluk uygulaması sürecinde öğretmen katılımcılara sözlü geribildirimlerin sunulduğu ortamlar ise uygunluk durumu dikkate alınarak okuldaki (a) öğretmenler odası, (b) rehber öğretmen odası ve (c) müdür yardımcısı odalarından birinde sunulmuştur. Geribildirimler sunulurken araştırmacı ile öğretmen bir masa ya da sehpanın etrafında yan yana ya da karşılıklı oturmuş, öğretmenin araştırmacının kullandığı veri toplama formunu görmesi sağlanmıştır. Sözlü geribildirimler sırasında ortamda başka kişilerin bulunması engellenememiş, ancak araştırmacı ile öğretmenin dikkatini dağıtacak ve ses kaydının kalitesini bozacak etmenlerin olma olasılığı düşük ortamlar belirlenmiştir.

2.2.3. Öğrenci katılımcılar için ortam

Öğrenci katılımcıların yer aldığı tüm oturumlar her öğrencinin kendi sınıfında yürütülmüştür. Sınıfların her birinde öğrencilerin ikişerli düzende oturduğu masa ve sıralar, öğretmen masası ve sandalyesi, kitaplık, öğrencilerin çalışmalarının sergilendiği panolar ile etkileşimli tahta bulunmaktadır. Öğrencilerin sıraları üç sıra halinde öğretmen

masası ve etkileşimli tahtaya dönük biçimde yerleştirilmiştir. Öğrenci katılımcılardan üçünün bulunduğu sınıfların mevcudu 27, birinin mevcudu (Peker) ise 25'tir. Çalışmanın yürütüldüğü dönemde üç öğrencinin sınıfında kendilerinden başka kaynaştırma öğrencisi bulunmazken, Yankı'nın sınıfında duyu ve davranış bozukluğu tanısı olan ikinci bir kaynaştırma öğrencisi bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenciyle bireysel olarak etkileşim kurması ve davranış sorunlarını önlemek amacıyla öğrenci katılımcılardan üçü en ön sıralarda, bir öğrenci (Haki) ise orta sıralarda oturmaktadır. Oturumlar sırasında araştırmacı ve bir gözlemci veri toplamak amacıyla sınıfta bulunmuş, farklı sıralarda sınıfta öğretmen ile öğrenciyi görebilecekleri ve işitebilecekleri bir yerde oturmuşlardır. Oturumlar sırasında araştırmacı ve gözlemci, öğretmen ve öğrencilerle herhangi bir etkileşimde bulunmamıştır. Bunların dışında uygulama sürecinde sınıflarda herhangi bir özel düzenleme ve değişiklik yapılmamıştır.

2.3. Araç-gereçler

2.3.1. Öğretmen katılımcılar için kullanılan araç-gereçler

Öğretmen katılımcılara sunulan ön eğitim oturumlarında kullanılan sunular ve videolar bir dizüstü bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerde kullanılan sunular araştırmacının (a) Eşzamanlı İpucuyla Öğretim (EK-5) ve (b) Öğretmen Koçluğu ve Çalışma Süreci (EK-6) başlıklarıyla hazırladığı iki adet Microsoft PowerPoint sunum dosyasından oluşmuştur. Sunum dosyalarının ilkinde sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim hakkında ayrıntılı bilgilere, ikincisinde ise öğretmen koçluğu ve çalışma sürecinin uygulama planına yer verilmiştir. Sunum dosyaları eğitim sonunda çıktı olarak öğretmenlere verilmiştir. Sunumlara ek olarak, model olma aşamasında araştırmacı tarafından hazırlanmış olan ve hedef becerilere benzer hedef becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin birebir ve sınıf içindeki uygulama (öğretim ve yoklama oturumları) örneklerini içeren dört adet video dosyası öğretmenlere izlettirilmiştir. Rol oynama aşamasında öğretmenin ve araştırmacının uygulama oturumlarında kullanacağı örnek veri toplama formları ve kâğıt-kalem kullanılarak veri toplanmıştır. Eğitimin son bölümünde grafik ve yazılı geribildirimlerin iletilmesi sürecinde nasıl kullanılacağını göstermek amacıyla araştırmacı ve öğretmenlerin kişisel akıllı telefonları kullanılmıştır.

Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak öğretim yaptığı uygulama oturumlarında araştırmacının öğretmenin tepkilerini kaydetmek amacıyla veri toplama formları ve kalem kullanılmıştır. Gözlem yapılan dersin bitimindeki teneffüste

öğretmene sözlü geribildirimler sunulurken araştırmacı oturumlarda kullandığı veri toplama formunu kullanmıştır. Sözlü geribildirimler sunulurken araştırmacı kendi akıllı telefonunu kullanarak ses kaydı almıştır. Uygulama oturumlarında her üçüncü oturumdan sonra grafik ve yazılı geribildirimlerin öğretmene iletilmesi sürecinde ise araştırmacıya ait masaüstü bilgisayar ve akıllı telefonlar kullanılmıştır. Grafik ve yazılı geribildirimler araştırmacı tarafından masaüstü bilgisayarda Microsoft Office Word programı kullanılarak oluşturulmuş, ardından bilgisayarda WhatsApp Web uygulaması üzerinden öğretmenlere iletilmiştir. Öğretmenler akıllı telefonlarındaki WhatsApp Messenger uygulaması üzerinden bu geribildirimleri almış ve dönütlerini aynı yolla araştırmacıya iletmışlerdir. Araştırmacı kendisine iletilen dönütleri kendi akıllı telefonundaki WhatsApp Messenger uygulaması üzerinden okumuştur.

2.3.2. Öğrenci katılımcılar için kullanılan araç-gereçler

Bu çalışmanın uygulama, izleme ve genelleme oturumlarında öğretmen katılımcılar öğrenci tepkilerini kaydetmek amacıyla veri toplama formları ve kalem kullanmıştır. Veri toplama formları araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak öğretmenlere verilmiştir. Öğrenciler için düzenlenen kişilerarası genelleme oturumlarında denemeleri sunan gözlemcilerin kullanacakları veri toplama formları da araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak uygulama yapacak gözlemciye verilmiştir. Öğrenci katılımcıların hedef becerileri yazılı sınava genelleme becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan yazılı sınav kağıtları ise öğretmenler tarafından hazırlanmıştır (EK-7). Öğrenci katılımcılar için veri toplama formları dışında başka bir araç-gerece gereksinim duyulmamıştır.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden katılımcı çiftleri arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturularak iki çoklu yoklama modeli iç içe olacak biçimde yürütülmüştür. Birinci yoklama denemeli çoklu yoklama tasarımı koçluk uygulamasının öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi sınıfta uygulama becerilerine olan etkisi incelenmiştir. İkinci yoklama denemeli çoklu yoklama tasarımı ise öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uyguladığı öğretim sürecinin öğrencilerin hedef becerileri öğrenmesine olan etkisi incelenmiştir. Çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, uygulama yapılan katılımcıya ait bağımlı değişken verilerinin düzey ya da eğiliminde bir değişiklik olması, uygulama yapılmayan diğer

katılımcılara ait bağımlı değişken verilerinde ise bir değişiklik olmaması, ayrıca yapılan uygulamaya bağılı olarak diğerk bağımlı değişkenlerde ortaya çıkan değişikliğin art zamanlı olarak ortaya çıkması ile sağlanır (Tekin-İftar, 2012a).

Çalışma sürecinde deneysel kontrolün sağlanmasına ek olarak, etik ilkelere uygunluğun sağlanması amacıyla sıralanan işlemler yerine getirilmiştir:

- a. Çalışma sürecine başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu İzni (EK-8) ve Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni (EK-9) alınmıştır.
- b. Öğretmen katılımcılar çalışma süreci hakkında sözlü olarak ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş, ardından Öğretmen Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onam Formu (EK-2) öğretmenler ve araştırmacı tarafından imzalanarak bir kopyası kendilerinde, bir kopyası araştırmacıda kalacak şekilde saklanmıştır.
- c. Öğrenci katılımcılar ve velileri çalışma süreci hakkında sözlü olarak ayrıntılı şekilde bilgilendirilmiş, ardından Aile Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onamı (EK-3) veliler ve araştırmacı tarafından imzalanarak bir kopyası kendilerinde, bir kopyası araştırmacıda kalacak şekilde saklanmıştır. Başlama düzeyi evresinde öğrenci katılımcılardan üç oturum %0 düzeyinde kararlı veri elde edildikten sonra veri toplamaya devam edilmemiştir.
- d. Öğrenci katılımcılar için hedef becerilerin belirlenmesinde (a) genel eğitim müfredatı, (b) öğrencinin BEP'i ve (c) varsa velilerin talepleri dikkate alınmıştır.
- e. Çalışmanın tüm evreleri öğretmen katılımcılar, öğrenci katılımcılar ve sınıflardaki diğerk öğrencilerin haklarını ve görevlerini mümkün olduğu kadar kısıtlamayacak biçimde planlanmış ve yürütülmüştür.
- f. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliğini korumak amacıyla elde edilen bilgiler ve formlar araştırmacı tarafından güvenli biçimde arşivlenmiş ve araştırma raporunda öğretmen ve öğrenci katılımcıların gerçek adları kullanılmamıştır. Ayrıca çalışmanın yürütüldüğü okulun gizliliğini korumak amacıyla özel bilgilere yer verilmemiştir.
- g. Çalışma sürecinde ve sonrasında verilerin korunmasına büyük önem verilmiş, tüm kalıcı ürünler elektronik ortama aktarılmış ve şifrelenerek yalnızca araştırmacının erişebileceği biçimde önlem alınmıştır.

2.5. Bağımsız Değişken

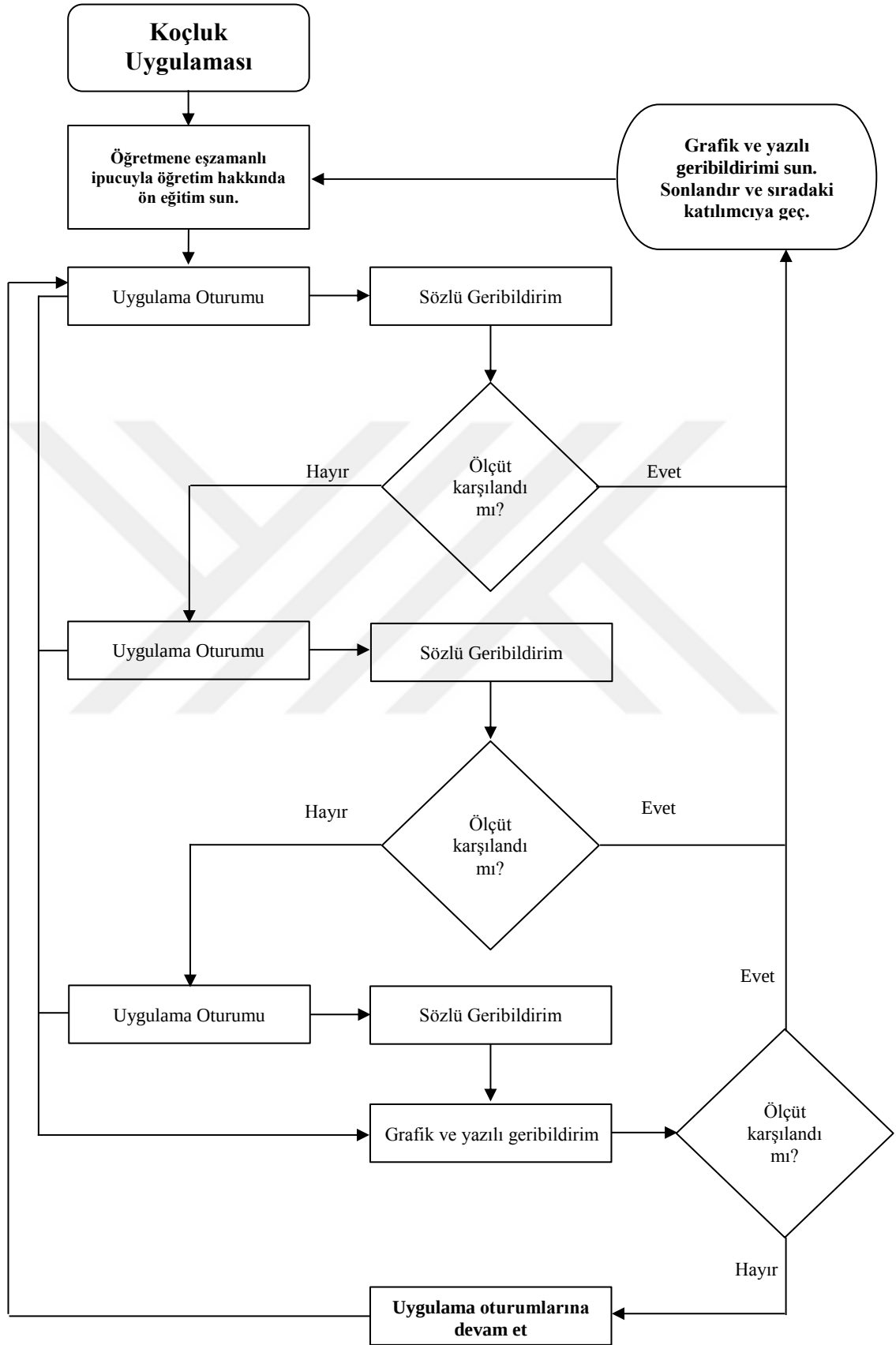
Bu çalışmada araştırma modeline uygun olarak iki bağımsız değişken vardır. Bunlar (a) öğretmen katılımcılar için koçluk uygulaması ve (b) öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıdır. Bağımsız değişkenler aşağıda açıklanmıştır.

2.5.1. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken

Araştırmanın birinci tasarımında koçluk uygulamasının öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının uygulama basamaklarını edinme üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada koçluk uygulaması (a) ön eğitim ve (b) sözlü, grafik ve yazılı geribildirim sunma süreciyle gerçekleştirilmiştir. Ön eğitim, öğretmen katılımcılara (a) sistematik öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim ve (b) geribildirim süreci hakkında temel bilgilerin kazandırılması amacıyla yüz yüze yürütülen davranışsal beceri öğretimi uygulamasıdır. Davranışsal beceri öğretimi uygulaması olarak ön eğitim (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geribildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Ön eğitim oturumları bu bileşenlere uygun olarak hazırlanan uygulama planına (EK-10) bağlı kalınarak yürütülmüştür. Buna göre tanıtım aşamasında sistematik öğretimin temel kavramları, eşzamanlı ipucuyla öğretim kuramsal alt yapısı, yöntemsel gereklilikleri, uygulama basamakları ve veri toplama hakkında teknik bir dil kullanılmadan hazırlanan PowerPoint dosyalarının (EK-5 ve EK-6) kullanıldığı sunum yapılmıştır. Model olma aşaması araştırmacının eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması için model olma yoluyla (canlı ve video gösterimler) uygulama örnekleri sunduğu aşamadır. Rol oynama aşamasında öğretmen katılımcıların gözlemcilerden biriyle eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama denemeleri (yoklama ve öğretim denemeleri) yapması istenmiştir. Geribildirim aşamasında ise, rol oynama aşamasında yaptıkları denemeler hakkında sözlü geribildirim sunulmuştur. Buna ek olarak, geribildirim aşamasında örnek grafik ve yazılı geribildirimler gösterilmiş, ayrıca uygulama sürecinde bunların nasıl iletileceği, iletilen grafiğin nasıl okunup yorumlanacağı ve bu geribildirimler çerçevesinde kendi performansını nasıl değerlendirecekleri açıklanmıştır.

Koçluk uygulamasının diğer bileşeni olan geribildirimler ise sözlü, grafik ve yazılı geribildirimlerden oluşmuştur. Bu geribildirimler öğretmen katılımcılar ön eğitimi başarıyla tamamlayarak öğrenci katılımcılara hedef becerileri öğretmek üzere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını sınıfında uygulamaya başladıktan sonra sunulmuştur. Sözlü geribildirimler hazırlanan uygulama planına (EK-11) bağlı kalınarak sunulmuştur. Buna göre sözlü geribildirimler öğretmenin uygulama yaptığı tüm derslerin bitimindeki

teneffüste öğretmenin okuldaki diğer görevlerini etkilemeyecek biçimde sunulmuştur. Sözlü geribildirimler uygulama planına göre olumlu-doğru davranışları için onaylayıcı, yanlış-eksik davranışları için düzeltici geribildirimleri içermiştir. Bunların dışında, ancak uygulamayı etkileyen durumlar olduysa, bu durumlar için de geribildirim sunulmuştur. Örneğin, “Siz öğrenciyle birebir çalıştınız. Aslında ilk önce yanınıza çağırmıştınız ama öğrencinin zaten sınıfla arasında sorunlu denilebilecek bir ilişki olduğu için yanında öğretim yapmanız güzel oldu”. Ayrıca, öğrenci ve öğretmenin performansına göre kısa dönemdeki beklentiler ifade edilmiş, varsa öğretmenin değerlendirmeleri alınmış ve yönelttikleri sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Grafik ve yazılı geribildirimler geribildirim sunma planına (EK-12) bağlı kalınarak sunulmuştur. Grafik ve yazılı geribildirimler her üç oturumdan sonra altı saat içinde öğretmen katılımcılara iletilmiştir. Grafik geribildirimler (a) öğretmenin yoklama ve öğretim oturumlarındaki performansını gösteren iki radar grafik ile (b) öğretmen ve öğrencinin önceki tüm performansını oturumlar şeklinde gösteren iki ayrı çizgi grafikten oluşmuştur. Yazılı geribildirimler ise her bir grafik için ayrı olarak hazırlanan, grafiğe uygun ve gerekli diğer geribildirimleri içeren kısa yazılı açıklamalardır. Bu geribildirimler öğretmen ve öğrencinin performansına ilişkin beklentileri ve gerekli durumlarda sözlü geribildirimlere göndermeleri içermektedir. Örneğin, “Öğrenci başarısız değil aslında. Ders sonlarında konuştuğumuz gibi yakında hedefe ulaşacaktır”. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken uygulama süreci Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



Şekil 2.1 Öğretmen koçluğu uygulama süreci

2.5.2. Öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken

Araştırmanın ikinci tasarımında öğretmenler tarafından eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulanarak yürütülen öğretim sürecinin öğrencilerin hedef becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması (a) yoklama denemeleri ve (b) öğretim denemelerinin düzenlenmesiyle gerçekleştirilir (Neitzel ve Wolery, 2009; Tekin-Iftar, 2003; Tekin-Iftar, 2008; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Waugh vd., 2011). Eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama basamakları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar “öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken” başlığı altında sunulmuştur. Bu çalışmada ilk uygulama oturumunda yalnızca öğretim denemeleri sunulmuş, sonraki oturumlarda önce yoklama denemeleri, daha sonra öğretim denemeleri sunulmuştur.

2.6. Bağımlı Değişken

Bu çalışmada iki bağımlı değişken vardır. Bunlar (a) öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarını edinme düzeyi ve (b) öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeyidir. Her bir bağımlı değişken aşağıda açıklanmıştır.

2.6.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken

Araştırmadaki birinci bağımlı değişken öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarını doğru olarak uygulama düzeyidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması (a) öğretim denemeleri ve (b) yoklama denemeleri olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır (Neitzel ve Wolery, 2009; Tekin-Iftar vd., 2018; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012; Waugh vd., 2011). Eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılırken öğretim ve yoklama denemelerinde izlenmesi önerilen uygulama basamakları Tablo 2.2’de gösterilmektedir. Bu çalışmada öğretmen katılımcıların ilk uygulama oturumunda yalnızca öğretim denemelerini sunması, sonraki oturumlarda önce yoklama denemelerini, daha sonra da öğretim denemelerini sunması beklenmiştir. Buna göre öğretmen katılımcıların her bir öğretim denemesi için Tablo 2.2’de yer alan yedi, yoklama denemesi için altı uygulama basamağını güvenilir olarak uygulaması beklenmiştir. Bu çalışmada her bir öğrenci için beşer adet hedef beceri belirlenmiş, dolayısıyla öğretmen katılımcıların oturumlardaki uygulama güvenilirliği düzeyi buna göre hesaplanmıştır. Aynı şekilde izleme ve genelleme oturumlarında da öğretmen katılımcıların öğretim ve yoklama denemelerinde gerçekleştirmesi beklenen öğretim davranışları esas alınmıştır.

Tablo 2.2 Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamakları*

Öğretim denemelerini uygulama basamakları	Yoklama denemelerini uygulama basamakları
1. Dikkat sağlayıcı uyarı sunma	1. Dikkat sağlayıcı uyarı sunma
2. Beceri yönergesini sunma	2. Beceri yönergesini sunma
3. Kontrol edici ipucunu sunma	3. Yanıt aralığı süresini bekleme
4. Yanıt aralığı süresini bekleme	4. Öğrenci tepkisine uygun dönüt sunma
5. Öğrenci tepkisine uygun dönüt sunma	5. Öğrenci tepkisini kaydetme
6. Öğrenci tepkisini kaydetme	6. Denemelerarası süreyi bekleme
7. Denemelerarası süreyi bekleme	

*Neitzel ve Wolery (2009) ile Tekin-Iftar'dan (2003 ve 2008) uyarlanmıştır.

2.6.1.1. Öğretmen katılımcılar için tepki tanımları

Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını güvenilir olarak uygulama düzeylerini değerlendirmek üzere öğretim denemeleri ve yoklama denemeleri için uygulama basamakları belirlenmiştir (bkz., Tablo 2.2). Bu basamakların her birisi için öğretmenin verebileceği üç tür tepki vardır. Bunlar (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmamadır. Doğru tepki öğretmenin bir uygulama basamağını aşağıda tanımlandığı gibi sergilemesidir. Yanlış tepki ise, öğretmenin bir uygulama basamağını aşağıda tanımlanan davranışların dışında bir davranış gerçekleştirerek ya da davranışı eksik gerçekleştirerek sergilemesidir. Tepkide bulunmama ise, öğretmenin hedef uygulama basamağını hiç uygulamamasıdır. Bu tanımlara göre, öğretim ve yoklama denemeleri için uygulama basamaklarını içeren veri toplama formunda ilgili hücrelere doğru tepkiler için “+”, yanlış tepkiler için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazılarak öğretmen tepkileri kaydedilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken sergilemesi beklenen uygulama basamakları aşağıda açıklanmıştır.

- a. Dikkat sağlayıcı uyarı sunma: Düzeyine uygun sözel ifadelerle (örn., “Hazır mısın?”, “Şimdi sıradaki soruyu soracağım”, “Beni dinle gibi”) öğrencinin dikkatini öğretime ve beceri yönergesine çekme.
- b. Beceri yönergesini sunma: Öğrencinin işiteceği şekilde kısa ve net olarak beceri yönergesini/soruyu yöneltme, gereken durumlarda (örn., öğrencinin dikkatinin dağılması, sınıfı bir nedenle yönergenin kesintiye uğraması gibi) tekrar sunma.
- c. Kontrol edici ipucunu sunma: Beceri yönergesinden hemen sonra tam sözel ipucunu bütün olarak ya da parça parça sunma.
- d. Yanıt aralığı süresini bekleme: Öğretim denemelerinde kontrol edici ipucundan sonra, yoklama denemelerinde beceri yönergesinden sonra, 3-4 saniye bekleme.
- e. Öğrenci tepkisine uygun dönüt sunma: Öğretim denemelerinde; tüm doğru tepkiler için uygun sosyal pekiştireç sunma, yanlış tepkiler ve tepkide

bulunmama için beceri yönergesi ve kontrol edici ipucunu yeniden sunarak hata düzeltilmesi. Yoklama denemelerinde; tüm doğru tepkiler için uygun sosyal pekiştireç sunma, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için görmezden gelme.

- f. Öğrenci tepkisini kaydetme: Denemeden sonra veri toplama formuna doğru tepkiler için “+”, yanlış tepkiler için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazma.
- g. Denemelerarası süreyi bekleme: Öğrencinin tepkisine uygun dönüt sunduktan sonra yeni denemeye geçmeden önce en az 2-3 saniye bekleme.

2.6.2. Öğrenci katılımcılar için bağımlı değişken

Bu çalışmadaki ikinci bağımlı değişken öğrenci katılımcıların kendileri için belirlenen hedef becerileri öğrenme düzeyidir. Öğrenci katılımcılar için hedef beceriler altıncı sınıf Türkçe dersi müfredatı, öğrencilerin BEP’leri ve işlevde bulunma düzeyleri dikkate alınarak her bir öğrencinin öğretmeni ve araştırmacının işbirliğiyle belirlenmiştir. Araştırma modeline göre katılımcılarda art zamanlı olarak uygulama yapıldığından öğrenciler için hedef becerilerin öğrenciye uygulama sırası geldiğinde müfredattaki işlenecek konudan seçilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca hedef becerilerin (a) konuya uygunluk, işlevsellik ve dilbilgisi alanlarından benzer sayıda soru içermesi, (b) eşit zorluk düzeyinde olması ve (c) aynı ipucu ve tepki türünü gerektirmesine dikkat edilmiştir. Öğrenciler için belirlenen hedef beceriler Tablo 2.3’te gösterilmiştir.

2.6.2.1. Öğrenci katılımcılar için tepki tanımları

Öğrenci katılımcıların hedef becerileri öğrenme düzeylerini değerlendirmek amacıyla her bir hedef beceri için doğru tepkiler belirlenmiştir (bkz., Tablo 2.3). Öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecinde öğretim ve yoklama denemeleri için üç tür olası tepki bulunmaktadır. Bunlar (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmamadır. Doğru tepki, öğrencinin yanıt aralığı süresi içinde beceri yönergesine tam ve sözel olarak tepki vermesidir. Yanlış tepki, öğrencinin yanıt aralığı süresi içinde beceri yönergesine yanlış ya da eksik tepki vermesidir. Tepkide bulunmama ise öğrencinin beceri yönergesine yanıt aralığı süresi içinde herhangi bir tepki vermemesidir. Bu tanımlara göre, öğretim ve yoklama denemelerinde veri toplama formunda ilgili hücrelere doğru tepkiler için “+”, yanlış tepkiler için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazılarak öğrenci tepkileri kaydedilmiştir.

Tablo 2.3 Öğrenci katılımcılar için hedef beceriler

Öğrenci	Hedef Beceri	Yanıt
Haki ve Demet	1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?	1. İnsanlara değer vermek 2. Saygılı olmak 3. Sözünde durmak
	2. Güvenli bir ortamda yaşamak için neler yapabiliriz?	1. Kurallara uymalıyız 2. İnsanlara değer vermeliyiz 3. İnsanlara saygı göstermeliyiz
	3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalır?	1. Savaş 2. Yoksulluk 3. İklim koşulları
	4. Nezaket ifadelerinden üç tanesini söyle!	1. Lütfen. 2. Özür dilerim 3. Teşekkür ederim
	5. Çokluk ekleri nelerdir? İki örnek ver!	1. “-ler” ve “-lar” 2. -ler için örnek 3. -lar için örnek
Yankı	1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?	1. Saygılı olmak 2. Sözünde durmak 3. Yardımsever olmak
	2. Annemize karşı görevlerimiz nelerdir?	1. Saygı ve sevgi göstermeliyiz 2. Uyarılarını dinlemeliyiz 3. İhtiyacı olduğunda yardım etmeliyiz
	3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalır?	1. Savaş 2. İşsizlik 3. İklim koşulları
	4. Nezaket ifadelerinden üç tanesini söyle!	1. Lütfen 2. Özür dilerim 3. Teşekkür ederim
	5. Çokluk ekleri nelerdir? Birer tane örnek ver!	1. “-ler” ve “-lar” 2. -ler için örnek 3. -lar için örnek
Peker	1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?	1. Saygılı olmak 2. Sözünde durmak 3. Yardımsever olmak
	2. İnsanların yaptıkları işlerden hangileri kalıcıdır/unutulmaz?	1. İyilikler 2. Arkadaşlıklar/dostluklar 3. Yardımlar
	3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalır?	1. Savaş 2. İşsizlik 3. İklim koşulları
	4. Nezaket ifadelerinden üç tanesini söyle!	1. Lütfen 2. Özür dilerim 3. Teşekkür ederim
	5. Çokluk ekleri nelerdir? Birer tane örnek ver!	1. “-ler” ve “-lar” 2. -ler için örnek 3. -lar için örnek

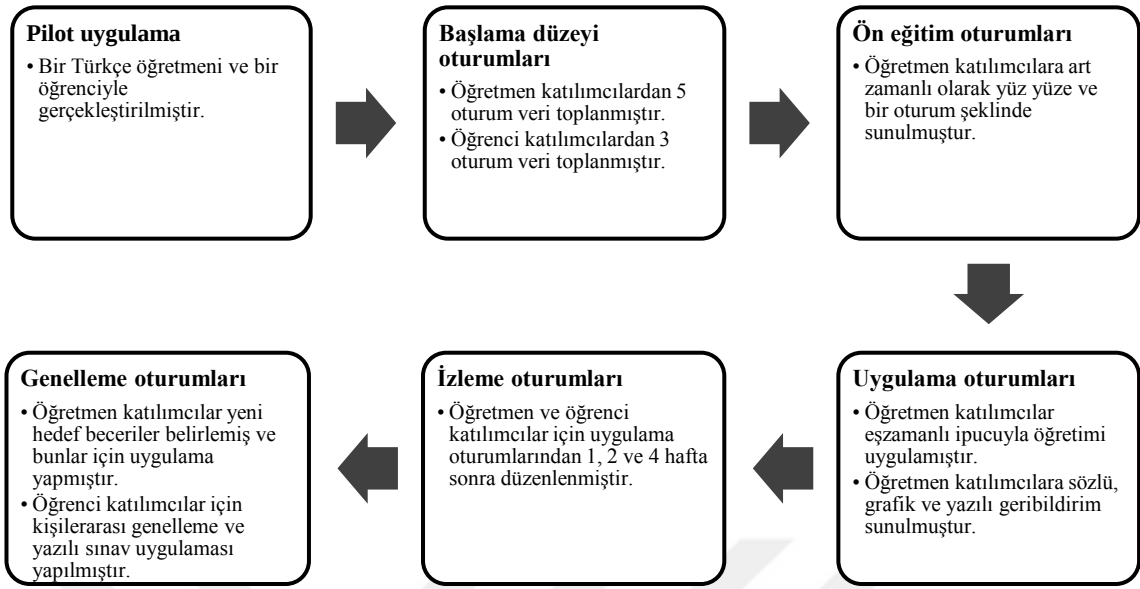
2.7. Genel Süreç

Bu çalışmada uygulama süreci (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) ön eğitim oturumları, (d) uygulama oturumları, (e) izleme oturumları ve (f) genelleme oturumlarından oluşmuştur. Çalışma süreci Şekil 2.2'deki akış şemasında gösterilmiştir.

2.7.1. Pilot uygulama

Öğretmen katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerisinin kazandırılması ve geribildirimlerin sunulması sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunları belirlemek ve sorun belirlenen konularda çözüm üretmek üzere yapılabilecek uyarlamaların ve değişikliklerin neler olabileceğini belirlemek ve bu değişiklik ve düzenlemeleri yapabilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama çalışmanın yürütüldüğü okulda görevli ve araştırmada yer almayacak bir Türkçe öğretmeni ile beşinci sınıf düzeyindeki bir kaynaştırma öğrencisinden oluşan çiftle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğretmene diğer katılımcıların eğitiminde kullanılacak sunum dosyaları ve videolar kullanılarak ön eğitim sunulmuş, daha sonra öğrenci için uygun olabilecek beş adet hedef beceri belirlenmiştir. Ardından öğrencinin sınıfında bir oturum uygulama yapılmıştır. Oturumun ilk bölümünde öğretim denemeleri, ikinci bölümünde ise yoklama denemeleri sunulmuştur. Bu sırada araştırmacı sınıf içinde bulunarak öğretmen ve öğrenci tepkilerini kaydetmiş ve notlar tutmuş, oturumun sonunda öğretmene sözlü geribildirim sunmuştur.

Pilot uygulamada ön eğitim yaklaşık bir saat on dakika sürmüştür. Bu süre öğretmenlere ön eğitimlerin sunulacağı olası zaman aralıklarından (örn., öğle arası, okuldan sonra ayırabilecekleri zaman, boş derslerin süresi) daha uzun olduğu için sunum dosyalarında ve videolarda bazı düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden ilki videoların gösterimi için geçen sürenin kısaltılmasıdır. Bu amaçla denemelerden önce öğrencileri hedef konuya hazırlama amacıyla yapılan uygulamalar (örn., giriş konuşması, güdüleme) kesilerek videolardan çıkarılmıştır. Ayrıca, sınıf içinde aralıklı deneme sunumlarını içeren videolarda iki deneme arasında uzun süre geçmektedir. Videolar bu haliyle izletildiğinde uzun sürdüğü için zaman kazanmak amacıyla bu bölümler videodan çıkarılmıştır. İkinci düzenleme ise, sunum dosyalarında sadeleştirme yapılarak toplam slayt sayısının azaltılmasıdır. Öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin verilerin toplanması ve sözlü geribildirimlerin sunulması sürecinde herhangi bir olumsuzluk görülmemiş, bu yüzden bir düzenlemeye gerek duyulmamıştır.



Şekil 2.2 Çalışma süreci akış şeması

2.7.2. Başlama düzeyi evresi

Araştırmada uygulama evresine geçmeden önce öğretmen ve öğrenci katılımcıların hedef becerilerdeki performanslarını değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılar için başlama düzeyi ve yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarına ilişkin açıklamalara izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

2.7.2.1. Öğretmen katılımcılar için başlama düzeyi ve yoklama oturumları

Öğretmen katılımcıların rutin sınıfıçi uygulamalarında eşzamanlı ipucuyla öğretimin uygulama basamaklarını hangi düzeyde uyguladıklarını değerlendirmek amacıyla ön eğitim oturumlarından önce kontrolsüz başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Kontrolsüz başlama düzeyi oturumlarında olağan koşullarda gerçekleşen durumlara müdahale edilmeden gözlem yapılarak veri toplanır (Tekin-İftar, 2012b). Bu oturumlardan önce öğretmen katılımcılara “Sınıfta rutin öğretim uygulamanıza devam edin. Uygulamalarınızda herhangi bir değişiklik yapmanıza gerek yok.” denilerek öğrenci katılımcıyla özel bir etkileşim kurmalarına gerek duyulmadığı ve rutin uygulamalarına devam etmelerinin beklendiği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin rutin uygulamalarının değişmemesi için başlama düzeyi ve yoklama oturumları ön eğitimlerden önce düzenlenmiş ve uygulama oturumlarında kullanacakları öğretim uygulaması hakkında bilgi verilmemiştir.

Başlama düzeyi oturumları her bir öğretmenin öğrencisinin bulunduğu sınıfta herhangi bir düzenleme yapılmadan ve ders programında yer alan ders saatlerinde düzenlenmiştir. Öğrenci katılımcıların bulunduğu altıncı sınıf düzeyinde Türkçe dersi haftada altı saat olarak işlenmektedir. Ders saatleri tüm öğretmenler için ise iki adet iki saat ve iki adet bir saat olmak üzere dört güne dağıtılmıştır (EK-13). Tüm öğretmen katılımcılarda aynı haftada beş ders boyunca eşzamanlı ipucuyla öğretim denemelerinin uygulama basamaklarını (bkz., Tablo 2.2) içeren formlar kullanılarak veri toplanmıştır (EK-14). Başlama düzeyi ve yoklama oturumlarında öğretmenin öğrenciyle öğretimsel amaç taşıyan ve birbirinden ayrı her bir etkileşimi bir deneme olarak kabul edilmiştir. Öğretmenin bu sıradaki davranışlarından eşzamanlı ipucuyla öğretim denemesi uygulama basamaklarından birisine uygun olan davranışlar doğru tepki olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, öğretmen soru sormak amacıyla öğrenciyle göz teması kurarak, öğrencinin ismini söylemiş ise öğretmenin bu davranışı “dikkati çekme” olarak ele alınmıştır. Uygulama oturumlarında öğretmenlerin öğrencilere beşer öğretim deneme sunması planlandığı için bu oturumlarda toplanan veriler beş deneme üzerinden değerlendirilmiştir. Gözlemci, öğretmen beş deneme gerçekleştirdikten sonra başlama düzeyi oturumunun sonlandığı kabul edilerek gözlem yapmayı bırakmıştır. Bu oturumlarda toplanan verilere göre öğretmen katılımcılar performansı en düşük olandan en yüksek olana doğru, bir başka ifadeyle müdahaleye en fazla ihtiyaç duyan öğretmenden başlayacak biçimde sıralanmış ve ilk öğretmen için ön eğitim ve ardından uygulama oturumlarına başlanmıştır. Birinci öğretmende ölçüt karşılanmaya başladığında sıradaki öğretmen için üç oturum boyunca kararlı veri elde edilene kadar, diğer öğretmenler için birer adet başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir. Bu süreç tüm öğretmen katılımcılarda ölçüt karşılanıncaya değin yinelenmiştir.

İlk beş başlama düzeyi oturumundaki veriler her bir öğretmen için görevlendirilen ikişer gözlemci tarafından, sonraki oturumlardaki veriler ise önceki gözlemcilerden birisi ve araştırmacı tarafından toplanmış, oturumların sonunda öğretmenlere herhangi bir geribildirim sunulmamıştır. Araştırmacı ve gözlemciler oturumlar sırasında derslikte birbirlerinin yapmış olduğu gözlemlere yönelik işaretlemeleri göremeyecek uzaklıkta yerleşmişlerdir.

2.7.2.2. Öğrenci katılımcılar için başlama düzeyi ve yoklama oturumları

Öğrenci katılımcıların hedef becerilerde öğretim öncesindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlar okul

saatleri içerisinde ve ders dışı zamanlarda öğrencilerin kendi sınıflarında araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretim yoklama denemeleri uygulama basamaklarına uygun olarak hedef beceri yönergeleri araştırmacı tarafından öğrenciye birer kez yöneltilmiş, tüm denemeler tamamlandıktan sonra öğrenci tepkileri önceden hazırlanmış olan veri toplama formuna (EK-15) kaydedilmiştir. Bu denemelerde öğrenciye ipucu ve tepkileri için geribildirim sunulmamış, etkinliğe katılımı sosyal olarak pekiştirilmiş ve teşekkür edilmiştir. Oturumlar sırasında öğrenci-öğretmen çifti için görevli gözlemcilerden birisi öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamıştır. İlk öğretmen katılımcıda ölçüt karşılanmaya başladığında sıradaki öğretmenin öğrencisi için üç, diğer öğretmenlerin öğrencileri için ise birer adet başlama düzeyi oturumu düzenlenmiştir.

2.7.3. Ön eğitim oturumları

Öğretmen katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması amacıyla düzenlenen davranışsal beceri öğretimi oturumlarıdır. Bu eğitimler her bir öğretmen için bireysel olarak uygulama oturumlarından önce ve art zamanlı olarak yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından öğretmen katılımcılarla birebir ve yüz yüze yürütülen bu eğitimler bir oturumdan oluşmuştur. Her bir oturum (a) tanıtım, (b) model olma, (c) rol oynama ve (d) geribildirim sunma aşamalarından oluşmuştur. Oturumlar sırasında iki gözlemci ortamda bulunmuş ve bu aşamalara göre hazırlanmış olan uygulama güvenilirliği formunu (EK-10) kullanarak araştırmacı davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Ön eğitimin bileşenleri aşağıda açıklanmıştır.

Tanıtım: Bu aşamada sistematik öğretimin temel kavramları, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının yöntemsel gereklilikleri, uygulama basamakları ile veri toplama ve değerlendirme hakkında ayrıntılı bilgiler teknik bir dil kullanılmadan hazırlanan PowerPoint dosyası (EK-5) kullanılarak sunum yapılmıştır.

Model olma: Bu aşamada araştırmacı gözlemcilerden birisiyle örnek öğretim ve yoklama denemeleri yapmış, ayrıca birebir ve grup eğitiminde deneme sunumlarını içeren videolar göstermiştir. Gerektiğinde sözlü açıklama ve yeniden gösterimler yapılarak, ayrıca yanlış uygulama örnekleri gösterilerek model olma aşaması zenginleştirilmiştir.

Rol oynama: Bu aşamada öğretmenlerden kendi öğrencisi için belirlenen hedef becerileri ele alarak gözlemcilerden birisiyle eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama (öğretim ve yoklama) denemeleri yapmaları istenmiştir. Bu aşamada öğretmenin uygulama oturumlarında karşılaşılabileceği üç tür tepki (doğru tepki, yanlış tepki, tepkide bulunmama) için de örnek durum oluşturulmasına dikkat edilmiştir.

Geribildirim sunma: Bu aşamada ise, araştırmacı rol oynama aşamasındaki uygulamalarına (performanslarına) ilişkin öğretmenlere sözlü geribildirim sunmuştur. Ayrıca örnek grafik ve yazılı geribildirimler de gösterilmiştir.

Bu aşamalar tamamlandıktan sonra uygulama oturumlarında eşzamanlı ipucuyla öğretimi sınıf içinde güvenilir olarak uygulamalarının nasıl destekleneceği açıklanmıştır. Bu amaçla öğretmen koçluğu uygulaması, grafik ve yazılı geribildirimlerin iletilmesi, iletilecek grafiğin nasıl okunup yorumlanacağı ve kendi performanslarını nasıl değerlendirecekleri, ayrıca genel olarak çalışma sürecini açıklayan PowerPoint dosyası (EK-6) kullanılarak bir sunum daha yapılmıştır. Oturumlar boyunca öğretmenlerin tüm soruları yanıtlanmış, kullanılan sunum dosyaları çıktı olarak öğretmenlere verilerek eğitim tamamlanmıştır.

2.7.4. Uygulama oturumları

Uygulama oturumları her bir öğretmen için düzenlenen ön eğitim oturumundan sonra öğretmen katılımcıların sınıf ortamında ve rutin ders sırasında eşzamanlı ipucuyla öğretimi uyguladığı ve araştırmacının öğretmenlere geribildirim sunduğu oturumlardır. Öğrenci katılımcıların devam ettiği altıncı sınıf düzeyinde Türkçe dersi haftada altı ders saatidir. Altı ders saati tüm katılımcılar için iki adet ikişer ders saati, iki adet de birer ders saati olacak biçimde dört farklı güne dağıtılmış durumdadır (bkz., EK-13). Bu çalışmanın yürütüldüğü dönemde ders kitabı olarak Başak Yayınları İlköğretim Türkçe Ders Kitabı (Bozkurt ve Canlı, 2017a) ve İlköğretim Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı (Bozkurt ve Canlı, 2017b) kullanılmıştır. Derslerde Türkçe dersi müfredatı ve ders kitaplarına uygun olarak (a) okuma/dinleme metni, (b) metinle ilgili okuma-anlama, (c) söz varlığını zenginleştirme, (d) metin türü hakkında bilgiler, (e) yazma/üretme çalışmaları ve (f) dilbilgisi öğretimi ve etkinlikleri yapılmaktadır. Etkinliklerden bazıları ders sırasında yapılmakta, bazıları ise ev ödevi olarak verilmekte ardından sınıfta kontrol ve bazı ödevlerin sunumu yapılmaktadır. Her bir ders saati bir oturum olarak adlandırılmıştır.

Bu çalışmada uygulama oturumları (a) öğretmenin sınıf içinde eşzamanlı ipucuyla uygulama denemelerini sunması, (b) araştırmacının oturum sonunda öğretmene sözlü geribildirim sunması ve (c) araştırmacının her üç oturumdan sonra öğretmene grafik ve yazılı geribildirim sunmasını içermektedir. İzleyen başlıklarda uygulama oturumları ile ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.7.4.1. Öğretmen katılımcılara koçluk uygulaması sunulan oturumlar

Bu oturumlar öğretmen katılımcıların hedef becerileri öğrencilerine öğretmek amacıyla sınıflarında eşzamanlı ipucuyla öğretimi uyguladığı ve araştırmacının öğretmenlere geribildirim sunduğu oturumlardır. Öğrenci katılımcıların bulunduğu Türkçe derslerinde öğretmenlerden rutin sınıf uygulamalarına devam ederken uygun planlamaları yaparak yoklama ve öğretim denemelerini sunması beklenmiştir. Bir başka ifadeyle, öğretmen katılımcıların denemeleri hangi formatta (örn., art arda ya da dağınık deneme formatı) ve hangi sırayla sunacaklarına, ayrıca denemeleri sunarken diğer öğrencilerin ne yapacağına kendilerinin karar vermesi beklenmiştir. Uygulama oturumlarında öğretmenler her bir hedef beceri için bir deneme olmak üzere ilk oturumda yalnızca öğretim denemelerini, sonraki oturumlarda ise her seferinde önce yoklama denemelerini daha sonra öğretim denemelerini sunmuştur. Bir başka ifadeyle, ilk oturumda beş öğretim denemesi, diğer oturumlarda beş yoklama ve beş öğretim denemesi olmak üzere toplam on deneme sunmuşlardır. Öğretim denemelerinde öğretmen öğrencinin dikkatini topladıktan sonra beceri yönergesini sunması, ardından kontrol edici ipucunu sunması beklenmiştir. Daha sonra öğrenci tepkisine uygun dönütü sunduktan sonra öğrenci tepkisini kaydetmesi ve denemeler arası süreyi bekledikten sonra diğer denemeyi sunması beklenmiştir. Yoklama denemelerinde ise kontrol edici ipucunun sunulması dışında diğer basamakları aynı şekilde uygulaması beklenmiştir (Tekin-Iftar, 2003; 2008). Öğretim ve yoklama oturumları hakkında ayrıntılı bilgiler “öğrenci katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretim sunulan oturumlar” başlığı altında sunulmuştur.

Tüm uygulama oturumları boyunca araştırmacı ve bir gözlemci sınıfta bulunarak gözlem yapmış ve uygulama oturumlarında öğretmen katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama formunu (EK-16) kullanarak veri toplamıştır. Araştırmacı öğretmenin eşzamanlı ipucuyla öğretimi basamaklarına ait tepkilerine ve öğrencinin tepkilerine ilişkin veri toplamıştır. Araştırmacı ayrıca öğretmenin uygulamasını etkileyen durumlar ve öğretmene geribildirimleri sunarken dikkate alacağı kısa notlar tutmuştur. Gözlemci ise yalnızca öğretmenin eşzamanlı ipucuyla öğretimi basamaklarına ait tepkilerine ilişkin veri toplamıştır (uygulama boyunca öğretmen öğretim ve yoklama denemelerinde öğrenci davranışlarına ilişkin veri topladığından ayrıca gözlemci veri toplamamıştır). Araştırmacı ve gözlemci öğretim sürecine herhangi bir müdahalede bulunmamıştır.

Araştırmacı uygulama yapılan derslerin sonundaki teneffüste öğretmen tarafından uygun görülen bir ortamda (örn., öğretmenler odası, müdür yardımcısı odası ya da rehber

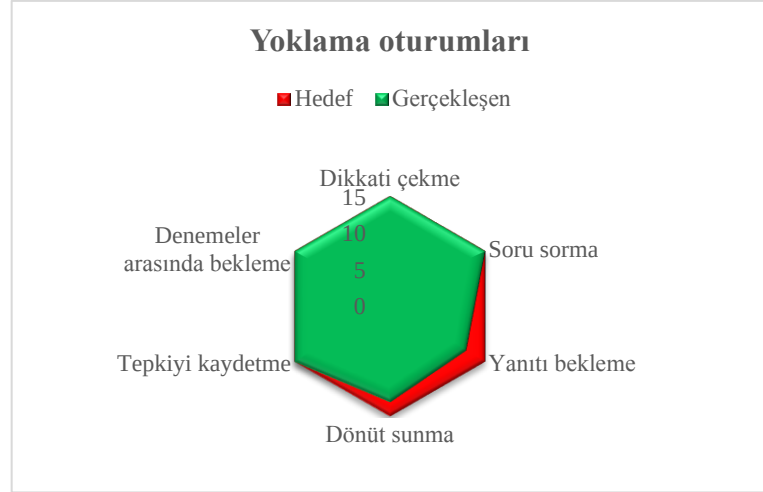
öğretmen odası) oturum sırasında topladığı veriler ve tuttuğu notları kapsayacak biçimde uygulama planına (EK-11) uygun olarak sözlü geribildirim sunmuştur. Geribildirimler sunulurken araştırmacı ve öğretmen veri toplama formunu görecektir. Her bir sözlü geribildirim kısa bir teşekkür ifadesi ve ardından kaçıncı oturum olduğunun bilgisinin verilmesi ile başlamıştır. Ardından öğretmene genel olarak uygulaması hakkında açıklayıcı geribildirim (örn., denemeleri sunma süreci, denemeleri planlama, süreci kontrol etmesi, denemeleri sunuş kalitesi) sunulmuştur. Daha sonra yoklama oturumları ve öğretim oturumları için açıklayıcı geribildirim sunulmuştur. Bu amaçla öncelikle öğretmenin yüksek düzeyde güvenilir olarak uyguladığı basamaklar onaylayıcı ve pekiştirici ifadelerle (örn., *“Denemelerin hepsini sundunuz, soruları açık ve net bir şekilde yönelttiniz, ipucunu da tam zamanında, hiç geciktirmeden sundunuz. Güzel, tebrik ediyorum.”*) açıklanmıştır. Ardından öğretmenin daha az başarılı olduğu uygulama basamakları açıklanmış ve düzeltici geribildirim (örn., *“Ancak bir noktada düzeltme yapmak isterim. Öğretim yaparken eğer öğrenci hatalı yanıt verirse hata düzeltmesi yapmamız gerekiyor. Bunu da doğru yanıt için yeniden ipucu sunarak yapabiliriz.”*) sunulmuştur. Düzeltici geribildirimler öğretmenin performansının düşük olmasına neden olan etmenlerin açıklanması, bu etmenlerin nasıl ortadan kaldırılabilceği ve öğretmenin uygulamasına nasıl etki edeceği konusunda açıklamaları içermiştir. Son olarak öğrencinin performansı hakkında bilgi verilmiş ve varsa öğretmenin uygulamasıyla ilişkisi açıklanmıştır. Öğretmenin uygulaması ve öğrencinin performansı konusunda beklentiler de ifade edilmiştir (örn., *“Şimdilik sizin performansınız yeterli bizim için. Beklediğimizin gerçekten çok üstünde. Çocuk da iyiye gidiyor zaten. Geçenki tepkileriyle şimdiki arasında çok fark var.”*). Sözlü geribildirimler sırasında ya da sonunda öğretmenin görüş ve önerileri olup olmadığı sorulmuş ve uygun yanıtlar verilmesine dikkat edilmiştir.

Uygulama oturumları sürerken her üç oturum sonunda (3. ve 4. oturumun aynı gün olduğu bazı durumlarda dört oturum) öğretmenin ve öğrencinin son üç oturumdaki toplam performansına ilişkin grafik ve yazılı geribildirim sunulmuştur. Grafik ve yazılı geribildirim süreci EK-12’de sunulan uygulama planına göre yürütülmüştür. Bu amaçla uygulama oturumundan sonra Microsoft Office Word programı aracılığıyla bir dosya oluşturulmuştur. Oluşturulan dosyada uygun bir hitap ve selamlama ifadesi, ardından iletilecek grafikler hakkında kısa bilgi yazılmıştır. Daha sonra sırasıyla (a) öğretmenin yoklama denemelerindeki performansını gösteren grafik ve yazılı geribildirim, (b)

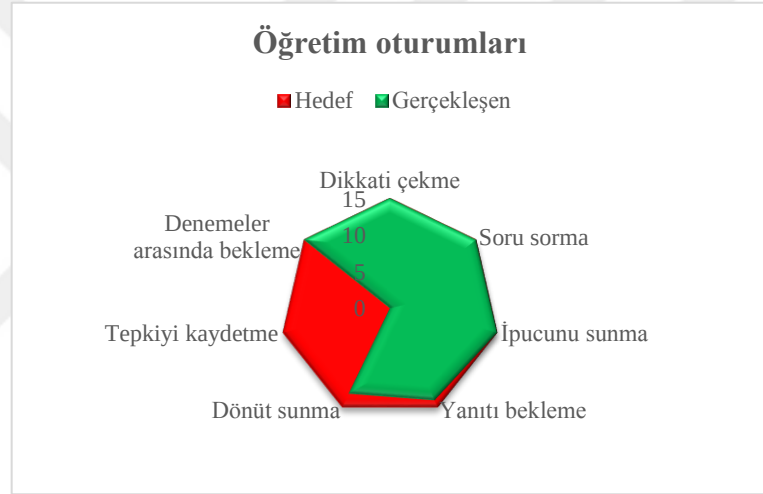
öğretmenin öğretim denemelerindeki performansını gösteren grafik ve yazılı geribildirim, (c) öğretmenin tüm oturumlardaki toplam performansını gösteren grafik ve yazılı geribildirim ve (d) öğrencinin yoklama oturumlarındaki performansını gösteren grafik ve yazılı geribildirim yer almıştır. Son olarak varsa öğretmenin değerlendirmeleri ve sorularını kendi tercih edeceği bir şekilde iletebileceğini bildiren ifadeler ile uygun bir kapanış ifadesi yazılmıştır. Uygulama sürecinde öğretmen katılımcılara iletilen grafik ve yazılı geribildirimlerden seçilen örnekler EK-17’de sunulmuştur.

Grafik geribildirimler iki radar grafik, iki çizgi grafik olmak üzere toplam dört grafikten oluşmuştur. Örümcek Grafiği, Ağ Şeması ve Yıldız Çizimi gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan radar grafikler bireyin şimdiki performansı ile hedef performansı arasındaki farkı aynı grafik üzerinde görebilmek için kullanılır. Radar grafikler aynı zamanda bir veri seti içindeki değişkenlerin yüksek ve alçak değerlerini görmeye ve bunların karşılaştırılmasına olanak sağlayarak bireyin performansındaki güçlü ve iyileşmeye açık alanların görülmesini sağlar. Birinci grafikte öğretmenin yoklama denemeleri, ikinci grafikte ise öğretim denemelerini uygulama basamaklarındaki performansı gösterilmiştir. Grafiklerde her bir uygulama basamağı bir köşede ve yazılı olarak gösterilmiştir. Öğretmenin önceki üç oturumda her bir basamak için ulaşması hedeflenen toplam sayı kırmızı renk, halihazırda ulaştığı sayı ise yeşil renk ile gösterilmiştir. Öğretmen bir basamakta hedef sayıya yaklaştıkça grafiklerdeki kırmızı alanlar yeşil renk ile kapanmakta, dolayısıyla tüm basamaklarda hedeflenen sayıya ulaştığında ise grafiklerde kırmızı alanların tamamı yeşile dönüşmektedir. Yoklama ve öğretim oturumları için sunulan örnek grafikler Şekil 2.3 ve Şekil 2.4’te gösterilmiştir.

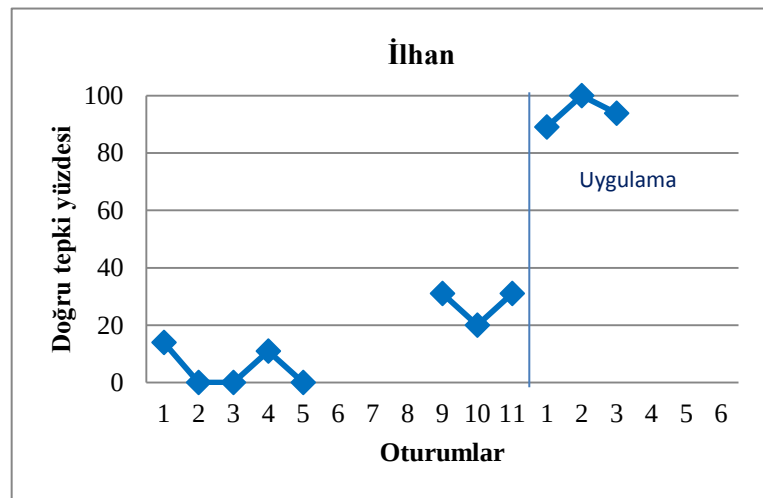
Grafik geribildirimler için hazırlanan çizgi grafikler ise bir ya da daha fazla evre boyunca bireyin belirli bir alandaki performansının zaman içerisindeki değişimini düzey ve eğilim gibi çeşitli açılardan görmeye olanak sağlayarak bireyin gelecekteki performansına ilişkin çıkarımda bulunmak amacıyla kullanılır. Grafik ve yazılı geribildirim sürecinde öğretmen katılımcılara iletilen üçüncü grafikte öğretmenin her bir oturumdaki toplam uygulama performansı, dördüncü grafikte ise öğrencinin yalnızca yoklama oturumlarındaki performansı doğru tepki yüzdesi olarak gösterilmiştir. Bu grafiklerde çalışma sürecindeki tüm oturumlara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencinin performansı için sunulan grafiklerden bazıları Şekil 2.5 ve Şekil 2.6’da gösterilmiştir.



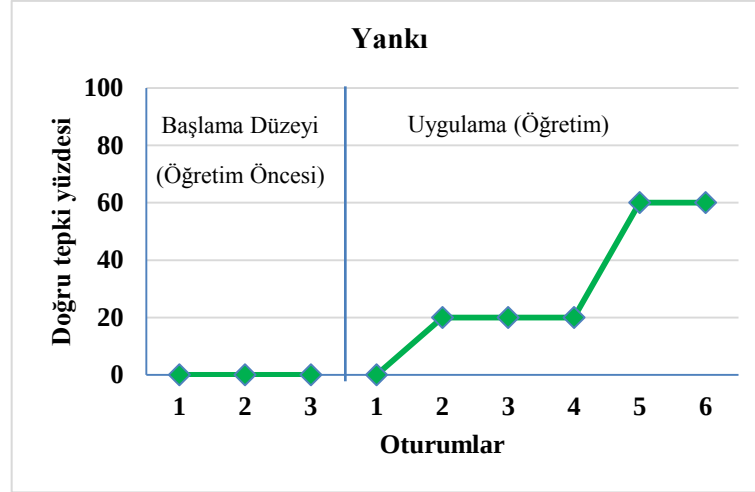
Şekil 2.3 Yoklama denemelerindeki performansı için öğretmenlere sunulan örnek grafik



Şekil 2.4 Öğretim denemelerindeki performansı için öğretmenlere sunulan örnek grafik



Şekil 2.5 Oturumlardaki toplam performansı için öğretmene sunulan örnek grafik



Şekil 2.6 Öğrencinin yoklama oturumlarındaki performansı için sunulan örnek grafik

Öğretmen katılımcılara iletilen yazılı geribildirimler ise, her bir grafiği açıklayıcı kısa bir özet ve uygulamanın daha başarılı olması için önerileri içermiştir. Gereken durumlarda sözlü geribildirimlere göndermelerin de yer aldığı yazılı geribildirimlerin etkililiğini ve kabul edilebilirliğini artırmak amacıyla mümkün olduğunda açık, anlaşılır, teknik bir dil kullanmadan ve öğretmenle kurulan iletişimin özelliklerine (örn., samimi ya da resmi olması) uygun olmasına dikkat edilmiştir (bkz., EK-17).

Geribildirim dosyası tamamlandıktan sonra grafikler ve metinler kopyalanarak masaüstü bilgisayarda WhatsApp Web uygulaması aracılığıyla ayrı iletiler şeklinde gönderilmiştir. Öğretmenler bu geribildirimleri telefonlarındaki WhatsApp Messenger uygulaması üzerinden almış, kendileri için uygun bir zamanda değerlendirmiş, varsa dönütlerini ya da sorularını araştırmacıya sesli, yazılı ya da görsel olarak iletebilmiştir.

Öğretmen katılımcılara koçluk uygulamasının sunulduğu oturumlar uygulama yapılan öğretilerde kararlı veri elde edilinceye kadar sürdürülmüştür. Bir öğretilerde ölçüt karşılandığında sıradaki öğretmen-öğrenci çiftinden üç oturum, diğer çiftlerden birer oturum başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Uygulama yapılan öğretilerde ölçüt karşılandığında sıradaki öğretmen için ön eğitim ve uygulama evresine geçilerek bu süreç tüm katılımcılarda art zamanlı olarak yinelenmiştir. Uygulama yapılan öğretilerde ölçüt karşılandığı halde öğrencide ölçüt karşılanamayan durumlarda öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamaya devam etmiş, ancak araştırmacı tarafından gözlem ve geribildirim uygulaması yapılmamıştır. Bu oturumlarda bir gözlemci sınıf içinde bulunarak öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamıştır. Bu süreçte araştırmacı, öğretmen ve gözlemciyle iletişim halinde bulunarak uygulama sürecini takip etmiştir. Bu oturumlar öğrencide ölçüt karşılanıncaya kadar sürdürülmüştür.

2.7.4.2. Öğrenci katılımcılara eşzamanlı ipucuyla öğretim sunulan oturumlar

Öğretmen katılımcıların öğrenci katılımcılara hedef becerileri kazandırmak amacıyla eşzamanlı ipucuyla öğretimi uyguladığı oturumlardır. Öğrencinin katıldığı her bir ders bir uygulama oturumu olarak değerlendirilmiş ve planlanan öğretim ve yoklama denemeleri sunulmuştur. Öğretmenler rutin ders akışı sırasında denemeleri sunma konusundaki planlamaları kendileri yapmıştır. Tüm katılımcı çiftlerde ilk uygulama oturumu hedef becerilerin yer aldığı yeni okuma/dinleme parçası ile başlamıştır. İlk uygulama oturumu öncesinde öğretmenler öğrencilerine “*Seninle bazı yeni konular öğreneceğiz. Ben sana sorular soracağım, sen de cevaplayacaksın. Benimle güzel çalışırsan ödül kazanacaksın!*” denilerek öğrenciye bilgi verilmiştir. Bir öğretmen (Nihal) dışındaki tüm öğretmenler “*Arkadaşınız ... ile bazı çalışmalar yapacağım. O sırada siz de benim verdiğim görevleri yapacaksınız.*” gibi açıklamalar yaparak sınıftaki diğer öğrencileri bilgilendirmeyi tercih etmiştir.

Öğrenci katılımcılar için ilk uygulama oturumunda her bir hedef beceri için birer öğretim denemesi sunması beklenmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim denemelerinde öğretmen “*Hazır mısın?*”, “*Şimdi seninle çalışacağız*”, “*Sıradaki soruyu sorayım mı?*” gibi bir sözel ifadeyle öğrencinin dikkatini toplamış, ardından örneğin “*Çokluk ekleri nelerdir? Birer tane örnek verir misin?*” diyerek beceri yönergesini sunmuştur. Hemen ardından da “*Çokluk ekleri –ler ve –lar. Örnek olarak çiçekler, arabalar. Şimdi sen söyle.*” diyerek kontrol edici ipucunu sunmuştur. Daha sonra yanıt aralığı süresi içinde öğrenciden sözlü olarak yanıt vermesi beklenmiştir. Öğrencinin dikkat süresi ve sınıftaki dikkat dağıtıcı uyaranların durumuna göre gerektiğinde beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu parça parça sunulmuştur. Örneğin, “*Çokluk ekleri nelerdir?*” denilerek sorulmuş ardından “*–ler ve –lar*” denilerek kontrol edici ipucu sunulmuş, ardında öğrenci tepkisi beklenmiştir. Daha sonra “*Şimdi iki örnek verelim. Çiçekler, arabalar*” denilerek beceri yönergesinin ikinci bölümü ve kontrol edici ipucu sunulmuş, ardından öğrenci tepkisi beklenmiştir. Öğretim denemelerinde (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür olası tepkisi bulunmaktadır. Öğrencinin tüm doğru tepkileri için “*güzel*”, “*aferin*”, “*süpersin*” gibi sosyal pekiştireçler sunulmuştur. Öğrencinin hatalı ve eksik yanıtları yanlış tepki olarak kabul edilmiş ve hata düzeltilmesi yapılmıştır. Hata düzeltilmesinde öğrenciye kontrol edici ipucu tekrar sunulmuş ve ardından öğrenci tepkisi beklenmiştir (örn., “*hayır, çokluk ekleri –ler ve –lar. Şimdi tekrar söyle.*”). Hata düzeltilmesinden sonra öğrenci doğru tepki verirse örneğin, “*Evet, doğru.*”

denilerek daha düşük düzeyde sosyal pekiştireç sunulmuş, yanlış tepki verirse sıradaki denemeye geçilmiştir. Öğrencinin tepkide bulunmadığı durumlarda kontrol edici ipucu yeniden sunularak (örn., “Çokluk ekleri –ler ve –lar’dır. Şimdi söyle bakalım.”) hata düzeltilmesi yapılmıştır. Öğretmen öğrenci tepkisine uygun dönütü sunduktan veri toplama formunda ilgili hücreye (EK-18) öğrenci tepkisini kaydetmiştir. Öğretmen art arda deneme formatını tercih ettiği durumlarda sonraki denemeye geçmeden önce denemelerarası süreyi beklemiştir.

Yoklama denemelerinde ise, örneğin, “Şimdi sana soru soracağım, sen de cevap vereceksin, hazır mısın?” denilerek öğrencinin dikkati sağlanmış ve ardından beceri yönergesi (örn., “Çokluk ekleri nelerdir? Birer tane de örnek söyler misin?”) sunulmuştur. Öğrencinin tüm doğru tepkileri için “aferin, güzel, süpersin, güzel bir örnek” gibi sözel ifadelerle sosyal pekiştireçler sunulmuş, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmaması görmezden gelinerek sonraki denemeye geçilmiştir. Öğretmen, öğrenci tepkisine uygun dönütü sunduktan sonra veri toplama formunda ilgili hücreye (EK-18) öğrenci tepkisini kaydetmiştir. Öğretmen art arda deneme formatını tercih ettiği durumlarda sonraki denemeye geçmeden önce denemelerarası süreyi beklemiştir. Yoklama ve öğretim oturumlarının bitiminde öğrenciye teşekkür edilmiş, ayrıca performansına ilişkin kısa bir dönüt (örn., “Bugün çok güzel çalıştın, soruların üçüne tam cevap verdin, ama ikisinde eksiklerin var. Onları da öğreneceksin.”) sunulmuştur.

İlk uygulama oturumunda yalnızca öğretim denemeleri, sonraki oturumlarda ise önce yoklama denemeleri, daha sonra öğretim denemeleri sunulmuştur. Başka bir ifadeyle, öğrenciye ilk oturumda beş deneme, sonraki oturumlarda ise toplam on deneme sunulmuştur. Uygulama oturumları boyunca bu denemeler dışında öğrenciye başka bir öğrenme fırsatı sunulmamıştır.

Öğretim ve yoklama oturumlarında öğretmene ek olarak araştırmacı da EK-19’da yer alan veri toplama formunu kullanarak öğrenci tepkilerini kaydetmiş ve notlar tutmuştur. Öğrencinin hedef becerilere ilişkin performansı araştırmacının topladığı veriler üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretim oturumlarında toplanan veriler öğretim sürecini, yoklama oturumlarında toplanan veriler ise öğrencinin performansını izlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretimde ölçüt karşılandığı halde öğrencide ölçüt karşılanamayan durumlarda öğretmenlerden yoklama ve öğretim oturumlarına devam etmeleri istenmiştir. Bu oturumlarda bir gözlemci tarafından öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamaya devam edilmiştir.

2.7.5. İzleme oturumları

2.7.5.1. Öğretmen katılımcılar için izleme oturumları

İzleme oturumları koçluk uygulaması sunulan oturumlar tamamlandıktan sonra öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi sınıf içinde uygulama becerilerinin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla düzenlenen oturumlardır. İzleme oturumları her bir öğretmen katılımcıda ölçüt karşılandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenmiştir. Her bir izleme oturumu için öğretmen katılımcılara veri toplama formu verilmiş ve *“Bu derste öğrenciniz için bir yoklama oturumu ve bir de öğretim oturumu düzenleyin”* denilerek öğrencisi için bir yoklama ve bir öğretim oturumu düzenlemesi istenmiştir. Öğretmen katılımcılara başka bir açıklama yapılmamıştır. Oturumlarda araştırmacı ve bir gözlemci sınıfta bulunmuş ve uygulama oturumlarında kullanılan formları (EK-16) kullanarak öğretmen tepkilerine ilişkin veri toplamıştır. Oturumların sonunda yalnızca sözlü geribildirim sunulmuş, grafik ve yazılı geribildirim sunulmamıştır.

2.7.5.2. Öğrenci katılımcılar için izleme oturumları

Uygulama oturumları tamamlandıktan sonra öğrenci katılımcıların edindikleri becerilerin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla ölçüt karşılandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen yoklama oturumlarıdır. Bu oturumlardan önce öğretmenleri *“Daha önce öğrendiğin şeyleri soracağım?”*, *“Bakalım hatırlayacak mısın?”* gibi ifadelerle öğrencilere kısa bir açıklama yaptıktan sonra hedef beceriler için beceri yönergelerini yoklama oturumlarında olduğu gibi sunmuşlardır. Beceri yönergelerinden sonra herhangi bir ipucu sunulmamış yalnızca öğrencinin yanıt vermesini beklemek üzere yanıt aralığı süresi beklenmiştir. Öğrencinin yanıt aralığı süresi içindeki doğru tepkileri için örneğin; *“afetin”, “hatırlıyorsun”, “unutmamışsın”* denilerek sosyal pekiştireçler sunulmuş, tepkide bulunmama ve yanlış tepkileri ise görmezden gelinmiş, herhangi bir dönüt sunulmadan sonraki denemeye geçilmiştir. Öğrencilerin yanıt aralığı süresi içindeki tepkileri kaydedildikten sonra oturum sonlandırılmış ve öğrencilere çalışmaya katılımları için teşekkür edilmiştir. Oturumlar sırasında öğretmen ve araştırmacı öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamıştır.

2.7.6. Genelleme oturumları

2.7.6.1. Öğretmen katılımcılar için genelleme oturumları

Genelleme oturumları öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini farklı hedef becerilerin öğretimine genelleme düzeylerini

değerlendirmek amacıyla düzenlenen oturumlardır. Bu amaçla öğretmen katılımcılardan genelleme oturumları düzenlenecek haftada işlenecek olan konu ve öğrencinin BEP'ini dikkate alarak uygulama oturumlarındakilere benzer yeni hedef beceriler belirlemesi istenmiştir. Öğretmenler yeni hedef becerileri belirledikten sonra araştırmacı ile birlikte sorulara ve yanıtlarına son şekli verilmiştir. Genelleme oturumları için öğretmenlerin hazırladığı hedef beceriler Tablo 2.4'te gösterilmiştir. Daha sonra araştırmacı yeni hedef becerileri içeren veri toplama formu hazırlamış ve öğretmenlere vermiştir. Genelleme oturumları her bir öğretmen katılımcıda izleme oturumları tamamlandıktan sonra rutin ders ve sınıf ortamında iki oturum halinde düzenlenmiştir. Öğretmenlerden her bir hedef beceri için birer oturum olacak biçimde ilk oturumda öğretim denemelerini, ikinci oturumda ise önce yoklama denemelerini ardından öğretim denemelerini sunmaları ve kendilerine verilen veri toplama formlarına öğrenci tepkilerini kaydetmeleri istenmiştir. Genelleme oturumlarındaki uygulama planı (örn., yanıt aralığı süresi, öğrenci tepkilerine sunulacak dönüt) öğretim oturumlarındakiyle aynıdır. Oturumlarında araştırmacı ve bir gözlemci öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamıştır. İkinci oturum sonunda öğretmenlere sözlü geribildirim sunulmuş, grafik ve yazılı geribildirim sunulmamıştır.

2.7.6.2. Öğrenci katılımcılar için genelleme oturumları

Öğrenci katılımcıların uygulama oturumlarında edindikleri becerileri farklı durumlara genelleme düzeyleri iki şekilde değerlendirilmiştir. Bunlardan ilki kişilerarası genelleme değerlendirmesidir. Kişilerarası genelleme için öntest-sontest oturumları düzenlenmiştir. Ön test oturumları uygulama oturumlarından önce, son test oturumları ise izleme oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Bu oturumlar bir Türkçe dersi sonundaki teneffüste, her bir öğrencinin kendi sınıfında, öğrencinin dikkatini dağıtacak uyaranlar engellenerek düzenlenmiştir. Kişilerarası genelleme oturumlarında o çift için veri toplayan gözlemcilerden birisi hedef beceriler için birer yoklama denemesi sunmuştur. Yoklama denemelerinde örneğin, “*Öğretmeninin sana öğrettiklerini bir de ben soracağım, bakalım hatırlayacak mısın?*” denilerek öğrencinin dikkati toplandıktan sonra beceri yönergeleri sunulmuş ve öğrencinin tepkide bulunması beklenmiştir. Öğrencinin doğru tepkileri “*aferin, güzel, hatırlıyorsun*” gibi sözel ifadelerle pekiştirilmiştir. Öğrencinin yanlış tepkileri ve tepkide bulunmaması görmezden gelinmiştir. Gözlemci her bir deneme sonunda öğrenci tepkilerini kaydetmiştir. Araştırmacı oturum sırasında

ortamda bulunmuş ve gözlemci ile öğrenci tepkilerini kaydetmiştir. Oturum sonunda gözlemci ve araştırmacı öğrenciye teşekkür etmiştir.

Genelleme için yapılan ikinci değerlendirme ise izleme oturumları tamamlandıktan sonra gerçekleştirilen tüm sınıfa düzenlenen gerçek yazılı sınav uygulamasıdır. Bu uygulamada hedef beceriler öğrenciye yazılı sınav sorusu olarak yöneltilmiş ve yazılı olarak yanıtlanması istenmiştir. Yazılı sınav kâğıtları öğretmenler tarafından hazırlanmış ve her bir öğrenci için farklı zamanlarda uygulandığından diğer öğrencilerle ders devam ederken sınıf içerisinde bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama öncesinde öğrenciye sınavda yapması istenenler sözlü olarak açıklanmıştır. Sınav için bir süre belirlenmemiş, öğrenci yanıtları bitirdiğini söylediğinde sınav sonlandırılmıştır. Sınav uygulaması sırasında araştırmacı sınıfta bulunmuştur. Sınav kâğıtları öğretmenler tarafından okuldaki değerlendirme ilkelerine göre 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.7.7. Sosyal geçerlik

2.7.7.1. Öğretmen katılımcılar için sosyal geçerlik

Öğretmen katılımcılara sunulan koçluk uygulamasının ve çalışma sürecinin sosyal geçerliği öznel değerlendirme yoluyla değerlendirilmiştir. Bu amaçla görüşme soruları (EK-20) hazırlanmış ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra öğretmen katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenler için uygun bir zaman aralığında uygulama yapılan okuldaki öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Yaklaşık 15 dakika sürmüş olan görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ses kaydına alınmıştır.

2.7.7.2. Öğrenci katılımcılar için sosyal geçerlik

Eşzamanlı ipucuyla öğretim süreci ve hedef becerilerin sosyal geçerliği öğrenci katılımcılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu amaçla görüşme soruları (EK-21) hazırlanmış, izleme ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra öğrenci katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler öğrenciler için uygun bir zaman aralığında uygulama yapılan okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler iki öğrenciyle (Haki ve Yankı) birebir olarak, diğer iki öğrenciyle (Peker ve Demet) ise sosyal etkileşimde sınırlılıkları nedeniyle öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. Üç öğrenciyle yürütülen görüşmeler sırasında ses kaydı alınmıştır. Bir öğrenci (Demet) ise ses kaydına izin vermediği için öğrencinin yanıtları soruların yer aldığı forma yazılmıştır. Yaklaşık beş dakika süren görüşmeler araştırmacı tarafından yürütülmüş ve ses kaydına alınmıştır.

Tablo 2.4 Öğretmenlerin genelleme oturumları için oluşturduğu hedef beceriler

Öğretmen	Öğrenci	Hedef beceriler	Yanıtlar
Pinhan Öğretmen	Haki	1. Merak ettiklerimizi öğrenmek için sormamız gereken sorulardan üçünü söyler misin?	• Kim, Ne zaman, Ne kadar
		2. Üç tane mucit ve icadını söyler misin?	• Graham Bell – Telefon • Edison – Ampul • Morse - Telgraf
		3. Buluş ile ilgili üç kelime söyler misin?	• Bilim, Keşif, Kaşif
		4. Yönelme hali eki nedir? Birer örnek verir misin?	• -e - eve • -a - okula
		5. Masalların özelliklerinden üçünü say.	• Tekerleme ile başlar. • Yaşanması mümkün olmayan olaylar anlatılır. • Mutlu sonla biter.
İlhan Öğretmen	Yankı	1. Soru bildiren cümlelerin sonuna hangi noktalama işareti konur?	Soru işareti
		2. Yazılışları ve okunuşları aynı olan kelimelere ne denir? Dört örnek ver!	Eş sesli kelimeler. Yaz, bin, taş, yüz
		3. Bir tane sebep-sonuç ilişkisi bulunan cümle kur!	Erken kalkmadığım için servisi kaçırdım.
		4. En çok kullanılan yapım ekleri nelerdir?	-cı, -lı, -lık, -sız
		5. Ömer Seyfettin'in eserlerinden iki tanesini söyle!	Kaşığı, Yalnız Efe
Zuhal Öğretmen	Peker	1. Yeni bir şey icat eden kimseye ne denir?	Mucit
		2. Yeni bir yeri/şeyi keşfeden kimseye ne denir?	Kaşif
		3. Yaşanmış ya da yaşanabilecek olayların anlatıldığı metin türü hangisidir?	Hikaye/öykü
		4. Olumsuzluk ekleri nelerdir?	-me, ma, -mez, -maz
		5. Telefon konuşmalarında kullandığımız kalıp ifadeler üç örnek ver.	Alo, Merhaba, Görüşmek üzere
Nihal Öğretmen	Demet	1. İcat edilmiş şeylere üç tane örnek verir misin?	Telefon, Çakmak, Ampul
		2. Merak ettiklerimizi öğrenmek için hangi soruları sorabiliriz?	Kim, Ne zaman, Nerede
		3. Yaşanması mümkün olmayan ve olağanüstü varlıkların olduğu metin türüne ne ad verilir?	Masal
		4. Olumsuzluk ekleri nelerdir? Birer örnek verir misin?	-me, -ma. Gelme, alma
		5. Telefon konuşmalarında kullandığımız kalıp ifadeler üç örnek ver.	Alo, Teşekkür ederim, İyi günler

2.8. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada (a) etkililik verileri, (b) izleme verileri, (c) genelleme verileri, (d) güvenirlik verileri ve (e) sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.

2.8.1. Etkililik verileri

Çalışmada uygulama oturumları boyunca (a) öğretmen katılımcılar için koçluk uygulamasının etkililiğini ve (b) öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim

uygulamasının etkililiğini değerlendirmek amacıyla iki tür etkililik verisi toplanmıştır. Bu verilerin toplanması süreci izleyen iki başlıkta açıklanmıştır.

2.8.1.1. Öğretmen katılımcılara ilişkin etkililik verileri

Koçluk uygulamasının etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama basamaklarını hangi düzeyde kullandıklarını belirleyebilmek üzere veri toplanmıştır. Bu amaçla her bir öğretmen için hedef beceri yönergelerini ve eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamaklarını içeren uygulama güvenirliği veri toplama formu geliştirilmiştir (EK-16). Araştırmacı uygulama oturumları boyunca sınıfta bulunarak öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlemiştir. Veri toplama formunda her bir denemedeki ilgili uygulama basamağına ait hücreye doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama için “0” işareti koyarak öğretmenlerin davranışlarını kaydetmiştir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde bir yoklama denemesi altı basamaktan, bir öğretim denemesi ise yedi basamaktan oluşmuştur (bkz., Tablo 2.2). Dolayısıyla her bir formda yoklama denemeleri için otuz, öğretim denemeleri için otuz beş hücre olmak üzere toplam altmış beş hücre yer almıştır. Veri toplama formunda yoklama denemeleri ve öğretim denemelerine ayrı bölümlerde yer verilmiştir. Veri toplama formu bu haliyle öğretmenin her bir deneme, uygulama basamağı ve oturumlardaki toplam performansını görmeye olanak sağlamaktadır. Bunlara ek olarak, veri toplama formunda yoklama ve öğretim denemeleri için ek birer sütun açılmış, araştırmacı bu sütunda ilgili hücelere geribildirim sürecinde dikkate almak üzere hatırlatıcı notlar tutmuştur. Formlarda yer alan veriler ve notlar geribildirim sürecinde kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılara ilişkin etkililik verileri ölçüt karşılanıncaya değin uygulama evresindeki tüm oturumlarda toplanmıştır.

2.8.1.2. Öğrenci katılımcılara ilişkin etkililik verileri

Öğretmen katılımcıların uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrenci katılımcıların hedef becerileri edinim düzeylerine etkilerini değerlendirmek amacıyla davranışsal veri toplanmıştır. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde öğrencinin hedef becerilere ilişkin performansını değerlendirmek amacıyla yoklama oturumları düzenlenir. Bu çalışmada yoklama oturumları her bir oturumun ilk bölümünde her bir hedef beceri için birer deneme sunularak gerçekleştirilmiştir. Yoklama oturumlarında beceri yönergesi sunulduktan sonra kontrol edici ipucu sunulmamış, yanıt aralığı süresi içerisinde öğrenci tepkisi beklenmiştir. Öğrencinin yanıt aralığı süresi içerisinde verdiği tepkiler tepki

tanımları bölümünde açıklandığı gibi toplanmıştır. Yoklama oturumlarında doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazılarak öğrencilerin davranışlarına ilişkin öğretmenler ve araştırmacı tarafından veri toplanmıştır. Öğrenci katılımcılara ilişkin etkililik verileri toplanırken kullanılan veri toplama formları EK-18 ve EK-19’da sunulmuştur. Öğrenci katılımcılara ilişkin etkililik verileri öğretmenler ve araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Yoklama oturumlarına ek olarak uygulama oturumları boyunca öğrencinin öğretim oturumlarındaki performansına ilişkin de veri toplanmıştır. Uygulama oturumlarında kullanılan formda öğretim denemeleri için ayrılan hücrelere doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazılarak öğrencilerin tepkilerine ilişkin veri toplanmıştır. Bu veriler geribildirim sürecinde dikkate alınmış ve öğretim sürecinin izlenmesi (örn., ipucunun uygunluğu) amacıyla kullanılmıştır.

2.8.2. İzleme verileri

2.8.2.1. Öğretmen katılımcılar için izleme verileri

Öğretmen katılımcılara ait izleme verileri her bir öğretmende ölçüt karşılandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen oturumlarda toplanmıştır. Her bir izleme oturumunda öğretmen katılımcılardan hedef beceriler için yoklama ve öğretim denemelerini sunmaları istenmiştir. Oturumlar sırasında araştırmacı ve bir gözlemci ortamda bulunmuş, uygulama oturumlarında kullanılan formu (EK-16) kullanarak öğretmen davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamaklarından doğru uyguladıkları basamaklar için “+”, yanlış uyguladıkları için “-” ve uygulamadıkları basamaklar için “0” yazılarak öğretmenlerin tepkileri kaydedilmiştir.

2.8.2.2. Öğrenci katılımcılar için izleme verileri

Öğrenci katılımcılara ait izleme verileri her bir öğrencide ölçüt karşılandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra düzenlenen oturumlarda toplanmıştır. Her bir izleme oturumunda öğrenci katılımcılara öğretmenleri tarafından hedef beceriler için yoklama denemeleri sunulmuştur. Öğretmenler yoklama denemelerindeki doğru tepkileri için “+”, yanlış tepkileri için “-” ve tepkide bulunmama için “0” yazılarak öğrencilerin tepkilerini kaydetmiştir. Oturumlar sırasında öğretmen ve araştırmacı başlama düzeyi ve yoklama oturumlarındaki formu (EK-15) kullanarak öğrenci tepkilerine ilişkin veri toplamıştır.

2.8.3. Genelleme verileri

2.8.3.1. Öğretmen katılımcılar için genelleme verileri

Genelleme oturumlarında öğretmen katılımcılardan yeni belirledikleri hedef beceriler için bir öğretim oturumu ve bir yoklama oturumu düzenlemeleri istenmiştir. Bu oturumlar sırasında araştırmacı ve bir gözlemci uygulama oturumlarında kullanılan formun (EK-16) yeni hedef becerileri içerecek biçimde uyarlanmış biçimini kullanarak öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine ilişkin veri toplamıştır.

2.8.3.2. Öğrenci katılımcılar için genelleme verileri

Öğrenci katılımcılar için düzenlenen kişilerarası genelleme oturumlarında hedef beceriler için yoklama denemeleri sunulmuştur. Oturumlarda gözlemci denemeleri sunduktan sonra EK-15'teki formu kullanarak öğrenci tepkilerini kaydetmiştir. Oturumlarda araştırmacı aynı formu kullanarak öğrenci tepkilerini kaydetmiştir.

Öğrenci katılımcılar için gerçekleştirilen yazılı sınav uygulamasında öğrencilerin hedef beceriler için verdiği yazılı yanıtlar her öğrencinin kendi öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Toplam 100 puan üzerinden değerlendirilen sınavda soruların puan değerleri ve puanlama ölçütleri öğretmen katılımcılar tarafından bireysel olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin kağıtları okuldaki diğer öğrencilerin ve özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesindeki genel ilkelere (örn., eksik yanıtlar için oranlı puanlama, yazıların okunabilirliği) göre değerlendirilmiştir. Yazılı sınavların değerlendirilmesi sürecinde araştırmacı tarafından bir yönlendirme yapılmamıştır.

2.8.4. Güvenirlik verileri

Bu çalışmadaki her iki tasarımda yer alan bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenlere ilişkin, öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için ayrı ayrı olmak üzere uygulama güvenirliği ve gözlemcilerarası güvenirlik verileri toplanmıştır. Uygulama güvenirliği ve gözlemcilerarası güvenirlik verilerinin toplanması için her bir katılımcı ve evre için oturumların en az %30'u yansız olarak seçilmiş ve bu oturumlara ait veri toplama formları ile kalıcı ürünler incelenmiştir.

2.8.4.1. Öğretmen katılımcılara ilişkin güvenirlik verileri

Bu çalışmada öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken olan koçluk uygulamasının uygulama güvenirliğini değerlendirmek amacıyla (a) ön eğitim ve (b) geribildirimlerin sunulduğu uygulama oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcıların (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme

ve (d) genelleme oturumlarındaki eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama davranışlarına ilişkin gözlemcilerarası güvenilirlik verisi toplanmıştır.

2.8.4.1.1. Öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği verileri

Çalışmada öğretmen katılımcılara sunulan koçluk uygulaması (a) her bir katılımcı için düzenlenen ön eğitim oturumları, (b) her uygulama oturumundan sonra sunulan sözlü geribildirimler ve (c) her üç oturum sonunda iletilen grafik ve yazılı geribildirimlerden oluşmaktadır. Öğretmen katılımcılar için herhangi bir uygulamanın yapılmadığı başlama düzeyi oturumlarından sonraki evrede bu bileşenlerin tamamı için uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Dolayısıyla öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği verileri araştırmacı tarafından yürütülen uygulamanın güvenilirliğine ilişkin, bir başka ifadeyle, araştırmacı davranışlarının güvenilirliğine ilişkin toplanan verilerdir.

Araştırmacı tarafından öğretmen katılımcılara sunulan ön eğitim oturumlarının tamamında iki gözlemci eğitim ortamında bulunarak gözlem yapmış ve EK-10'daki formu kullanarak araştırmacı davranışlarına ilişkin veri toplamıştır. Bu veri toplama formunda davranışsal beceri öğretimi bileşenlerine (tanıtım, model olma, rol oynama ve geribildirim sunma) göre araştırmacının yapması gereken davranışlar sırasıyla yazılıdır. Gözlemciler veri toplama formunda ilgili hücrelere gerçekleşen uygulamacı davranışları için "+", gerçekleşmeyen uygulamacı davranışları için "-" yazarak araştırmacı davranışlarına ilişkin veri toplamıştır.

Koçluk uygulamasının ikinci bileşeni olan sözlü geribildirimler için her uygulama oturumu sonunda öğretmen katılımcılara (a) doğru uyguladıkları, (b) yanlış uyguladıkları ve (c) eksik ya da hiç uygulamadıkları basamaklara ilişkin sözlü geribildirim sunulması planlanmıştır. Sözlü geribildirimlerde öğretmen ile öğrencinin halihazırdaki ve yakın dönemdeki olası performansına ilişkin bilgi verilmesi, buna ek olarak gereken durumlarda öğretmenin sorularının ve görüşlerinin alınması planlanmıştır. Uygulama güvenilirliği verisi toplamak amacıyla sözlü geribildirimler sırasında araştırmacı tarafından ses kaydı alınmıştır. Koçluk uygulamasının üçüncü ve son bileşeni her üç uygulama oturumu sonunda önceki oturumları kapsayan grafik ve yazılı geribildirimlerin akıllı telefonlar üzerinden öğretmen katılımcılara iletilmesidir. Grafik ve yazılı geribildirimler için uygulama güvenilirliği verileri öğretmen katılımcılara iletilen WhatsApp yazışmalarının (kalıcı ürünlerin) incelenmesiyle toplanmıştır.

Öğretmen katılımcılara ilişkin uygulama güvenirlığının değerlendirmesi için tüm katılımcılarda uygulama tamamlandıktan sonra her bir katılımcıya ait uygulama

oturumları arasından en az %30'u yansız olarak seçilmiştir. Seçilen oturumlarda araştırmacının öğretmen ve öğrenci tepkilerini kaydetmek amacıyla kullandığı veri toplama formları incelenmiş ve sözlü geribildirimler sırasında alınan ses kayıtları dinlenmiştir. Ses kayıtlarındaki sözlü geribildirimlerin formlardaki verilere uygunluğu incelenmiştir. Bu amaçla EK-11'deki form kullanılarak araştırmacı davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Buna ek olarak, uygulama evresinde öğretmen katılımcılara iletilen grafik ve yazılı geribildirimlerin en az %50'si yansız olarak seçilmiştir. Bu geribildirimlerin kapsadığı oturumlarda kullanılan veri toplama formları ile araştırmacı tarafından öğretmen katılımcılara iletilen sohbet kayıtları EK-12'deki veri toplama formundaki maddelere göre incelenmiştir. Gerçekleşen uygulamacı davranışları için "+", gerçekleşmeyen uygulamacı davranışları için "-" yazılarak veri toplanmıştır. Bu paragrafta sıralanan veriler çalışmada yer almayan ve özel eğitimde yüksek lisans derecesine sahip ve doktora eğitimini sürdüren bir kişi tarafından toplanmıştır.

2.8.4.1.2. Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik verileri

Bu çalışmanın birinci tasarımıındaki bağımlı değişken olan öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama davranışları için (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) izleme oturumları ve (d) genelleme oturumlarında araştırmacı ve bir gözlemci tarafından veri toplanmıştır. Bu verilerin güvenirliğini değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılarda uygulama tamamlandıktan sonra her bir öğretmen katılımcı ve her bir evredeki oturumlar arasından en az %30'u yansız olarak seçilmiştir. Bu oturumlarda kullanılan formlardaki veriler hücre hücre birbiriyle karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir.

2.8.4.2. Öğrenci katılımcılara ilişkin güvenirlik verileri

Bu çalışmada öğrenci katılımcılar için bağımsız değişken olan öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının güvenirliğini değerlendirmek amacıyla uygulama oturumları için uygulama güvenirliği verisi toplanmıştır. Ayrıca öğrenci katılımcıların (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme ve (d) genelleme oturumlarında hedef becerilerine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik verisi toplanmıştır.

2.8.4.2.1. Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenirliği verileri

Bu çalışmadaki ikinci bağımsız değişken öğretmen katılımcıların öğrenci katılımcılara hedef becerileri öğretmek amacıyla uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıdır. Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama düzeyi

aynı zamanda onlara sunulan koçluk uygulamasının etkilerinin görüldüğü bağımlı değişkendir. Dolayısıyla öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi güvenilir olarak uygulama düzeyi öğrenci katılımcılar için uygulama güvenilirliği düzeyini göstermektedir. Bu yüzden, öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama düzeyine ilişkin EK-16'da yer alan form kullanılarak toplanan veriler aynı zamanda öğrenci katılımcılara ait bağımsız değişken için uygulama güvenilirliği verisi olmaktadır. Buna göre, öğretmen katılımcılar için araştırmacı tarafından toplanan veriler (doğru tepki yüzdeleri) öğrenci katılımcılar için uygulama güvenilirliği verisi olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler her bir öğrenci ve evre için ayrı ayrı rapor edilmiştir.

2.8.4.2.2. Öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemlerarası güvenilirlik verileri

Bu çalışmanın ikinci tasarımıındaki bağımlı değişken olan öğrenci katılımcıların öğretim ve yoklama oturumlarındaki hedef becerilere ilişkin tepkileri için (a) başlama düzeyi oturumları, (b) uygulama oturumları, (c) izleme oturumları ve (d) genelleme oturumlarında öğretmen ve araştırmacı tarafından veri toplanmıştır. Öğretmenler ve araştırmacı tarafından toplanan verilerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla tüm katılımcılarda uygulama tamamlandıktan sonra her bir öğrenci katılımcı ve her bir evredeki oturumlar arasından en az %30'u yansız olarak seçilmiştir. Bu oturumlarda kullanılmış olan formlardaki veriler hücre hücre birbiriyle karşılaştırılarak veri toplayanlar arasındaki görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci katılımcıların sınav kağıtlarındaki yanıtları her bir öğrencinin öğretmeni tarafından 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

2.8.5. Sosyal geçerlik verileri

2.8.5.1. Öğretmen katılımcılara ait sosyal geçerlik verileri

Öğretmen katılımcılarla sosyal geçerlik değerlendirmesi amacıyla yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde çalışma sürecinin amaçları, yöntemi ve sonuçlarının etkililiği, kullanışlılığı ve kabul edilebilirliği konusunda sorular (EK-20) yöneltilmiştir. Bu sorular özellikle (a) eşzamanlı ipucuyla öğretimin ve (b) hibrit koçluk uygulamasının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına olan etkilerini değerlendirmeye odaklıdır. Öğretmen katılımcılarla birebir olarak yürütülen görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, bu kayıtlar daha sonra yazılı hale getirilmiştir.

2.8.5.2. Öğrenci katılımcılara ait sosyal geçerlik verileri

Öğrenci katılımcılarla sosyal geçerlik değerlendirmesi amacıyla yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde katıldıkları öğretim süreci ve öğretimi yapılan becerilere ilişkin sorular (EK-21) yöneltilmiştir. Öğretmen katılımcılar için olanlara benzer biçimde sorular öğrencilere hedef becerilerin kazandırılması sürecinin ve sonuçlarının değerlendirilmesine odaklıdır. Üç öğrenciyle yürütülen görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış, ses kayıtları daha sonra yazılı hale getirilmiştir. Bir öğrenci (Demet) ses kaydına izin vermediği için öğrencinin yanıtları soruların yer aldığı forma yazılmıştır.

2.9. Verilerin Analizi

Bu çalışma sürecinde toplanan veriler (a) etkililik verilerinin analizi, (b) güvenilirlik verilerinin analizi ve (e) sosyal geçerlik verilerinin analizi başlıkları altında açıklanmıştır.

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

Çalışma sürecinde öğretmen katılımcılar için koçluk uygulamasının etkililiği ve öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının etkililiğine ilişkin (a) başlama düzeyi, (b) uygulama, (c) izleme ve (d) genelleme oturumlarında toplanan veriler etkililik verisi olarak değerlendirilmiştir. Bu amaçla sıralanan oturumlarda (*Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Sayısı*) $\times 100$ formülü (Bilmez ve Tekin-İftar, 2014) kullanılarak öğretmen ve öğrenci katılımcıların doğru tepki yüzdeleri hesaplanmıştır. Elde edilen veriler oturum formatında zaman serili çizgi grafiğe işlenmiştir. Tüm katılımcılarda uygulama tamamlandıktan sonra grafiksel analiz yapılmıştır.

2.9.1.1. Öğretmen katılımcılara ilişkin etkililik verilerinin analizi

Hibrit koçluk uygulamasının öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine etkilerini değerlendirmek amacıyla her bir öğretmenin uygulama oturumlarındaki performansı eğilim ve düzey analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen katılımcıların başlama düzeyi ile uygulama evresindeki verileri düzey değişikliği analizi ile değerlendirilmiştir. Düzey değişikliği analizinde acil etki ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Acil etki için başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç oturumun ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmen davranışları arttırılması hedeflenen davranışlar olduğu için başlama düzeyi verilerinin ortalaması uygulama evresindeki verilerin ortalamasından çıkarılarak aradaki fark hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012c). Etki büyüklüğü hesaplaması için başlama düzeyi ve uygulama evresindeki veriler üzerinden örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır.

Örtüşmeyen veri yüzdesi *ikinci evrede birinci evredeki veri aralığının dışında kalan veri noktası sayısı/ikinci evredeki toplam veri noktası sayısı* $\times 100$ formülü (Tekin-İftar, 2012c) kullanılarak hesaplanmıştır. Scruggs ve Mastropieri'ye (2001) göre %90 ve üzerindeki örtüşmeyen veri yüzdesi “çok etkili”, %70 ile %90 arası “etkili”, %50 ile %70 arası “şüpheli” ve %50'nin altı “etkisiz” olarak yorumlanabilir. Öğretmen katılımcılar için genelleme verileri ön-test ve son-test arasındaki fark incelenerek analiz edilmiştir.

2.9.1.2. Öğrenci katılımcılara ilişkin etkililik verilerinin analizi

Öğretmen katılımcılar tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrenci katılımcıların hedef becerileri edinim düzeyine etkisini değerlendirmek amacıyla her bir öğrencinin uygulama oturumlarındaki performansı eğilim ve düzey analizi ile değerlendirilmiştir. Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verileri ise düzey değişikliği analizi ile değerlendirilmiştir. Önceki başlıkta açıklanan yollar izlenerek acil etki ve etki büyüklüğü hesaplanıp yorumlanmıştır. Öğrenci katılımcılar için elde edilen kişilerarası genelleme verileri ön test ve son test arasındaki fark incelenerek analiz edilmiştir. Öğrenci katılımcıların yazılı sınav uygulamasındaki yanıtları analiz edilmiş ve 100 üzerinden aldıkları puanlar beşli not sistemine göre değerlendirilmiştir.

2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Çalışmada uygulama güvenirliği ve gözlemcilerarası güvenirlik analizleri yapılmıştır. İzleyen bölümde uygulama güvenirliği ve gözlemcilerarası güvenirlik analizleri ayrı başlıklarda ele alınmıştır.

2.9.2.1 Uygulama Güvenirliği Analizleri

2.9.2.1.1 Öğretmen Katılımcılara Yönelik Uygulama Güvenirliği Analizleri

Öğretmen katılımcılara yönelik uygulama güvenirliği analizlerinde hibrit koçluk uygulamasının araştırmacı tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığı ortaya konulmuştur. Bu amaçla $[(\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}/\text{Planlanan Uygulamacı Davranışı}) \times 100]$ formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2012) kullanılarak uygulama güvenirliği katsayısı hesaplanmıştır. Hibrit koçluk uygulamasına ilişkin uygulama güvenirliği analizleri Tablo 2.5'te yer almaktadır. Tablo 2.5'te görüldüğü gibi araştırmacı koçluk uygulamasındaki ön eğitim oturumlarını tüm öğretmen katılımcılarla %100 güvenirlikle uygulamıştır. Araştırmacı sözlü geribildirim

sunma aşamasını ortalama %96, 53 (ranj = 92,59 -%100), grafik ve yazılı geribildirim sunma aşamasını ise ortalama %98,75 (ranj = %95 - %100) güvenilirlikle yürütmüştür.

Tablo 2.5 *Öğretmen katılımcılara sunulan hibrit koçluk uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları*

Öğretmen	Ön Eğitim	Sözlü Geribildirimler	Grafik ve Yazılı Geribildirimler
Pinhan	%100	%96,29 (ranj = %88,88-%100)	%100
İlhan	%100	%97,22 (ranj = %88,88-%100)	%100
Zuhal	%100	%92,59 (ranj = %77,77-%100)	%95 (ranj = %90-%100)
Nihal	%100	%100	%100

2.9.2.1.2 Öğrenci Katılımcılara İlişkin Uygulama Güvenirliği Analizleri

Öğrenci katılımcılara yönelik yürütülen uygulama güvenilirliği analizlerinde hibrit koçluk uygulamasıyla öğretmen katılımcıların uygulama basamaklarını edindiği eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasına ilişkin oturumları (uygulama, izleme ve genelleme oturumlarını) güvenilir olarak uygulayıp uygulamadığı analiz edilmiştir (Bu veriler aynı zamanda çalışmada öğretmen davranışlarına ilişkin bağımlı değişken verileridir). Bu amaçla $[(\text{Gözlenen Uygulamacı Davranışı}/\text{Planlanan Uygulamacı Davranışı}) \times 100]$ formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2012) kullanılarak uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır. Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları Tablo 2.6’da gösterilmiştir.

Tablo 2.6 *Öğrenci katılımcılara ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları*

Öğretmen	Öğrenci	Uygulama Oturumları	İzleme Oturumları
Pinhan	Haki	%97,2 (ranj =%80-%100)	%100
İlhan	Yankı	%97,72 (ranj = %89-%100)	%100
Zuhal	Peker	%97,05 (ranj = %74,2-%100)	%100
Nihal	Demet	%94,98 (ranj = %74,2-%100)	%100

Tablo 2.6’da görülebileceği gibi uygulama oturumlarında Haki’ye öğretim sunan Pinhan Öğretmen ortalama %97,2, Yankı’ya öğretim sunan İlhan Öğretmen ortalama %97,72, Peker’e öğretim sunan Zuhal Öğretmen ortalama %97,05, Demet’e öğretim sunan Nihal Öğretmen de ortalama %94,98 (ranj = %74,2-%100) güvenilirlikle sunmuştur. Tüm öğretmenler izleme oturumlarını %100 uygulama güvenilirliğiyle sunmuştur. Araştırmacı başlama düzeyi oturumlarını, gözlemciler de kişilerarası genelleme oturumlarını %100 güvenilirlikle sunmuştur.

2.9.2.2. Gözlemcilerarası Güvenirlik Analizleri

Çalışmada öğretmen katılımcılar ve öğrenci katılımcılar için gözlemcilerarası güvenirlik değerlendirmesi amacıyla seçilen oturumlar için uyuşma/tutarlılık yüzdesi gözlemcinin kullandığı veri toplama formları hücre hücre birbirleriyle karşılaştırılarak görüş birliği düzeyi incelenmiştir. Gözlemcilerarası güvenirlik katsayısı için $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü (Erbaş, 2012) kullanılmıştır.

2.9.2.2.1. Öğretmen ve Öğrenci Katılımcılara İlişkin Gözlemcilerarası Güvenirlik Analizleri

Çalışmada öğretmen ve öğrenci katılımcılar için gözlemcilerarası güvenirlik değerlendirmesi amacıyla seçilen oturumlarda elde edilen veriler $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü (Erbaş, 2012) kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama davranışlarına, öğrenci katılımcıların hedef beceriler için tepkilerine ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik bulguları Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7 Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik bulguları

		Başlama Düzeyi Oturumları	Uygulama Oturumları	İzleme ve Genelleme Oturumları
Öğretmen	Pinhan	%100	%94,79 (ranj = %85,71 - %100)	%100
	İlhan	%95,23 (ranj = %85,71 - %100)	%99,28 (ranj = %97,14 - %100)	%100
	Zuhal	%96,42 (ranj = %85,71 - %100)	%96,44 (ranj = %92 - %100)	%100
	Nihal	%100	%95,99 (ranj = %89,33 - %100)	%100
Öğrenci	Haki	%100	%86,66 (ranj = %40 - %100)	%100
	Yankı	%100	%84 (ranj = %50 - %100)	%100
	Peker	%100	%95 (ranj = %70 - %100)	%100
	Demet	%100	%96,66 (ranj = %90 - %100)	%100

2.9.2.2.2 Araştırmacıya İlişkin Gözlemcilerarası Güvenirlik Analizleri

Araştırmacının koçluk sürecindeki davranışlarına ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik bulguları ise Tablo 2.8’de gösterilmiştir.

Tablo 2.8 Araştırmacıya ilişkin gözlemcilerarası güvenirlik bulguları

Öğretmen	Ön Eğitim	Sözlü Geribildirimler	Grafik ve Yazılı Geribildirimler
Pinhan	%100	%92,59 (ranj = %77,77 - %100)	%100
İlhan	%100	%97,22 (ranj = %88,88 - %100)	%100
Zuhal	%100	%92,59 (ranj = %77,77 - %100)	%95 (ranj = %90 - %100)
Nihal	%100	%96,29 (ranj = %88,88 - %100)	%100

2.10. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Sosyal geçerlik değerlendirmesi için ğretmen ve ğrenci katılımcılarla yürütölen görüşmelerde elde edilen ses kayıtları yazılı hale getirildikten sonra betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden katılımcıların görüşleri değerlendirilmiştir. Ayrıca ğretmen katılımcıların ve ğrenci katılımcıların yanıtları kendi içlerinde birbiriyle karşılaştırılarak ortak ve farklı yönleri analiz edilmiştir.



3. BULGULAR

Bu çalışmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine etkilerinin ve öğretim sunulan kaynaştırma öğrencilerinin Türkçe derslerindeki hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Aynı zamanda, öğretmen ve öğrenci katılımcıların öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler analiz edilerek (a) etkililik bulguları ve (b) sosyal geçerlik bulguları başlıklarında açıklanmıştır.

3.1. Etkililik Bulguları: Edinim, İzleme ve Genelleme

Çalışmada öğretmen koçluğu uygulamasının öğretmen davranışları üzerindeki etkileri, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının da öğrenci davranışları üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu bölümde öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin elde edilen etkililik bulgularına ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

3.1.1. Öğretmen katılımcılar için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Öğretmen katılımcılar için uygulamanın edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkileri Şekil 3.1’de gösterilmiştir. Şekil 3.1 incelendiğinde Pinhan Öğretmen’in başlama düzeyi evresinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamaklarını ortalama %0,6 (ranj = %0-%3) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Pinhan Öğretmen’e ön eğitim sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Pinhan Öğretmen’in performansında kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. Pinhan Öğretmen uygulama evresinde ortalama %93 (ranj = %80-%100) performans sergilemiştir. Pinhan Öğretmen dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Pinhan Öğretmen’de ölçüt karşılandığında öğrencisi Haki’de ölçüt karşılanamadığından Pinhan Öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretimi geriye kalan oturumlarda %100 düzeyinde güvenilir uygulayarak öğrencisine öğretim sunmaya devam etmiştir. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Pinhan Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %86 düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı, dolayısıyla acil etkinin oldukça yüksek olduğu (%85) görülmektedir. Pinhan Öğretmen için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100’dür. Scruggs ve Mastropieri’ye (2001) göre koçluk uygulamasının Pinhan Öğretmen için etki büyüklüğü

“çok etkili” olarak yorumlanabilir. İzleme evresinde Pinhan Öğretmen’in tüm oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uyguladığı görülmektedir. Ayrıca, Pinhan Öğretmen, genelleme son-test oturumunda kendi belirlediği yeni hedef beceriler için eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm basamaklarını doğru uygulayarak %100 performans sergilemiştir.

İlhan Öğretmen’in başlama düzeyi evresinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamaklarını ortalama %13,37 (ranj = %0 - %31) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra İlhan Öğretmen’e ön eğitim sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde İlhan Öğretmen ikinci oturumda %100’e ulaşsa da daha sonraki üç oturum boyunca %100’e ulaşamamıştır. Yine de ikinci oturum dışında İlhan Öğretmen’in performansının kararlı biçimde yükseldiği görülmektedir. İlhan Öğretmen uygulama evresinde ortalama %96,87 (ranj = %89-%100) performans sergilemiştir. İlhan Öğretmen altıncı, yedinci ve sekizinci oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. İlhan Öğretmen’de ölçüt karşılandığında öğrencisi Yankı’da ölçüt karşılanamadığından İlhan Öğretmen geriye kalan oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 düzeyinde güvenilir uygulayarak öğrencisine öğretim sunmaya devam etmiştir. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda İlhan Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %94,26 düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı, dolayısıyla acil etkinin oldukça yüksek olduğu (%66,93) görülmektedir. İlhan Öğretmen için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100’dür. Buna göre koçluk uygulamasının İlhan Öğretmen için etki büyüklüğü “çok etkili” olarak yorumlanabilir. İzleme evresinde İlhan Öğretmen’in tüm oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uyguladığı görülmektedir. Ayrıca, İlhan Öğretmen, genelleme son-test oturumunda kendi belirlediği yeni hedef beceriler için eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm basamaklarını doğru uygulayarak %100 performans sergilemiştir.

Zuhal Öğretmen’in başlama düzeyi evresinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamaklarını ortalama %14,5 (ranj = %0 - %51) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Zuhal Öğretmen’e ön eğitim sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Zuhal Öğretmen’in performansı ilk üç oturum boyunca kararlı biçimde yükselmiştir. Zuhal Öğretmen uygulama evresinde ortalama %91,76 (ranj = %74,2-%100) performans sergilemiştir. Zuhal Öğretmen üçüncü, dördüncü ve beşinci

oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Zuhale Öğretmen’de ölçüt karşılandığında öğrencisi Peker’de herhangi bir ilerleme kaydedilemediği için hedef becerilerde uyarlamaya yapılmıştır. Hedef becerilerin sayısı üçe düşürülmüş ve her sorunun üçer adet olan yanıtları da ikiye düşürülmüştür. Bu uyarlamaya göre Zuhale Öğretmen geriye kalan oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 düzeyinde güvenilir uygulayarak öğrencisine öğretim sunmaya devam etmiştir. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Zuhale Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %86,26 düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı, dolayısıyla acil etkinin oldukça yüksek olduğu (%70,1) görülmektedir. Zuhale Öğretmen için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100’dür. Buna göre koçluk uygulamasının Zuhale Öğretmen için etki büyüklüğü “çok etkili” olarak yorumlanmıştır. İzleme evresinde Zuhale Öğretmen’in tüm oturumlarda eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uyguladığı görülmektedir. Ayrıca, Zuhale Öğretmen, genelleme son-test oturumunda kendi belirlediği yeni hedef beceriler için eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm basamaklarını doğru uygulayarak %100 performans sergilemiştir.

Son olarak, Nihal Öğretmen’in başlama düzeyi evresinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamaklarını ortalama %18,21 (ranj = %0 - %49) olduğu görülmektedir. Başlama düzeyi evresinden sonra Nihal Öğretmen’e ön eğitim sunulmuş, ardından uygulama evresine geçilmiştir. Uygulama evresinde Nihal Öğretmen’in performansı da ilk üç oturum boyunca kararlı biçimde yükselmiştir. Nihal Öğretmen uygulama evresinde ortalama %92,98 (ranj = %74,2-%100) performans sergilemiştir. Nihal Öğretmen üçüncü, dördüncü ve beşinci oturumlarda %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Nihal Öğretmen’de ölçüt karşılandıktan sonra bir oturum daha uygulama yaptıktan sonra öğrencisi Demet için de ölçüt karşılandığı için uygulama evresi tamamlanmıştır. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Nihal Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi ortalama %88,3 düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı, dolayısıyla acil etkinin oldukça yüksek olduğu (%72,17) görülmektedir. Nihal Öğretmen için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100’dür. Buna göre koçluk uygulamasının Zuhale Öğretmen için etki büyüklüğü “çok etkili” olarak yorumlanmıştır. İzleme evresinde Nihal Öğretmen’in tüm oturumlarda

eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını %100 doğrulukla uyguladığı görülmektedir. Ayrıca, Nihal Öğretmen, genelleme son-test oturumunda kendi belirlediği yeni hedef beceriler için eşzamanlı ipucuyla öğretimin tüm basamaklarını doğru uygulayarak %100 performans sergilemiştir.

Öğretmen katılımcılar için ölçüt karşılanıncaya değin sunulan geribildirimler incelendiğinde hem olumlu, hem de düzeltici geribildirimlere gereksinim duyulmuştur. Pinhan Öğretmen için 3, İlhan Öğretmen için 4, Zuhal ve Nihal Öğretmen için ise 2 oturum düzeltici ve olumlu sözlü geribildirim sunulmuştur. Bu oturumlardan sonraki oturumlarda ise öğretmen katılımcılar ölçütü karşılamaya başladığı için yalnızca olumlu sözlü geribildirim sunulduğu görülmektedir. Grafik ve yazılı geribildirimler incelendiğinde ölçüt karşılanıncaya değin her bir öğretmen için 2 kez grafik ve yazılı geribildirim sunulduğu görülmektedir. Bu geribildirimlerden birincisinde hem düzeltici hem de olumlu geribildirimlere yer verilirken ikincisinde öğretmen katılımcılar ölçütü karşılamış olduğu için yalnızca olumlu geribildirim sunulduğu görülmektedir. Öğretmen katılımcılara sunulan düzeltici ve olumlu geribildirim sayıları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 *Öğretmen katılımcılara sunulan düzeltici ve olumlu geribildirimler*

Öğretmenler	Sözlü Geribildirimler		Grafik ve Yazılı Geribildirimler	
	Düzeltilici +Olumlu (n)	Yalnızca Olumlu (n)	Düzeltilici + Olumlu (n)	Yalnızca Olumlu (n)
Pinhan Öğretmen	3	3	1	1
İlhan Öğretmen	4	4	1	1
Zuhal Öğretmen	2	3	1	1
Nihal Öğretmen	2	3	1	1

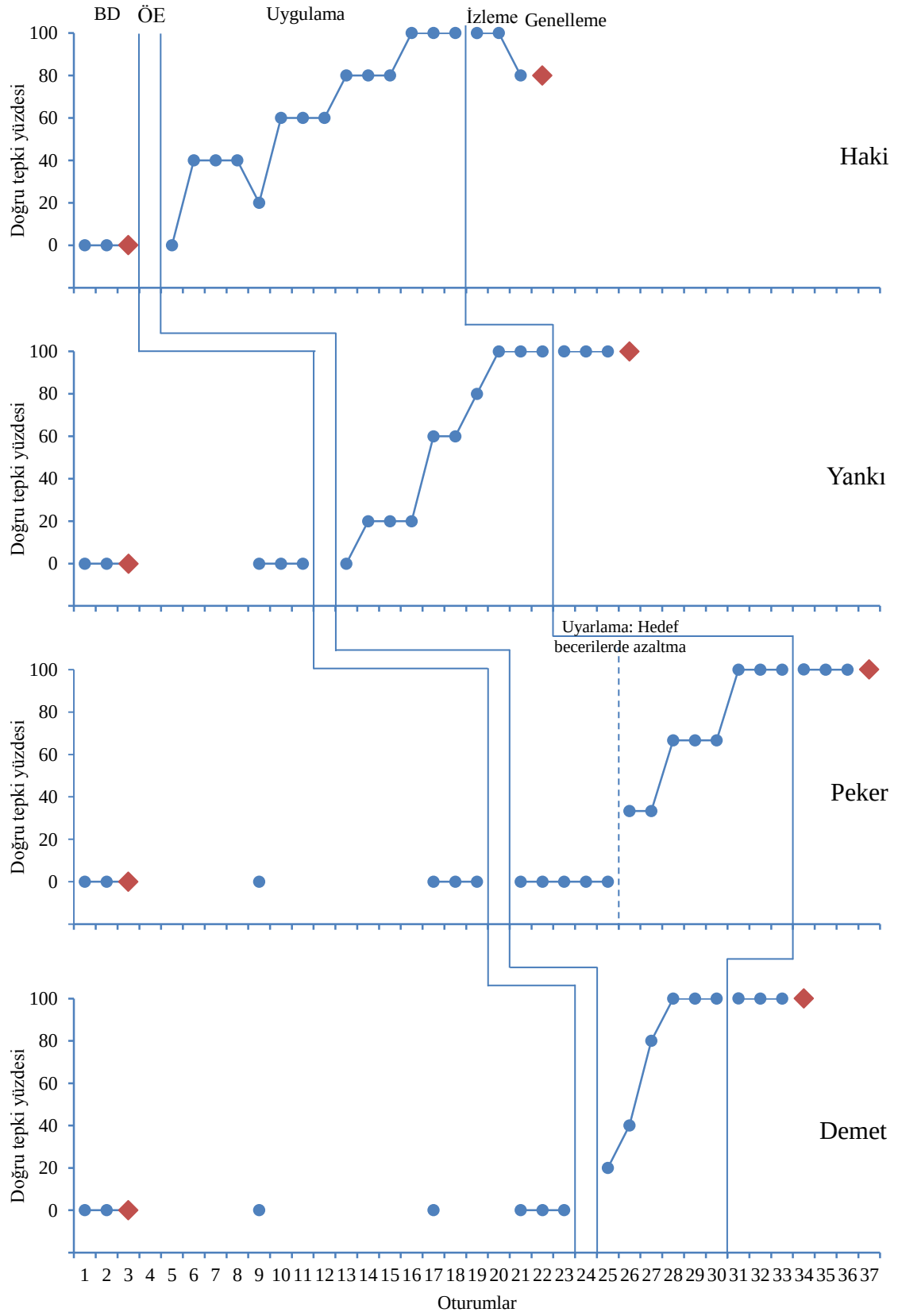
3.1.2.Öğrenci katılımcılar için etkililik bulguları: Edinim, izleme ve genelleme

Öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının edinim, izleme ve genelleme üzerindeki etkileri Şekil 3.2’de gösterilmiştir. Şekil 3.2 incelendiğinde Pinhan Öğretmen’in öğrencisi olan Haki’nin başlama düzeyi oturumlarının tamamında hedef becerilere ilişkin doğru davranış sergilemediği görülmektedir. Pinhan Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamaya başladıktan sonraki ikinci oturumdan itibaren Haki’nin performansı tutarlı olarak yükselmiştir. Uygulama evresinde ortalama %61,42 (ranj = %0-%100) performans sergileyen Haki on ikinci, on üçüncü ve on dördüncü yoklama oturumlarında %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Haki’nin hedef becerilerde ortalama %26,66 düzeyinde performans sergilediği, dolayısıyla acil etkinin yüksek olmadığı (%26,66) görülmektedir. Haki için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %92,85’tir. Scruggs ve Mastropieri’ye (2001) uygun olarak eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının Haki için etki büyüklüğü “çok etkili” olarak yorumlanabilir. Haki ölçüt karşılandıktan sonraki birinci ve ikinci haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında %100 performans sergilemiş, dördüncü haftadaki izleme oturumunda ise %80 düzeyinde performans sergilemiştir. Haki aynı şekilde izleme oturumlarından sonra düzenlenen kişilerarası genelleme son-test oturumunda da %80 düzeyinde performans sergilemiştir. Haki, yazılı sınav uygulamasında üç soruya tam doğru yanıt vermiş, diğer iki soru için eksik/yanlış yanıtlar vererek toplam 88 puan almıştır.

İlhan Öğretmen’in öğrencisi olan Yankı’nın başlama düzeyi oturumlarının tamamında hedef becerilere ilişkin doğru davranış sergilemediği görülmektedir. İlhan Öğretmen’in eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamaya başladıktan sonraki ikinci oturumdan itibaren Yankı’nın performansı tutarlı olarak yükselmiştir. Uygulama evresinde ortalama %56 (ranj = %0-%100) performans sergileyen Yankı sekizinci, dokuzuncu ve onuncu yoklama oturumlarında %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Yankı’nın hedef becerilerde ortalama %13,33 düzeyinde performans sergilediği, dolayısıyla acil etkinin yüksek olmadığı (%13,33) görülmektedir. Yankı için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi

%90'dır. Buna göre eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının Yankı için etki büyüklüğü “çok etkili” olarak yorumlanabilir. Yankı ölçüt karşılandıktan sonraki birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında %100 performans sergilemiştir. Yankı izleme oturumlarından sonra düzenlenen kişilerarası genelleme son-test oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Yankı, yazılı sınav uygulamasında iki soruya tam doğru yanıt vermiş, diğer üç soru için eksik/yanlış yanıt vermiş ve toplam 85 puan almıştır.

Zuhal Öğretmen'in öğrencisi olan Peker başlama düzeyi oturumlarının tamamında hedef becerilere ilişkin doğru davranış sergilemediği görülmektedir. Zuhal Öğretmen'in eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamaya başladıktan sonraki beş oturum boyunca Peker'in performansı %0 düzeyinde devam etmiştir. Öğretmen ile görüşüldükten sonra hedef becerilerin sayısının öğrenci için fazla olduğuna karar verilerek Peker için belirlenen hedef becerilerin sayısı üçe, her bir hedef becerinin yanıtları da ikiye indirilerek uyarlama yapılmıştır. Bundan sonraki ilk oturumdan başlayarak Peker'in performansı tutarlı olarak yükselmiştir. Bundan sonraki oturumlarda ortalama %70,83 (ranj = %33,33-%100) performans sergileyen Peker altıncı, yedinci ve sekizinci yoklama oturumlarında %100 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Uygulama evresinde uyarlama yapılmadan önce bağımsız değişkenin acil etkisi %0 düzeyindedir. Uyarlama yapıldıktan sonra ise %44,44 acil etki gözlenmiştir. Peker için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %61,53'tür. Buna göre eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının Peker için etki büyüklüğü “şüpheli” olarak yorumlanabilir. Peker ölçüt karşılandıktan sonraki birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında %100 performans sergilemiştir. Peker izleme oturumlarından sonra düzenlenen kişilerarası genelleme son-test oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Peker, uyarlamalara göre hazırlanan yazılı sınav uygulamasında bir soruya tam doğru yanıt vermiş, bir soruya eksik yanıt vermiştir. Peker bir soru için ise hiçbir yanıt vermemiş ve toplam 55 puan almıştır.



Şekil 3.2 Öğrenci katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

BD: Başlama düzeyi, ÖE: Ön Eğitim

Son olarak, Nihal Öğretmen'in öğrencisi olan Demet'in de başlama düzeyi oturumlarının tamamında hedef becerilere ilişkin doğru davranış sergilemediği görülmektedir. Nihal Öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamaya başladıktan sonraki ilk oturumdan itibaren Demet'in performansı hızlı bir biçimde yükselmiştir. Uygulama evresinde ortalama %73,33 (ranj = %20-%100) performans sergileyen Demet dördüncü, beşinci ve altıncı yoklama oturumlarında %100 düzeyinde performans sergileyerek kendisinden önceki öğrenci katılımcı olan Peker'den önce ölçütü karşılamıştır. Bağımsız değişkenin acil etkisi incelendiğinde uygulama evresindeki ilk üç oturumda Demet'in hedef becerilerde ortalama %46,66 düzeyinde performans sergilediği, dolayısıyla acil etkinin diğer öğrenci katılımcılara göre daha yüksek olduğu (%46,66) görülmektedir. Demet için örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin etki büyüklüğü değerlendirilmiştir. Başlama düzeyi ve uygulama evresindeki örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Buna göre eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının Demet için etki büyüklüğü "çok etkili" olarak yorumlanabilir. Demet ölçüt karşılandıktan sonraki birinci, ikinci ve dördüncü haftalarda düzenlenen izleme oturumlarında %100 performans sergilemiştir. Demet izleme oturumlarından sonra düzenlenen kişilerarası genelleme son-test oturumunda da %100 düzeyinde performans sergilemiştir. Demet, yazılı sınav uygulamasında iki soruya tam doğru yanıt vermiş, diğer üç soruya eksik/yanlış yanıtlar vermiş ve toplam 82 puan almıştır.

3.2. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu çalışmada öğretmen ve öğrenci katılımcılarla yürütülen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde elde edilen bulgulara öğretmen ve öğrenci katılımcılar için ayrı başlıklar altında yer verilmiştir.

3.2.1. Öğretmen katılımcılar için sosyal geçerlik bulguları

Öğretmen katılımcılara ilk olarak yöneltilen "öğrenciniz için sınıfta uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyacınız var mıydı?" sorusuna yanıt olarak tüm öğretmen katılımcılar ihtiyaçları olduğunu söylemişlerdir. Zuhale Öğretmen "*Farklı yöntemlere tabi ki ihtiyacımız vardı, özellikle kaynaştırma öğrencileri için çok bir eğitim almadım. Bu konuda eksik olduğumuzu hissediyoruz*" ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde Nihal Öğretmen de meslek öncesinde yalnızca normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik eğitim gördüklerini, ancak özel öğrencilere nasıl davranacaklarını ve nasıl etkileşime gireceklerini, ayrıca sınıfta özel öğrenciye uygun öğretimsel koşulları nasıl sağlayacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir.

“Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama süreci (öğretim ve yoklama denemeleri, bir dersteki deneme sayısı, veri toplama gibi) ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmen katılımcılardan İlhan ve Nihal Öğretmen ders içi planlamayı, bir derste sunulan deneme sayısı ve deneme formatlarını uygun ve uygulanabilir bulmuş, herhangi bir olumsuz görüş bildirmemiştir. Ancak Zuhale Öğretmen uygulama sürecinde art arda deneme formatına dönmek zorunda kaldığını ve bu durumu sınıf ortamı ve öğretim sürecinin doğallığı açısından uygun bulmadığını belirtmiştir. Bunun yerine denemelerin öğretim sürecine tam olarak gömülerek doğal biçimde sunulmasının daha uygun olabileceğini ifade etmiştir. Benzer biçimde Pinhan Öğretmen de öğretim ve yoklama denemelerinin art arda sunulmasının öğrencinin sıkılmasına ve zorlanmasına yol açtığını, bazı durumlarda öğrencinin yanıt vermek istememesine yol açmış olabileceğini belirtmiştir.

“Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken en çok hoşunuza giden noktalar nelerdi?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar genel olarak öğrenciyle öğretimsel amaçlı bir etkileşim kurabilmek ve öğrencinin bu etkileşime olumlu yanıt vermesi olarak açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin hedef becerileri öğrenmeye başladığını görmeleri de öğretmen katılımcıların hoşuna giden önemli bir noktadır. Örneğin Pinhan Öğretmen *“Öğrencinin aklında tutabileceğini, öğrenebildiğini görmem benim en çok hoşuma giden nokta oldu. Aynı zamanda onun derse karşı ilgisinin, öğretmene karşı tutumunun da olumlu yönde olduğunu değiştirdiğini görmem de mesela beni mutlu etti.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer biçimde Zuhale Öğretmen de *“Mutlaka her gün bir iletişime geçmiş oluyoruz. Çünkü zaman zaman o tempo içerisinde bir bakıyorsunuz ki, o ders hiç konuşmıyor olabiliyoruz öğrenciyle. Ama böyle olduğunda biliyor ya da bekliyor, ‘öğretmenim bana ne zaman soru soracaksın’ diyor mesela. Ben sormasam da iletişime geçiyor, bu açıdan güzel oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Nihal Öğretmen ise *“Sınıf açısından da sınıfla birlikte aynı konuyu öğretebileceğim ve o anda bunun farkına varmak güzeldi. Çünkü o hep geride kalıyordu.”* sözleriyle öğrencisine öğretim yapabileceğini farketmenin hoşuna gittiğini söylemiştir.

“Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken hoşlanmadığınız ya da zorlandığınız noktalar oldu mu?” sorusuna İlhan Öğretmen *“Hayır, gayet iyiydi, güzeldi”* yanıtı vermiştir. Nihal Öğretmen ise yalnızca ders içerisinde özellikle başlangıçta denemeleri sunma zamanını planlamak konusunda zorlandığını, ayrıca öğrenci tepkilerini kaydetmenin ilk defa yaptığı bir şey olduğunu söylemiştir. Pinhan ve Zuhale Öğretmen art

arda deneme formatına dönmek zorunda kalmanın ve bu nedenle öğretim sürecinin doğallığının bozulmasının hoşlarına gitmediğini vurgulamışlardır. Zuhal Öğretmen *“Direk böyle soruları peş peşe sorup ondan cevap beklemek kendim cevaplamak onu da öyle pek sevmedim açıkçası yani o öyle pek kullanabileceğim, yapabileceğim bir yöntem gibi gelmedi. Diyorum ya, ben bunlar çok doğal bir süreçte olsun istiyorum. O şekilde olursa kabul edilebilir benim için, ama bu şekilde peş peşe sorular, hemen cevap bekle. Pek bundan hoşlanmadım”* ifadelerini kullanmıştır.

Dördüncü soruya yanıt olarak ise öğretmen katılımcıların tamamı, öğrenci özelliklerine uygun olmak kaydıyla eşzamanlı ipucuyla öğretimi başka öğrencileri (kaynaştırma ve diğer) için kullanmayı düşünebileceklerini söylemiştir. Nihal Öğretmen *“Evet. Düşünürüm. Normal gelişim gösteren öğrenciler için de tabii ki, kullanılabilir.”* sözlerini kullanmıştır.

“Kaynaştırma öğrencisi olan başka öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmayı önerir misiniz?” sorusuna tüm öğretmenler önerebileceklerini söylemiştir. İlhan Öğretmen ise zaten önermiş olduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, Pinhan ve Zuhal Öğretmen eşzamanlı ipucuyla öğretimi özellikle Sosyal Bilgiler gibi sözel dersler için daha uygun bulduklarını vurgulamıştır. Örneğin Pinhan Öğretmen, *“Evet öneririm. Yani farklı dersler için de özellikle sözel derse yönelik uygulanabilir bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Ama matematikte biraz daha akıl yürütme üzerine olduğu için kazanımlar, işlem becerisi olduğu için belki çok uygun olmayabilir, ama sözel yetenek derslerine uygun bir yöntem.”* sözlerini kullanmıştır.

“Eşzamanlı ipucuyla öğretimi sınıfta uygulamanızda öğretmen koçluğu etkili/yararlı oldu mu?” sorusuna öğretmen katılımcıların tamamı etkili/yararlı oldu şeklinde yanıt vermiştir. Pinhan Öğretmen *“Tabi ki oldu evet. Yani geri dönütler, müdahaleler gün içerisinde gün çıkışında yani gün bitiminde müdahaleler etkili oldu.”* sözleriyle; Zuhal Öğretmen ise *“Tabi tabi o sırada sizin olmanız benim için çok faydalı oldu.”* sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

Yedinci soruda öğretmen katılımcıların kendilerine sunulan ön eğitim, sözlü, yazılı ve grafik geribildirimlerin süresi, sıklığı, içeriği, anlaşılabilirliği, uygulamaya olan katkısı gibi konulardaki görüşlerinin ayrıntılı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Öğretmen katılımcıların tamamı ön eğitimin süresini yeterli bulmuş, eğitimde yer verilen sunular, örnekler ve diğer materyalleri açık ve anlaşılır bulmuştur. Örneğin Pinhan Öğretmen *“Sizin yaptığınız öğretim bence yeterliydi bir öğretmen için. Yani çok uzun seminerlere*

gerek yok. Sadece belirli noktalar vardı dikkat etmemiz gereken, uygulamamız gereken.” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Öğretmen katılımcıların tamamı eğitim sonrasındaki uygulama evresinde geribildirimlerin gerekli olduğunu söylemiştir. Zuhall Öğretmen *“Kafamda oluşan bir soruyu sorabileceğim birine ihtiyaç olabilir. Çünkü çocuğun o sırada vereceği tepkiyi bilmiyorum. Ön eğitimde, tamam, ne yapacağımı biliyorum ama o sırada çocuk etkeni yok. Çocukla bu durumu yaşadığımızda farklı bir takım durumlar ortaya çıkabiliyor. O sırada da soru sorabileceğim birilerine ihtiyaç duyabilirim.”* sözleriyle uygulama sürecinde destek alabileceği bir kişinin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin tamamı sözlü geribildirimlerin gerekli ve oldukça yararlı olduğunu düşünmektedir. Pinhan Öğretmen *“Yani sözlü geri bildirimler daha çabuk müdahalede bulunmamızı sağladı aslında. Hatalarımızı ve uygulamadaki eksikliklerimizi daha çabuk düzeltmemize olanak sağladı.”* sözleriyle sözlü geribildirimlerin yararlarını açıklamıştır. Buna ek olarak öğretmenler, her ders/oturum sonunda sunulan sözlü geribildirimlerin sıklığının kendileri için uygun olduğunu, hatta böyle olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde tüm öğretmenler sözlü geribildirimler için on dakikalık teneffüslerdeki yaklaşık 4-5 dakikanın yeterli olduğunu söylemişlerdir. Örneğin Pinhan Öğretmen *“Her ders sonunda sözlü geribildirim verilmesi bence gerekliydi. Özellikle yöneme alışana kadar muhakkak olması gerekiyordu. Yöneme alıştıktan sonra da zaten siz herhangi bir sıkıntı olmadığını belirtmiştiniz, uygulamanın yüzde yüz olduğunu belirtmiştiniz. Ama yöneme alışana kadar her dersin sonunda geribildirim gerekliydi. Ayrılan süre de yeterliydi bence. Zaten bu işin içerisindeyiz, yetişkin insanlarız.”* sözleriyle görüşlerini açıklamıştır.

Öğretmen katılımcıların tamamı grafik ve yazılı geribildirimlerin yeterince açık ve anlaşılır olduğunu, zaten sözlü geribildirimlerle uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Zuhall Öğretmen *“Tabi ki sonuçların değerlendirilmesi önemli, güzel. Onların da gerekli olduğunu düşünüyorum, nerede olduğumuzu, ne kadar ilerlediğimizi görmek adına.”* sözleriyle; Nihal Öğretmen *“Kendimizi görebiliyoruz. Ne yaptığımızı inceleyebiliyoruz. Bence gayet iyi.”* sözleriyle grafik ve yazılı geribildirimler hakkındaki görüşlerini açıklamıştır. Ancak öğretmenler sözlü geribildirimlerle oldukça paralel olduğu gerekçesiyle, grafik ve yazılı geribildirimlerin özel, ayrı bir işlevi olduğunu düşünmediklerini, bunun yerine destekleyici ve pekiştirici olarak gördüklerini söylemişlerdir. Pinhan Öğretmen *“Grafik de çok karmaşık değildi, zaten yeterince açıklamıştınız. Ama sözlü geribildirimleri zaten grafikte de görebiliyorduk yani birbiri ile*

uyumluydu zaten. Sözlü bildirimlerin çok benzeriydi. Siz yazılı olarak grafiğin de bize açıklamasını yapmıştınız. Neyin neyi ifade ettiğine yönelik arada ben bir fark görmedim açıkçası, yani uyuşuyordu.” ifadelerini kullanmıştır. Öğretmen katılımcıların tamamı grafik ve yazılı geribildirimlerin akıllı telefonlar ve WhatsApp uygulaması üzerinden gönderilmesinin, ayrıca okul dışı saatlerde gönderilmesinin kendileri için bir sorun oluşturduğunu düşünmemektedir. Yine Pinhan Öğretmen “Daha hızlı iletişim açısından bence herhangi bir sıkıntı yok. Her yerde ulaşabiliriz. Herhangi bir yazılı kağıdı bize ulaştırmanız, onun için işte çıktı alıp getirmenize gerek yok. İnternet üzerinden ya da telefon üzerinden gönderdiğinizde daha çabuk ulaşılabilir. İşimiz gereği zaten devamlı maillerimizi takip etmek zorundayız. Çünkü yazılı evraklarımız da artık, yani mesajları da internet üzerinden alıyoruz. Dolayısıyla maillerimizi kontrol ediyoruz, WhatsApp grubumuza devamlı bakıyoruz. Bu yüzden herhangi bir sıkıntı yaratmadı.” sözleriyle görüşlerini desteklemiştir. Benzer biçimde Nihal Öğretmen de “Teknolojiyi, en çabuk olanı kullanmak daha iyi bence. Her an, herkesin elinde telefon mevcut. Hemen de görebildik. Daha iyi oldu.” ifadelerini kullanmıştır. Yine İlhan Öğretmen de “Genelde evde oluyordum. Gözlüğümü geçiriyordum kendimce yorumluyordum.” sözleriyle geribildirimler için zaman ayırmasının daha kolay olduğunu açıklamıştır. Son olarak, öğretmen katılımcılardan (a) ön eğitim, (b) sözlü geribildirimler ve (c) grafik ve yazılı geribildirimleri eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine olan katkısı bakımından sıralaması istenmiştir. İlhan ve Zuhale Öğretmen en çok katkıyı ön eğitimin sağladığını, daha sonra sözlü geribildirimlerin sağladığını, en son da grafik ve yazılı geribildirimlerin sağladığını belirtmiştir. Pinhan ve Nihal Öğretmen ise en çok katkıyı sözlü geribildirimlerin, daha sonra ön eğitimin, en son da grafik ve yazılı geribildirimlerin sağladığını belirtmiştir. Dolayısıyla tüm öğretmen katılımcılar grafik ve yazılı geribildirimlerin kendilerine en az katkıyı sağladığını ifade etmiştir.

Öğretmen katılımcılara yöneltilen “kendi kişisel ve mesleki koşullarınıza göre, çalışma sürecinde en çok hoşunuza giden noktalar nelerdi?” sorusunda Pinhan Öğretmen mesleki gelişim sağlamayı öne çıkarmış, diğer öğretmenler ise (a) öğrenciyle iletişim ve etkileşim kurma, (b) öğrencinin derse katılımını sağlama ve (c) sınıfta iyi uygulama yapabildiği için mesleki özgüven ve rahatlık hissetme, ayrıca öğrenciye karşı sorumluluğunun yerine getirilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin Pinhan Öğretmen “Kendimizi devamlı geliştirmemiz gerekiyor, yeniliklere açık olmamız gerekiyor. Bu da benim için yeni bir yaklaşım oldu.” ifadelerini kullanırken, Nihal Öğretmen “Aslında bir

yükü aldı bizden. Yük derken mecazi anlamda söylüyorum. Sıkılıyoruz. Ne yapacağımızı bilmiyoruz. Şimdi daha rahatım. Derse ona katabilmenin ferahlığını yaşıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

“Kendi kişisel ve mesleki koşullarınızı düşündüğünüzde çalışma sürecinde sizi ya da öğrenci(leri)nizi olumsuz etkileyen ya da hoşlanmadığınız yönleri var mıydı? Varsa ne önerirsiniz?” sorusuna ise öğretmenler kendileri ya da tüm öğrencileri için olumsuz bir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca hem öğrenci katılımcılar hem de sınıftaki diğer öğrenciler için yararlı olduğunu söylemişlerdir. Örneğin Pinhan Öğretmen *“Diğer öğrenciler de bunu garipsemediler, yöntemi garipsemediler. ... Gayet normal karşıladılar. Aslında ben en çok o noktada problem yaşamıştım, garip gelir mi öğrenciye, hani ayrılıyorum diye düşünür mü diye, ama bu konuda hiç problem yaşamadılar. Öğrencilerde diğer öğrenciler de garipsemedi yani.”* sözleriyle düşüncesini desteklemiştir. Zuhâl Öğretmen ise *“O kadar, bir görev denilecek kadar uzun bir süre değil bu yaptığımız. Yani onlar (diğer öğrenciler) bir etkinliği yaparlarken sorduk. Onlar bir etkinlik yazarken o sırada sorduğum zaman da oldu. Ama diyorum ya ilk etapta onlar da parmak kaldırmaya çalışıyordu sorulara. Sonra sonra anladılar ki bu aslında daha özel bir çalışma. Evet, ona da alıştılar. Ama sonra şey oldu, bir ara Peker’in verdiği cevaplara gülmeler falan mesela. O karıştırıyordu ya, o sırada işte biraz gülmeler falan oluyordu. Yani ama diyorum ya sonra sonra bu duruma alıştılar. Çok büyük bir sıkıntı mı? Dersin işleyişini aksattı mı? Yok. Plandan beni geri mi düşürdü? Hayır. Öyle bir şey yok.”* sözleriyle uygulama sürecinin öğrenciler ya da kendisi üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığını açıklamıştır.

“Uygulama öncesinden uygulama tamamlanana kadarki süreçte görüşlerinizde bir değişiklik oldu mu?” sorusuna Pinhan Öğretmen *“Herhangi bir konuda değişiklik olmadı ben kaynaştırma öğrencilerim olduğu için gönüllü olmuştum. Yani iyi ki de katılmışım diyorum, olumsuz herhangi bir durumla kesinlikle karşılaşmadım.”* şeklinde yanıt vermiştir. Zuhâl ve Nihal Öğretmen ise öğrencilerinin öğretim sürecine katılımını sağlama ve öğrenmeleri konusunda başlangıçta biraz endişe ettiklerini, ama daha sonra bunun geçtiğini belirtmişlerdir. Örneğin Nihal Öğretmen *“Öğrencinin derse katılacağı ve öğrenebileceği konusunda şüphelerim vardı. Ama geçti, gördüm. Şimdi mesela Demet soru sorduğum zaman direkt bana cevap veriyor. Önceden sabit, sessiz duruyordu. Şimdi dönüp cevap veriyor.”* sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. İlhan Öğretmen de

öğrencinin bu kadar kısa bir süre içerisinde ve tam/net olarak öğrenebileceğini düşünmediğini söylemiştir.

Öğretmen katılımcılara yöneltilen son soruya yanıt olarak tüm öğretmenler böyle bir uygulamaya katılmayı diğer öğretmenlere de tavsiye edebileceklerini ifade etmişlerdir. İlhan Öğretmen “*zaten ettim*” derken Pinhan Öğretmen “*Tabii ki tavsiye ederim. Yani ne kadar kendimizi geliştirirsek hem biz memnun oluruz sınıf içerisinde öğrenci ile diyalogumuz açısından, hem kendimizi mesleki anlamda tatmin etmek açısından, hem de çocuğun işine yarar. O yüzden kendimizi de mutlu etmek için çocuklara da en azından ... bir parça da olsa bir şey yapabilmek için değişik bir şeyler yapmamız gerekiyor, katılmamız gerekiyor. Bize sunulan fırsatları değerlendirmemiz gerekiyor*” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır. Ayrıca İlhan Öğretmen Eğitim Fakültesi olmayan yerlerde de böyle olanakların sağlanabilmesinin, dolayısıyla bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasının hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından çok yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin ya da uzman yardımcılarının yetiştirilerek okullarda bu tür uygulamaların yaygınlaştırılmasının önemine dikkat çekmiştir. Son olarak Pinhan Öğretmen, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olarak özellikle uygulama odaklı mesleki gelişim etkinliklerine gereksinimleri olduğunu belirtmiştir. “*Kaynaştırma öğrencilerine yönelik geliştirilen öğretim yöntemlerini öğrenmek ve uygulamak bir angarya işi olarak değil de hakikaten işimize yarayacak, bu şekilde bize uygulamayı göstermeleri gerekiyor. Teorik bilgileri biz zaten biliyoruz, bizim eksik olan noktamız sınıfta yapabileceğimiz uygulamalar. Bu tarz örnek uygulamalara bizim ihtiyacımız var zaten, bu da bir yaklaşımdır. Hepsi birebir uymak zorunda değil ama biz uyarlamalar da yapabiliriz ve beklentimiz en büyük beklentimiz bu. Özellikle akademisyenlerden.*” sözleriyle düşüncelerini açıklamıştır.

3.2.2. Öğrenci katılımcılar için sosyal geçerlik bulguları

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrenci katılımcılara ilk olarak “Öğretmeninin sınıfta sana sorular sorması ve senden cevap beklemesi hoşuna gitti mi?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin tamamı, “*evet, güzeldi*” olarak yanıt vermiştir.

Öğrenci katılımcılara yöneltilen “Öğretmeninin öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenebildin mi?” sorusuna üç öğrenci “*evet, öğrendim*” olarak yanıtlar verirken, bir öğrenci (Haki) bir tanesini öğrenemediğini belirtmiştir.

“Öğretmenin sana öğrettiklerini öğrenmek senin için kolay oldu mu?” sorusuna ise tüm öğrenciler kolay oldu anlamına gelen yanıtlar vermiştir.

Dördüncü soruda “Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda yapabildin mi?” sorusuna tüm öğrenciler “Evet, yaradı. Sınavda yaptım.” biçiminde yanıtlar vermiştir. Bu soruyu Haki “Evet, yaradı çok yaradı hemde. Nasıl yaradı, tam Pinhan hoca hep bana onlarla ilgili hep sorular yapıyordu (soruyordu). Ondan dolayı hep onları yazdıkça tabi aklımda kaldığı zaman şey oluyordu.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer biçimde Yankı da “Yani yaradı hocam. Türkçe sınavında yaradı. ... Yapabildim hocam.” ifadelerini kullanmıştır.

“Öğretmenin sana öğrettikleri günlük hayatında işine yaradı mı, yarıyor mu?” sorusuna ise öğrencilerin tamamı “yaradı” yanıtını vermiştir. Yankı “Yarıyor onlar... Anneme yardım ediyorum. Sözünü dinliyorum.” sözleriyle işine yaradığını açıklamıştır.

“Öğretmenin sana öğretim yaparken en çok hoşuna giden şeyler nelerdi?” sorusuna öğrenciler en çok öğretmenlerinin kendilerine soru sorması, kendileriyle ilgilenmesi ve kendilerine güzel şeyler (sosyal pekiştirme ifadeleri) söylemesinden hoşlandıklarını söylemişlerdir. Örneğin Haki “En çok hoşuma giden benle ilgilenmesiydi. Teşekkür ediyordu.” ifadelerini kullanırken, Yankı da “Kardan adamsın diyordu, kardan adam. (İlhan Öğretmen’in pekiştirme amacıyla kullandığı, bir çeşit esprili ifade)” ifadeleriyle en çok hoşuna giden noktaları açıklamıştır.

Öğretmenin sana öğretim yaparken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu, olduysa nelerdi? sorusuna tüm öğrenciler “olmadı, hayır” gibi yanıtlar vermiştir.

Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin? sorusuna yalnızca Demet biraz isteksiz biçimde “evet” demiş, diğer öğrenciler ise istekli bir biçimde “evet, isterim” anlamına gelen yanıtlar vermiştir.

Son olarak, öğrenci katılımcılara yöneltilen “Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?” sorusunu Yankı ve Peker “evet, isterim” diyerek yanıtlamıştır. Demet ve Haki ise “hayır, istemem” anlamına gelen yanıtlar vermiştir. Haki “Çünkü en sevdiğim ders Türkçe. Diğer öğretmenler çok sıkıyorlar, bağıryorlar çağırıyolar. Bağıryorlar, çağırıyolar, ondan sonra şey yapmıyorum, istemiyorum.” diyerek neden istemediğini açıklamıştır.

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada hibrit koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uygulama becerileri ve eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak kaynaştırma öğrencilerine Türkçe derslerindeki hedef becerilerin öğretiminde öğrencilerin bu becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğretmen ve öğrenci katılımcıların öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin sosyal geçerliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. İzleyen bölümde tüm bulgular ayrıntılı olarak tartışılmış, çalışmanın sınırlılıkları ile ileri araştırma ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulguları, öğretmenlere ön eğitim, sözlü grafik ve yazılı geribildirim süreciyle sunulan koçluk uygulamasının öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının basamaklarını doğru biçimde uygulayabilmelerinde, edindikleri öğretim becerisini 1, 2 ve 4 hafta sonra koruyabilmelerinde ve öğrencileri için yeni beceriler belirleyerek öğretebilmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin koçluk uygulamasını almaya başlamalarıyla birlikte eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını uyguladıklarında öğrencilerin kendilerine öğretilmesi hedeflenen becerileri edindikleri, edindikleri bu becerileri uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra koruyabildikleri, ayrıca bu becerileri başka kişilerle ve yazılı sınav uygulamasında da doğru olarak sergileyerek genelleyebildikleri görülmektedir.

Genel eğitim öğretmenlerinin öğretim becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği bu çalışmada elde edilen bulgular, geribildirimlerin türü, sunuş yolu ve sıklığı gibi konularda farklı tasarımlarla yürütülen koçluk uygulamalarının öğretmenlerin kendilerine öğretilen öğretim uygulamalarını (örn., Brown vd., 2014, eşzamanlı ipucuyla öğretim; Casey ve McWilliam, 2008, fırsat öğretimi) güvenilir biçimde uygulamalarında etkili olduğunu gösteren araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Alanyazında sınırlı sayıdaki çalışmalar incelendiğinde uygulama sürecinde her oturum sonunda videolar üzerinden sözlü geribildirim sunulduğunda (Brown vd., 2014), günlük olarak sözlü geribildirim sunulduğunda (Tekin-Iftar vd., 2017) ve video ve grafikler kullanarak bir web sayfası üzerinden geribildirim sunulduğunda (Tunç-Paftalı, 2018) genel eğitim öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerinin kazandırılabilirdiği görülmektedir. Sözlü, grafik ve yazılı geribildirimlere yer verilen bu çalışma da öğretmen koçluğu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili alanyazına yeni bulgular sunmaktadır.

Çalışmadaki dört öğretmen katılımcının da koçluk uygulaması sona erdikten 1, 2 ve 4 hafta sonra edindikleri eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini korudukları görülmüştür. Brown ve meslektaşlarının (2014) çalışmasındaki dört öğretmen katılımcı için 6 ve 7 buçuk hafta arasında değişen sürelerle kalıcılık sağlanırken, Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasındaki bir öğretmen için 1 ve 2 hafta sonra, iki öğretmen için 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılığın sağlandığı görülmektedir. Benzer biçimde Tunç-Paftalı'nın (2018) çalışmasında veri toplanabilen iki öğretmen katılımcı için de 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılığın sağlandığı görülmektedir. Bu bulgulara göre uygulama temelli bir mesleki gelişim uygulaması olarak öğretmen koçluğu sürecinde edinimi sağlanan becerilen kalıcılığının sağlandığı ifade edilebilir. Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilen bulguların kalıcılık bağlamında diğer araştırmalarda elde edilen bulguları destekler nitelikte olup alanyazını zenginleştirdiği ileri sürülebilir.

Çalışmada öğretmen katılımcılardan eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerini müfredat üzerinde kendi belirledikleri yeni beceriler üzerinde sergilemeleri istenmiş ve öğretmenler edindikleri öğretim becerisini başarıyla sergileyerek edindikleri becerileri yeni öğretim konularının öğretimine genelleyebilmişlerdir. Genel eğitim öğretmenlerine eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği çalışmalardan ikisinde (Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) bu çalışmadakine benzer biçimde öğretmenlerin yeni beceriler belirleyerek eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla öğretebildikleri görülürken, bir çalışmada (Brown vd., 2014) ise genelleme çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. Hem bu çalışmada, hem de diğer iki çalışmada öğretmenlerin yeni hedef beceriler belirleyebildikleri, ayrıca bunlar için öğretim ve yoklama oturumları düzenleyebildikleri görülmektedir. Bu çalışmada diğer iki çalışmadan (Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) farklı olarak genelleme oturumları izleme oturumlarından sonra düzenlenmiştir. Önceki çalışmalarda ise uygulama oturumlarından hemen sonra genelleme edinimi sınanmıştır. Bu bulgular katılımcı öğretmenlerin uygulama oturumlarından 4-5 hafta sonra bile genellemeyi sağlayabildiğini göstermesi açısından önemlidir.

Sosyal geçerlik bulgularına göre öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması ve öğretmen koçluğuna ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Öğretmen katılımcılar eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasındaki ipucu sunma, pekiştirme gibi temel bileşenleri sistematik olmasa da kendi uygulamalarında da kullandıklarını, bu yüzden eşzamanlı ipucuyla öğretimi öğrenmeleri ve uygulamalarının

kolay olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen katılımcılar başka öğretmenlere de eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmalarını önermişlerdir. Bu bulgular Tunç-Paftalı (2018) ve Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasındaki bulgularla paraleldir. Her ne kadar öğretmenler kendi uygulamalarından yola çıkarak eşzamanlı ipucuyla öğretimin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil gibi sözel dersler için daha uygun olduğunu düşünse de, alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının Matematik dersi kapsamındaki toplama ve çıkarma işlemi (Arı, 2008), saat söyleme becerisi (örn., Birkan, 2005; Karabulut, 2009), Biyoloji dersi kapsamındaki çeşitli terimlerin anlamlarının (Johnson, Schuster ve Bell, 1996) öğretimi gibi çeşitli sayısal derslere ilişkin becerilerin öğretiminde de etkili olduğunu gösteren araştırma bulguları mevcuttur.

Genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki yetersizliği olan öğrenciye öğretim sunarken diğer öğrenciler için ayırdıkları zamanın azalacağını düşündüklerini (Jordan vd., 2009; Şekercioğlu, 2010) ve sınıf yönetimi ya da öğrenci davranışlarını kontrol etmede sorunlar yaşadıklarını (İlk, 2014; Kuyumcu, 2011; Marzano ve Marzano, 2003; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005) gösteren araştırma bulguları mevcuttur. Benzer biçimde bu çalışmada da öğretmen katılımcılar, başlangıçta endişe etmiş olsalar da, eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama sürecinde sınıftaki diğer öğrenciler ve ders akışı açısından ortaya çıkan herhangi bir olumsuzluk olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada öğretmen katılımcıların her ders aralıklı ya da art arda deneme formatıyla an az 10 deneme sunmuş olması diğer öğrenciler açısından herhangi bir olumsuzluğa neden olmamıştır. Buna bağlı olarak, öğretmen katılımcılar eşzamanlı ipucuyla öğretimin başka kaynaştırma öğrencileri için, hatta normal gelişim gösteren öğrenciler için de kullanılabileceğini ifade etmişlerdir. Alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretimin çeşitli düzeyde zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve çoklu yetersizlik gibi çeşitli yetersizlik türlerine sahip öğrenciler için etkili olarak kullanıldığını gösteren çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (bkz., Özer, vd., 2013; Tekin-Iftar vd., 2018). Parker ve Schuster'ın (2002) 15-17 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan iki öğrenci ve normal gelişim gösteren iki öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için BEP'lerindeki çeşitli günlük yaşam becerileri (örn., meslekler, market alışverişi), normal gelişim gösteren öğrenciler için genel eğitim müfredatındaki çeşitli beceriler (örn., Fen Bilgisi ve İngilizce dersinde bazı kısaltmaların açıklamaları) için küçük grup düzenlemesiyle öğretim sunmuşlardır. Bu çalışmada hem yetersizliği olan öğrenciler hem de normal gelişim

gösteren akranları hedef becerileri edinmiş ve çeşitli ortam ve araç-gereçlere genelleyebilmişlerdir. Dolayısıyla eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının bireysel ya da küçük grup düzenlemesi ve akran aracılı öğretim gibi çeşitli öğretimsel düzenlemeler yoluyla hem yetersizliği olan öğrenciler, hem de normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde uygulanabileceği yönünde umut verici bulgular bulunmaktadır.

Öğretmen katılımcıların öğretmen koçluğu mesleki gelişim uygulamasına ilişkin görüşleri de son derece olumludur. Öğretmen katılımcılar uygulamanın yalnızca kuramsal bilgilerin sunulmasını değil, doğrudan uygulamaya dönük etkinlikleri içermesinden memnun kaldıklarını ve bu tür uygulamalara açık olduklarını belirtmişlerdir. Alanyazında en yaygın kullanılan ve yalnızca didaktik bilgilerin sunumunu içeren hizmetiçi eğitimlerin gerekli katkıyı sağlamaması (Barnes vd., 2011; Grossman vd., 2001; Hall vd., 2010; Snyder ve Wolfe, 2008'den akt. Dennis ve Horn, 2014) nedeniyle genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusunda etkili mesleki gelişim uygulamalarına gereksinim duyduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (örn., Gün, 2013; Güzel, 2014; Hertberg-Davis ve Brighton, 2006; İlk, 2014; Ko ve Boswell, 2013; Kuyumcu, 2011; Şekercioğlu, 2010; VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2005; Vural, 2008; Yönter, 2009). Bilindiği gibi, günümüzde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının süre, içerik ve sunuş yolunun kendi koşullarına uygun olması, aktif katılım gösterebilecekleri ve sınıf içi uygulamaları doğrudan destekleyecek biçimde olması önerilmektedir (Hammell, 2007). Ayrıca, uygulamaların odaklı ve iyi planlanmış olması öğretmenler tarafından daha çok tercih edilmektedir (Dee ve Daly 2009; Kenney vd., 2010; King 2002; Matzen ve Edmunds, 2007; Murray 2002;). Dolayısıyla, bu çalışmadaki öğretmen görüşlerinin alanyazındaki bulguları desteklediği ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları için yararlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışma sürecinde öğretmen katılımcılara sunulan ön eğitim, sözlü geribildirimler ile grafik ve yazılı geribildirimler konusunda öğretmen katılımcıların görüşleri olumludur. Öğretmen katılımcılar ön eğitimin süresinin (yaklaşık 50 dakika sürmüştür) ve içeriğinin kendileri için uygun ve yeterli olduğunu ifade etmiştir. İki öğretmen katılımcı eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerilerine en fazla katkıyı ön eğitimin sağladığını söylerken, iki öğretmen katılımcı ise en fazla katkıyı sözlü geribildirimlerin sağladığını söylemiştir. Tüm öğretmen katılımcılar uygulama becerilerine en az katkıyı grafik ve yazılı geribildirimlerin sağladığını söylemişlerdir. Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasında olduğu gibi birebir yürütülen ön eğitimlerde

eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin ayrıntılı bilgilerin sunulması, uygulama örneklerinin gösterilmesi, ayrıca öğretmenlerin örnek denemeler yapması ve bunlara ilişkin sözlü geribildirim sunulması öğretmenlerin uygulama becerilerine önemli düzeyde katkı sağlamıştır. Yine de tüm öğretmen katılımcılar yönteme alışmak ve uygulama sürecinde hatalarını fark edip düzeltebilmeleri için hem düzeltici hem de olumlu sözlü geribildirimlere gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular alanyazında geribildirimlerin önemini vurgulayan bilgileri desteklemektedir (Horrocks ve Morgan, 2011; Joyce ve Showers, 1980; 2002; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Yoon vd., 2007). Öğretmen katılımcıların sözlü geribildirimler için teneffüslerde ayrılan yaklaşık 4-5 dakikalık süreyi yeterli bulması ve grafik ve yazılı geribildirimlerin kendilerine en az katkıyı sağladığını belirtmesi şaşırtıcı değildir. Çünkü geribildirimler (a) özel, (b) amaca odaklı ve (c) uygulamaya yakın (kısa süre içinde) sunulduğunda daha etkili olmaktadır (Brown vd., 2014; Hagermoser Sanetti vd., 2007; Hattie ve Timperley, 2007; Hsieh vd., 2009; McKenney vd., 2013; Scheeler vd., 2004; Scheeler ve Lee, 2002; Shute, 2008; Tekin-Iftar vd., 2017). Bu çalışmada grafik ve yazılı geribildirimler (a) daha az sayıda (2 kez), (b) daha uzun aralıklarla (2-3 günde bir), (c) oturumlar üzerinden birkaç saat (en fazla 6 saat) geçtikten sonra, (d) daha genel (3-4 oturumun verilerini kapsaması) ve (e) önceki sözlü geribildirimleri kapsadığı görülmektedir. Powell ve Diamond'un (2013) hibrit uygulama içeren çalışmasında da görüldüğü gibi yüz yüze ve yerinde koçlukta sunulan geribildirimler daha odaklı ve ayrıntılı, uzaktan sunulanlar ise daha genel ve öncekileri açıklayıcı ve göndermeleri içermektedir. Dolayısıyla, sıralanan özelliklerinden biri ya da birkaçı grafik ve yazılı geribildirimlere duyulan gereksinimi azaltarak öğretmenlerin görüşlerini etkilemiş olabilir.

Öğretmen katılımcılar grafik ve yazılı geribildirimlerin WhatsApp uygulaması kullanılarak akıllı telefonlar aracılığıyla iletilmesini de oldukça kullanışlı ve kabul edilebilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin böyle bir uygulamayı özellikle daha hızlı iletişim ve her yerde ulaşabilir olma yönüyle olumlu buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler günümüzde resmi evrakların internet yoluyla iletilmesi, e-postaları kontrol etme, öğretmenler arasında ya da öğrenci velileriyle iletişim için WhatsApp gruplarını takip ettikleri için bu tarz iletişime alışkın olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarında günlük yaşamda kullanılan teknolojilere yer verilmesi konusunda yol gösterici olabilir. Son yıllarda koçluk uygulamalarında e-posta yoluyla (örn., Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Hemmeter

vd., 2011) ve bir web sayfası üzerinden videolar yoluyla geribildirimlerin iletildiği çalışma (örn., Değirmenci, 2018; Gregory vd., 2014; Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017) sayısında artış gözlemlenmektedir. Günlük yaşamda sık kullanılan bu teknolojilerden farklı olarak daha fazla teknoloji kullanımını içeren Bug-in-Ear-BIE (örn., Coddington vd., 2008; Farrell ve Chandler, 2008; Ottley vd., 2015; Rock vd., 2009, 2013; Scheeler vd., 2004; 2006) ve tamamen uzaktan yürütülen (örn., Değirmenci, 2018; Wilczynski vd., 2017) öğretmen koçluğu çalışmalarına da araştırmacıların ilgi gösterdikleri görülmektedir. Bu tür araştırmalardan elde edilen bulgular öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinde çeşitli teknolojilerin etkili olarak kullanılabildiğini ve kullanıcılar tarafından olumlu karşılandığını göstermektedir. Dolayısıyla bu çalışmada olduğu gibi mesleki gelişim uygulamalarında öğretmenlerin günlük yaşamda kullandıkları teknolojilere (örn., akıllı telefonlar, e-posta, WhatsApp ya da kısa mesaj) ya da özel olarak geliştirilmiş teknolojilere (örn., akıllı telefon uygulamaları, web sayfaları, portal) yer verilebilir. Bu tür hibrit çalışmalar öğretmenlerin bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanmaları konusundaki araştırma-uygulama arasındaki açığın kapatılmasına tamamen yüz yüze yürütülen uygulamalardan daha fazla katkı sağlayabilir.

Çalışmada öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulaması sürecinde üç öğrenci katılımcı için herhangi bir uyarlamaya gerek duyulmadan edinim sağlanmıştır. Bir öğrenci için (Peker) ise beşinci oturumdan sonra hedef becerilerin sayısı azaltılarak uyarlama yapıldıktan sonra edinim sağlanmıştır. Alanyazında eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması başta zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olmak üzere çeşitli yetersizliğe sahip öğrencilere akademik, sosyal, iletişim gibi çeşitli becerilerin öğretiminde etkili olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adayları, anne-babalar ve akranlar gibi çeşitli kişilerin uygulamacı olarak yer aldığı görülse de özellikle özel eğitim öğretmenlerinin uygulamacı olarak yer aldığı çalışmaların sayısı çok daha fazladır (bkz., Morse ve Schuster, 2004; Özer vd., 2013; Tekin-Iftar vd., 2018; Waugh vd., 2011). Genel eğitim öğretmenlerinin uygulamacı olarak yer aldığı çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır. Bunlar arasında Brown ve meslektaşlarının (2014) çalışmasında öğrenci katılımcılar deneysel tasarıma katılmadığı için öğrenci verileri ve hedef becerilere ilişkin bilgi sunulmamıştır. Tunç-Paftalı'nın (2018) çalışmasında okulöncesi dönemindeki otizm spektrum bozukluğu olan dört öğrenciye MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara uygun olarak resimli kartlar üzerinden meslekleri tanımaya ilişkin becerilerin ediniminde eşzamanlı

ipucuyla öğretim uygulamasının etkili olduğu görülmektedir. Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasında ise yedinci sınıf düzeyinde otizm spektrum bozukluğu olan üç öğrenciye Sağlık Bilgisi dersi müfredatından seçilen akademik becerilerin ediniminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği ortaya konmuştur. Bu çalışmada da zihinsel yetersizliği olan altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilere Türkçe dersi müfredatına uygun hedef becerilerin edinimi sağlanmıştır. Çalışma hem zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik olması, hem de Türkçe dersi müfredatından hedef becerileri içermesi yönüyle ortaokul öğretmenleri tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği ile ilgili kısıtlı alanyazına katkı sağlamaktadır.

Çalışmadaki dört öğrenci katılımcı için de edinimi sağlanan hedef becerilerin uygulama tamamlandıktan 1, 2 ve 4 hafta sonra kalıcılığı sağlanmıştır. Tunç-Paftalı'nın (2018) ve Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmalarında kalıcılık verisi toplanabilen öğrenci katılımcılar bu çalışmadakine benzer sürelerle (1, 2 ve 4 hafta sonra) edindikleri becerilerin kalıcılığını sağlayabilmişlerdir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen kalıcılık bulgularının benzer araştırmaların bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Sınırlı sayıdaki bu çalışmalardan elde edilen bulgulara göre genel eğitim ortamlarındaki zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin genel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecinde edindikleri akademik becerilerin kalıcılığını sağlayabildiği ifade edilebilir. Dolayısıyla, çalışmanın bu açıdan alanyazına katkı sağladığı düşünülebilir.

Öğrenci katılımcılar edindikleri becerileri kişilerarası genelleme oturumlarında kendileri için yabancı sayılabilecek başka kişiler (gözlemciler) için de sergileyebilmiştir. Tunç-Paftalı'nın (2018) çalışmasında öğrenci katılımcılar için araç-gereçler arasında genelleme sağlanırken, Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasında hem kişilerarası hem de ortamlararası genelleme sağlanmıştır. Bu çalışmada ise kişilerarası genellemeye ek olarak, bu çalışmanın tasarlanmasında çıkış noktası olan genel eğitim müfredatına erişim konusu da dikkate alınarak öğrencilerin edindikleri becerileri gerçek sınıf ve sınav ortamında ne kadar doğru sergileyebileceklerini sınamak üzere yazılı sınav uygulaması da yapılmıştır. Hedef becerilerin yazılı soru olarak yöneltildiği ve öğrencilerin yazarak yanıtlaması istenen bu uygulamada öğrencilerden üçü 100 üzerinden 82-85 arasında puan alırken, hedef becerilerde uyarılama yapılan öğrenci (Peker) 55 puan almıştır. Bu bulgular edindikleri becerileri genel eğitim uygulamalarındaki rutin düzenlemeler içerisinde üç öğrencinin “iyi”, bir öğrencinin “orta/kabul edilebilir”

düzeyde sergileyebildiğini göstermektedir. Öğretmen katılımcılar için olduğu gibi izleme oturumlarından sonra düzenlenen bu genelleme değerlendirmelerinde elde edilen bulgular özellikle genel eğitim müfredatına erişim bağlamında büyük öneme sahiptir. Ayrıştırılmış özel eğitim ortamlarından farklı olarak genel eğitim ortamlarında öğrencilerle daha çok sayıda öğretmenin etkileşime giriyor olması, daha uzun aralıklarla ve formal ölçme-değerlendirmelerin yapıyor olması gibi nedenlerle öğrencilerin edindikleri becerileri çeşitli koşullara genelleylebilmeleri önemlidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili alanyazında böyle bir genelleme değerlendirmesine yer verilen çalışmaya ulaşılamamıştır. Çalışma bu yönüyle alanyazına yeni bir bakış açısı sunmaktadır.

Sosyal geçerlik bulgularına göre öğrenci katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecine ve kendilerine öğretilen becerilere ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Öğrenciler eşzamanlı ipucuyla öğretim sürecinde öğretmenlerinin kendilerine ilgi göstermesinden, sorular sorup kendilerinin yanıtlamasından ve pekiştireç almaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguları doğrulayan biçimde öğrenciler bu çalışmadaki (katılımcı) öğretmenlerinin başka hedef beceriler öğretmesini istediklerini belirtmişlerdir. İlginç bir bulgu olarak, öğrencilerden ikisi başka öğretmenlerin kendilerine öğretim yapmasını istemediklerini ifade etmiştir. Bu öğrencilerden birisi ise, daha ayrıntılı olarak, diğer öğretmenlerin kendisine yeterince iyi davranmadığı için derse katılmak istemediğini söylemiştir. Bilindiği gibi yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi söz konusu olduğunda öğretim etkinliklerinin öğrenci üzerindeki etkileri, sınıftaki çevresel değişkenler ve öğretmen-öğrenci etkileşimi önemli hale gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci özellikleri karşılıklı etkileşim içinde olduğu için bir yandan öğretmen davranışları öğrencileri etkilerken, diğer yandan öğrenci davranışları da öğretmenleri etkilemektedir (Lee vd., 2009). Ancak alanyazında genel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim süreçlerini planlama ve uygulama konusunda istekli olmadıklarını (Hertberg-Davis ve Brighton, 2006; İlk, 2014; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; Scott vd., 1998), bunu isteseler bile bilimsel-dayanaklı uygulamaları seçme ve uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediklerini (İlk, 2014; Ko ve Boswell, 2013; McLeskey ve Waldron 2011; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010) gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu nedenle öğretimsel uyarlamalar yapma ve bilimsel-dayanaklı uygulamaları kullanma konusunda genel eğitim öğretmenlerine sunulacak mesleki gelişim uygulamaları genel eğitim müfredatına erişim ve kaynaştırma uygulamaları için önemlidir. Bu çalışmada elde edilen bulgular özellikle genel eğitim

müfredatına erişim ve etkili öğretim odaklı mesleki gelişim uygulamaları için yararlı olabilecek veriler sunmaktadır.

Öğretmen ve öğrenci katılımcılara ilişkin bulgular tartışıldıktan sonra bu bölümde çalışmanın bazı güçlü yönleri tartışılmıştır. İlk olarak, uygulama sürecinde öğretmen katılımcılar ortalama üçüncü (ranj = 2-5) oturumdan itibaren eşzamanlı ipucuyla öğretimi tam olarak uygulayarak ölçütü karşılamaya başlamışlar, ortalama altı oturum sonunda da (bir hafta içinde) ölçütü tamamen karşılamışlardır. Bu durum genel eğitim öğretmenlerinin etkili mesleki gelişim uygulamalarıyla desteklenmeleri durumunda kısa süre içerisinde bilimsel-dayanaklı uygulamaları güvenilir olarak kullanabildiklerini göstermesi açısından oldukça cesaretlendiricidir. Bu bulgular öğretmen koçluğunun bilimsel-dayanaklı uygulamaların gerçek ortamlara transferinin sağlanması ve bu şekilde araştırma-uygulama arasındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilecek bir mesleki gelişim modeli olduğu yönündeki görüşleri desteklemektedir (Fixsen vd., 2005; Joyce ve Showers, 2002; Landry vd., 2006; Odom, 2009).

Çalışmada koçluk uygulamasının öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama becerileri üzerindeki etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri'ye (2001) göre dört öğretmen katılımcı için de “çok etkili” olarak yorumlanmıştır. Genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin geliştirilmesi için etkili uygulama arayışlarının yoğunlaştığı günümüzde, bu bulgular hibrit öğretmen koçluğu uygulamasının tamamı olmasa bile belirli bölümlerinin kullanılabilmesi biçiminde yorumlanabilir. Ancak bu konuda yüksek nitelikli ileri araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Koçluk sürecinde öğretmenlerin temel görevlerinin ve sınıf içi uygulamalarının aksamamış olması da ayrıca önemli bir bulgudur. Bu bulgular öğretmenlerin eğitim-öğretim dönemleri içerisinde de mesleki gelişim uygulamalarına katılabileceğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu yönüyle hibrit koçluk uygulaması okul ders saatleri dışında yürütülmek zorunda planlanan hizmetiçi eğitim uygulamalarından farklı bir mesleki gelişim uygulaması seçeneği olarak değerlendirilebilir. Çalışmada çeşitli uygulamaların bir arada kullanımı esneklik ve uygulanabilirlik açısından önemli bir nokta olarak değerlendirilebilir. Ülkemizde çeşitli koşullara sahip okullar ve öğretmenler için uygun programların tasarlanmasında ilgili bulgular dikkate alınabilir.

Öğretmen katılımcılar için ortalama 6 oturumda ölçütün karşılanmış olması da özellikle koçluk uygulamasının verimliliği açısından önemli bir bulgudur. Çalışmanın

gerçekleştirildiği öğretim yılındaki genel eğitim müfredatına göre beşinci ve altıncı sınıflarda Türkçe dersi için ayrılmış olan süre haftada 6 ders saatidir. Dolayısıyla ön eğitim ve koçluk oturumlarıyla öğretmenler kendileri için tamamen yeni bir öğretim uygulamasını bir hafta içinde tam olarak uygulayabilir hale gelmiştir. Uygulama sürecinde (a) tüm derslerde (haftada 4 farklı günde toplam 6 saat) uygulama yapılması, (b) tüm oturumlarda gözlem yapılarak ardından sözlü geribildirim sunulması ve (c) her üç oturum sonunda grafik ve yazılı geribildirim sunulması edinim süresinin bu kadar kısa olmasında önemli etkiye sahiptir. Böyle bir uygulamanın hem araştırmacı hem de öğretmen katılımcılar için yoğun bir uygulama olduğu düşünülebilir; ancak ölçüt karşılanıncaya değin gerçekleşen oturum sayısı ve geçen toplam süre (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2013) açısından verimli olduğu rahatlıkla söylenebilir. Bu sürenin okul, öğretmenler ve öğrencilerin özellikleriyle ve genel eğitim müfredatıyla uyumlu olması da başka bir olumlu noktadır. Bu durum çalışmanın gerçek koşullara uygun tasarlandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Yine de her uygulama ortamının kendine özgü olması mesleki gelişim uygulamalarının titizlikle planlanmasını ve gerekli özel düzenlemelerin yapılmasını gerektirmektedir (Brock ve Beaman-Diglia, 2018; Brown vd., 2014; Değirmenci, 2018; Denton ve Hasbrouck, 2009; Durlak, 2010; Harn, Parisi ve Stoolmiller, 2013; Hsieh vd., 2009; Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018).

Çalışma sürecinde öğretmen katılımcıların edindikleri becerilerin kalıcılığının ve genellemesinin sağlanmış olması da son derece önemlidir. Ortaokul öğretmenleri birden fazla şubede ve sınıf düzeyinde ders yürütmekte ve bu sınıfların neredeyse hepsinde yetersizliği olan öğrenci bulunmaktadır. Bu nedenle ortaokul öğretmenleri için kalıcılık ve genelleme de en az edinim kadar önemlidir. Dolayısıyla, ortaokul öğretmenlerine yönelik uygulamalarda genellemenin hedeflenmesi çok daha fazla öğrenciyi etkilemesi bakımından önemlidir. Görüşmelerde öğretmen katılımcıların öğrenciyle öğretim amaçlı etkileşim kurabilmeyi kendileri için en büyük kazanımlardan birisi olarak ifade etmesi ilginç bir bulgudur. Bu durum öğretmenlerin öğretimsel bilgi ve beceri eksiklikleri yüzünden yetersizliği olan öğrencilerle etkileşimlerinin kısıtlandığını göstermektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencinin başarısızlığının yalnızca yetersizliğinden kaynaklandığını düşünmeleri (Gün, 2013; Güzel, 2014; Hardman ve Dawson, 2008; Kuyumcu, 2011; Sanır, 2009; Şekercioğlu, 2010) hem öğretmenler hem de yetersizliği olan öğrenciler için “en çok zararlı/tehlikeli varsayım” olarak adlandırılır (Donnellan, 1984). Bu varsayım zaman içerisinde yetersizliği olan öğrencilere yönelik

öğretim fırsatlarının azalmasına yol açabilmekte, dolayısıyla öğrencinin akademik öğrenmesinin sınırlanarak genel eğitim müfredatındaki, hatta BEP’indeki hedeflerin çok uzağında kalınması tehlikesini doğurmaktadır. Bu çalışmada da öğretmen katılımcılar uygulama öncesinde öğrencilerinin hedef becerileri öğrenebileceğinden endişe etmiş, ancak uygulamaya başladıklarında ve öğrencilerdeki ilerlemeleri görmeye başladıktan sonra bu düşünceleri değiştirmiştir. Dolayısıyla bu durum uygulama öncesine göre “en az zararlı/tehlikeli varsayım”a doğru bir değişim olarak yorumlanabilir (Donnellan, 1984). En az tehlikeli varsayımda öğretmen öğrencinin öğrenememesini öğrencinin özelliklerine bağlamaz, bunun yerine öğretim amacıyla kullanılan uygulamanın yeterince etkili olmadığını kabul eder. Bu yüzden yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunarken öğrencinin başarısızlığından önce öğretim sürecinin etkiliği incelenmelidir. Buna bağlı olarak, yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken en az tehlikeli varsayımın öğrencilerin “yeterli” ve “öğrenebilir” olduğunun kabul edilmesi olduğu ifade edilebilir (Jorgensen, 2005). Etkili bir uygulama öğretmenler tarafından başarılı olarak uygulandığında hem hedef becerilerin öğretiminde etkili olmakta, hem de öğretmen-öğrenci etkileşimine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda genel eğitim öğretmenlerine bilimsel-dayanaklı uygulama becerilerinin kazandırılması genel eğitim müfredatına erişim özelinde, genel olarak kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesi konusunda önemli katkılar sağlayabilir (Browne, 2013; Graham ve Harris, 2013; Stormont vd., 2011; Tekin-Iftar vd., 2018; Tunç-Paftalı, 2018; Wehby vd., 2010). Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine yönelik en az tehlikeli varsayım ilkesine göre planlama ve uygulama yapabilmelerine yardımcı olabilir.

Mesleki gelişim uygulamalarının asıl amacı öğrenci çıktılarını geliştirmek olduğu için öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik araştırmalarda uygulamanın öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi oldukça önemlidir (Denton vd., 2007; McCollum vd., 2011; McKenney vd., 2013; Sutherland vd., 2015; Tekin-Iftar vd., 2017). Özellikle genel eğitim öğretmenlerine yönelik akademik beceri öğretimini içeren uygulamalarda öğrenci verilerine sistematik olarak yer verilen çalışmalar (örn., Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) sınırlı sayıdadır ve bu yüzden ileri araştırmalar için önemli bir öneri olarak sunulmaktadır. Öğrenci katılımcıların doğrudan deneysel tasarıma katıldığı ve sistematik veri toplandığı bu çalışmanın ilgili alanyazını zenginleştireceği düşünülmektedir.

Çalışmada araştırmacının hibrit koçluk uygulama süreci ve öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen uygulama

güvenirliği verileri yüksek düzeydedir (en düşük ortalama %92,59). Bu bulgular kısa süreli ve odaklı koçluk uygulamalarının yoğun olsa bile güvenilir olarak yürütülebildiğini göstermektedir ve alanyazındaki önerilerin gerekçeleriyle uyumludur. Çalışmada ayrıca yüksek düzeyde gözlemcilerarası güvenilirlik verileri elde edilmiştir (en düşük ortalama %84). Çalışmada video kaydı için izin alınamadığından öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin uygulama sırasında iki kişi tarafından veri toplanmıştır. Öğrenci tepkilerine ilişkin öğretmenler ve araştırmacı veri topladığı halde yine de öğrenci tepkilerinin yüksek düzeyde tutarlı olarak kaydedildiği görülmektedir. Yine araştırmacı (koç) davranışlarına ilişkin de yüksek düzeyde tutarlılık görülmesi koçluk sürecinin açık ve anlaşılır biçimde yürütüldüğüne ilişkin bir gösterge olarak yorumlanabilir.

Çalışmada öğretmen katılımcıların uyguladığı eşzamanlı ipucuyla öğretimin öğrenci katılımcıların hedef becerileri edinimi üzerindeki etki büyüklüğü Scruggs ve Mastropieri’ye (2001) göre üç öğrenci katılımcı için “çok etkili”, bir öğrenci katılımcı (Peker) için “şüpheli” olarak yorumlanmıştır. Bu bulgular eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkilili (örn., Morse ve Schuster, 2004; Özer vd., 2013; Waugh vd., 2011) ve yeterli bilimsel-dayanağa sahip olduğunu gösteren (Tekin-Iftar vd., 2018) araştırma bulgularıyla benzerdir. Bu çalışma ayrıca ortaokul öğretmenleri tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin ortaokul düzeyindeki genel eğitim sınıflarında incelendiği uluslararası ikinci (diğeri için bkz. Tekin-Iftar vd., 2017) ülkemizdeki ilk ve yayımlanmış çalışmadır.

Bilindiği gibi, günümüzde öğretimsel uyarlamalar genel eğitim sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için en etkili uygulamalar olarak kabul edilmektedir (Fisher ve Frey, 2001; Lee vd., 2009). Bu bağlamda uygulama koşulları, hedef beceriler, öğretim yapılacak ve uygulamayı kullanacak kişilerin özellikleri de dikkate alınarak bilimsel-dayanaklı uygulamaların seçilmesi son derece önemlidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin önceki araştırmalarda da (Brown vd., 2014; Morse ve Schuster, 2004; Özer vd., 2013; Tekin-Iftar vd., 2018; Tunç-Paftalı, 2018; Waugh vd., 2011) görüldüğü gibi eşzamanlı ipucuyla öğretimin yeterli bilimsel-dayanağa sahip olduğu, dolayısıyla mesleğe devam eden öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarında yer verilebilecek bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu çalışmada da eşzamanlı ipucuyla öğretimin genel eğitim öğretmenleri tarafından güvenilir olarak uygulanabildiği ve genel eğitim müfredatındaki becerilerin edinimi, kalıcılığı ve genellemesinin sağlanmasında etkili olduğu görülmüştür. Bu bulguların önceki araştırma

sonuçlarına katkıda bulunması ve genel eğitim sınıflarında bulunan yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişiminin desteklenmesi konusunda araştırma-uygulama arasındaki açığın kapatılmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular oldukça olumlu olmakla birlikte bazı noktaların tartışılması yararlı olabilir. Başlama düzeyi verileri incelendiğinde öğretmen katılımcılardan hiçbirinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi ya da herhangi bir öğretim stratejisini sistematik olarak uygulamadığı görülmektedir. Ancak bazı öğretmen katılımcıların (Zuhal ve Nihal Öğretmen) birkaç oturumda %50'lere varan düzeyde yüksek performans sergilediği görülmektedir. Verilerin toplanması bölümünde açıklandığı gibi başlama düzeyi oturumlarında öğretmen katılımcıların sınıf içi uygulamalarında kullandıkları ve eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama basamakları arasına yer alan davranışları belirlenerek kaydedilmiştir. Dolayısıyla herhangi bir sistematiklik önkoşulu aranmadığından bu veriler öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretimin bazı basamaklarını sistematik olarak olmasa da zaman zaman uyguladıklarını göstermektedir. Yine de bu oturumlarda her iki öğretmenin doğru tepkilerinin “dikkat sağlayıcı uyarın sunma”, “hedef uyarını sunma”, yanıt aralığı süresini bekleme” ve “denemeler arası süreyi bekleme” basamaklarında yoğunlaştığı, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden olan “ipucu sunma” ve “dönüt sunma” basamaklarındaysa daha düşük oranda doğru tepki sergiledikleri görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmen katılımcılar eşzamanlı ipucuyla öğretimin bileşenlerine tümüyle yabancı değillerdir. Yine de ders sırasında gerekli planlamaları yaparak bu bileşenleri sistematik olarak uygulama konusunda gerekli yeterliklerin kazandırılmış olması yetersizliği olan öğrencilere öğretim fırsatlarının sunulması bakımından önemlidir.

Bilimsel-dayanaklı uygulamaların sınıflarda güvenilir olarak uygulanmasının hedeflendiği mesleki gelişim uygulamalarında geribildirimlerin etkili olduğu çeşitli araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (örn., Brown vd., 2014; Casey ve McWilliam 2008; Değirmenci, 2018; McCollum ve diğ 2011; Sutherland vd., 2015, Tekin-Iftar vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Wilczynski vd., 2017). Bu çalışmada öğretmen verileri ilk oturumlardan başlayarak oldukça yüksek olsa da ilk uygulama oturumlarında düzeltici geribildirimlere gereksinim duyulmuştur. Yoklama oturumlarında öğretmen katılımcılar “tepkiyi kaydetme”, “yanıtı bekleme” ve “dönüt sunma” basamağı dışında neredeyse hata yapmadığı için düzeltici geribildirimlere fazla gereksinim duyulmamıştır. Öte yandan ilk 3-4 öğretim oturumu için öğretmenlerin tamamına düzeltici geribildirim sunulmuştur.

Başlama düzeyi verilerini doğrulayan biçimde öğretmen katılımcılar en çok öğrenciye “dönüt sunma” basamağında hata yapmış (%30,77), ayrıca öğrencinin “yanıtını bekleme” basamağında da görece düşük performans (%12,31) sergilemiştir. Bu nedenle ilgili basamaklar için öğretmen katılımcılara düzeltici geribildirim sunulmuştur. Öğrenci tepkisine uygun dönüt sunma, zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde özellikle önemlidir ve öğretmenlere bu konuda gerekli becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği çalışmalar yürütülmektedir (örn., Cavanough, 2013; İşcen Karasu, 2017). Bir oturumdaki toplam tepki sayısı içinde düşük bir orana (%7, 69) sahip olsa da öğrencinin öğrenmesini etkileyen önemli bir nokta olduğu için bu konuda öğretmene sunulacak düzeltici geribildirimler öğrencinin öğrenmesi ve öğretmenin bunu görebilmesi açısından önemlidir. Dolayısıyla uygulama sürecinde sunulacak düzeltici geribildirimlerin sayısından daha fazla hangi uygulama basamağına ilişkin olduğu uygulamacılar için ayrıca önemlidir. Buna ek olarak, bu çalışmada öğretmen katılımcılar ölçütü karşılamış olsa bile öğrenci davranışlarına ilişkin açıklayıcı geribildirimlere yer verilmiştir. Çünkü kendileri için yeni bir uygulamanın öğrenci üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini görmesi öğretmenlerin o uygulamayı kullanmaya devam etmesini etkilemektedir (Wanzek ve Vaughn, 2006’dan akt. Cook vd., 2008).

Çalışmada öğretmen katılımcılarda hızlı edinim sağlandığı halde bir öğrenci (Demet) dışındaki üç öğrenci katılımcının ölçüte ulaşması için daha fazla sayıda (Peker 6, Yankı 8 ve Haki 12) oturum düzenlenmesi gerekmiştir. Türkçe dersine haftada 6 saat ayrıldığı için bir hafta içinde ölçüt karşılanamamış ve öğretime ikinci haftada da devam edilmiştir. Öte yandan yıllık planda öğrenci katılımcılar için hedef becerilerin belirlendiği ünitelere ayrılan süre 4 ders saatidir. Dolayısıyla, dördüncü dersten sonra sınıfta yeni bir üniteye geçilmiş, bundan sonra da öğrenci katılımcılar için öğretim oturumlarına devam edilmesi gerekmiştir. Yeni üniteye geçildikten sonra öğretmen katılımcılar öğretim ve yoklama denemelerini doğal ders akışı içine katmakta zorlanmıştır. Bu oturumlarda diğer öğrenciler bir görev üzerinde çalışırken öğretmen katılımcılar öğrenciyle birebir ve art arda deneme formatıyla uygulama yapmışlardır. Öğrencilerinde edinim daha uzun süren iki öğretmen (Pinhan ve Zuhal) sosyal geçerlik görüşmelerinde bu durumdan genel olarak hoşlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Tekin-Iftar ve meslektaşlarının (2017) çalışmasında da öğretmen katılımcılar sınıftaki rutin uygulamadan ayrı olarak öğrenciye özel öğretim sunmayı ve art arda deneme formatını olumlu bulmamışlardır. Araştırmacılar bu durumun kaynaştırmanın temel felsefesine daha az uygun olduğunu vurgulamış ve ileri

araştırmalara yönelik öneriler sunmuştur. Önerilere uygun olarak bu çalışmada ön eğitimlerde öğretmen katılımcılara hem art arda deneme formatıyla birebir uygulama örneği, hem de sınıf içerisinde aralıklı deneme formatında örnekler içeren videolar sunulmuştur. Sınıf içerisinde birebir ve art arda deneme formatını içeren örnekler sunulmuş, ayrıca öğretmenlerin ilk oturumlardaki aralıklı deneme formatıyla ve öğretim içine gömülü olarak yürüttükleri uygulamalar sözlü geribildirimlerde özellikle pekiştirilmiş ve bu şekilde uygulamaya öncelik vermeleri önerilmiştir. Tüm bunlara rağmen sosyal geçerlik görüşmelerinde iki öğretmenin de bu durumu eşzamanlı ipucuyla öğretimin hoşlanmadıkları bir yönü olarak görmesi ilginçtir. Schultz, Arora ve Mautone (2015) yeni bir uygulamanın öğretmenler tarafından tam olarak öğrenilerek sürekli biçimde uygulanması için belirli bir süre tutarlı olarak uygulanmasının önemini vurgulamıştır. Ön eğitimden sonraki koçluk sayesinde öğretmen koçluğu bu süreçlerin sağlıklı biçimde yürütülmesine önemli katkı sağlamaktadır (Brown, 2010; Cook, Lyon, Kubergovic, Wright ve Zhang, 2015; Erchul, 2015; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Schultz vd., 2015; Stahl vd., 2016; Sutherland vd., 2015). Yine de öğretmen koçluğunun bu konudaki etkilerinin değerlendirildiği ileri araştırmalara olan gereksinim sürmektedir.

Çalışma sürecinde sınıftaki diğer öğrenciler için yeni üniteye geçildikten sonraki oturumlarda bir öğrenci (Demet) dışındaki öğrencilere önceki hedef beceriler için öğretim sunulmaya devam edilmiş ve bu öğrenci katılımcılar yeni üniteye ilişkin öğretimsel etkinliklere katılamamıştır. Dolayısıyla, bu süre içerisinde üç öğrenci katılımcı için yalnızca bir üniteden seçilen hedef beceriler için öğretim sunulmuştur. Bu noktada, öğrenci katılımcılar için belirlenen hedef becerilerin özelliklerine değinmek açıklayıcı olabilir. Uygulama öncesinde her bir öğrenci için 5 hedef beceri belirlenmiş, her bir beceri için de 3-4 sözcük ya da sözcük grubundan oluşan yanıtlar oluşturulmuştur. Bunlar öğrencilerin BEP’i de incelenerek öğretmen katılımcılarla birlikte belirlenmiş olsa da öğrenci özelliklerine tam olarak uygun olmamış olabilir. Ayrıca deneysel kontrolü sağlamak amacıyla öğretim sürecinde yalnızca tam sözel ipuçlarına yer verilmiş, bundan başka öğrenme fırsatı sunulmamıştır. Bu yeni düzenleme öğrenci katılımcıların karşılaştığı öğretimsel fırsatlarla hem sayı hem de tür olarak uyumlu olmamış olabilir. Gerçek uygulamalarda daha fazla sayıda ve türde öğretim fırsatı sunulabildiği için öğrenciler mümkün olandan daha uzun sürede öğrenmiş olabilir. Yine de öğretmen katılımcıların başlama düzeyi verileri ile öğrenci katılımcıların BEP’leri incelendiğinde bu ve benzeri düzeydeki hedef becerilere yer verilmediği görülmektedir. Bu yönüyle çalışmada öğrenci

katılımcılar için sağlanan kazanımların genel eğitim müfredatına erişim bağlamında önemli olduğu görülmektedir.

Son olarak, öğrenci katılımcılardan Peker için ilk beş oturumda herhangi bir ilerleme sağlanamamış olması nedeniyle hedef becerilerin ve doğru tepkilerin sayısı azaltılarak uyarlama yapılmıştır. Öğrenci katılımcıların tanıtıldığı bölümde ifade edildiği gibi, Peker'in dil ve iletişim konusunda diğer öğrenci katılımcılara göre gözlenebilir sınırlılıkları bulunmaktadır. Ayrıca sınıftaki öğretimsel ve sosyal etkinliklere daha az etkin katılımının olduğu gözlemlenmiştir. Bunlara ek olarak, Peker'in Kafkasya kökenli bir aileden geliyor olması ve Zuhul Öğretmenin ifadelerine göre okuduğunu anlama ve bellekte tutma konusunda belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. Ancak bu konularda herhangi özel bir değerlendirme yapılmamıştır. Bu durumlardan biri ya da birkaçı öğrenci performansını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu konudaki son açıklama ise izleyen bölümde açıklandığı gibi hafif düzeyde zihinsel yetersizliğin tanılanmasındaki mevcut uygulamalar olabilir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışmada elde edilen bulguların yorumlanmasında sıralanan sınırlılıkların dikkate alınması önerilmektedir. Öncelikle çalışma dört Türkçe Öğretmeni ve altıncı sınıf düzeyindeki hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı olan dört öğrencinin özellikleriyle sınırlıdır. Çalışmada öğretmen katılımcıların özellikleri birbirine oldukça yakın olsa da öğrenciler için aynı durum söz konusu olmayabilir. Çünkü ülkemizde hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı konularak kaynaştırma uygulamalarına yönlendirilen öğrencilerin özelliklerinin (örn., standart değerlendirmelerden aldıkları puanlar, eğitim-öğretim geçmişi, destek eğitim alıp almadıkları) birbirlerinden oldukça farklı olabildiği bilinmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim geçmişleri hakkında ayrıntılı bilgilere ve standart ölçme araçlarından (örn., zeka testleri) aldıkları puanlara erişilememiştir. Son olarak, okul rehber öğretmeni ve öğretmen katılımcılardan sözlü olarak alınan bilgilere göre öğrenci katılımcıların aile özellikleri (örn., aile yapısı, okulla iletişimi, öğrenciyle ilgilenme düzeyi, köyde ya da kent merkezinde oturma) birbirlerinden farklıdır. Bu özellikleri öğrenci katılımcıların hedef becerileri öğrenme düzeylerini etkilemiş olabilir.

Çalışmada öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamasına ilişkin uygulama güvenilirliği yalnızca “bağlılık” açısından değerlendirilmiştir. Bu yaklaşımda uygulamacı davranışları yalnızca tepki tanımına uyup uymaması açısından değerlendirilir. Öğretmenlerin uygulamalarının doğallığı, ustalıkla uygulanması gibi

özelliklerine ilişkin, bir diğer deyişle uygulamanın niteliğine ilişkin, herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır.

Çalışma sürecinde öğrenci katılımcılara yalnızca sınıf içinde sözel yönergeler ve sözel ipucu sunularak öğretim yapılmış ve öğrencilerden yalnızca sözel tepki beklenmiştir. Gerçek okul koşullarında sınıf içi soru-cevaplar, okuma çalışmaları, öğrenci çalışma kitapları üzerinden alıştırmalar ve ev ödevleri gibi daha çeşitli öğrenme fırsatları sunulduğundan öğrencilerin hedef becerileri edinmeleri daha uzun sürmüş olmuş olabilir.

Bu çalışmada öğretmen katılımcıların yoklama ve öğretim denemelerini öncelikle aralıklı deneme formatıyla ve ders içine gömerek, doğal biçimde sunmaları hedeflenmiştir. Ancak uygulama sürecinde öğretmenler gerekli planlamayı yapmakta zorlandıkları için ve ilgili ünite tamamlanıp başka bir üniteye geçildikten sonra da öğretim yapmaya devam etmek durumunda kaldıkları için bazı oturumlarda denemeleri art arda sunmuşlardır. Bu durum öğrenci katılımcıların öğrenme sürecini etkilemiş olabilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre ön eğitimden sonra sözlü, grafik ve yazılı geribildirim içeren hibrit koçluk uygulamasıyla, ortaokullarda görev yapan öğretmenler akademik becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını güvenilir olarak uygulayabilir. Ayrıca öğretmenler edindikleri bu becerilerin kalıcılığını sağlayabilir ve müfredat üzerinden yeni hedef beceriler belirleyip bu becerilerin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanabilir. Öğretmen katılımcılar koçluk uygulamasını etkili, kullanışlı ve uygulanabilir bir mesleki gelişim uygulaması olarak görmekte, eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ise kaynaştırma öğrencileri için etkili, kullanışlı ve kabul edilebilir bulmaktadır. Öğretmen katılımcılar hem koçluk uygulamasını hem de eşzamanlı ipucuyla öğretimi diğer öğretmenlere önermektedir. Benzer biçimde, genel eğitim sınıflarındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciler de öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulaması sonucunda Türkçe dersindeki hedef akademik becerilerin edinimini ve kalıcılığını sağlayabilmektedir. Ayrıca öğrenciler hedef becerileri farklı kişilere ve yazılı sınav uygulamasına genelledebilmektedir. Öğrenci katılımcılar eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasıyla kendilerine öğretim yapılmasından hoşnut kalmış, edindikleri becerileri okulda ve günlük yaşamda kullandıklarını söylemiştir. Öğrenci katılımcılar öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanarak kendilerine daha fazla öğretim yapmasını istemektedir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Göreve devam eden genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları konusundaki yeterliklerini geliştirmek amacıyla BEP hazırlama, öğretimi bireyselleştirme ve uyarlama gibi konulardaki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik etkili mesleki gelişim uygulamalarının sayısı ve ulaşılabilirliği artırılabilir.

Genel eğitim sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimini desteklemek amacıyla genel eğitim öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması gibi bilimsel-dayanaklı uygulamaları sınıflarında kullanma olasılıklarını arttıracak uygulamalar yapılabilir.

Gerekli koşullar sağlanarak hizmetiçi eğitim uygulamalarında ve öğretim dönemleri boyunca bu tür araştırma temelli uygulamalara katılan öğretmenlerin bilgilerini ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşmaları sağlanabilir.

Hizmetiçi eğitim uygulamalarından farklı bir seçenek olarak etkililiği araştırmalarla desteklenen öğretmen koçluğu uygulamalarının okullarda uygulanmasını sağlamak amacıyla ilgili kurumlar ve uzmanlarla işbirliği yapılabilir.

Öğretmen yetiştirme programlarındaki kuramsal ve uygulamalı derslerin içeriğinin genel eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencileri de kapsayacak biçimde ve eşzamanlı ipucuyla öğretim gibi kolay uygulanabilir bilimsel-dayanaklı uygulamaların seçimi ve uygulanmasına yönelik etkinliklere yer verilebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışma ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle yürütülmüştür. Genel eğitim sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilerin genel eğitim müfredatına erişimi açısından özellikle Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi temel derslerin öğretmenlerine yönelik araştırmaların yürütülmesi oldukça önemlidir.

Çalışmada öğretmenler için kalıcılık en uzun süre olarak dört haftada incelenmiştir. İleri araştırmalarda daha uzun sürelerde kalıcılık değerlendirmesine yer verilebilir. Ayrıca katılımcıların edindikleri becerileri rutin uygulamalarında kullanıp kullanmadıklarına ilişkin veri toplanabilir.

Çalışmada öğretmenler aynı öğrenci katılımcılar için yeni hedef beceriler belirlemiş ve bu beceriler için birer oturum değerlendirme yapılmıştır. İleri araştırmalarda öğretmenlerin başka sınıf düzeyindeki ya da yetersizlik türüne sahip öğrenciler için hedef beceriler belirlemesi ve genellemenin bu beceriler için değerlendirilmesi önerilebilir.

Böylece ortaokul öğretmenlerinin edindikleri becerilerin diğer sınıflardaki öğrencileri için genellenebilirliğine ilişkin ön veri elde edilebilir.

Bu çalışmada sözlü, grafik ve yazılı geribildirimlere yer verilmiş olmasının araştırmacı ve öğretmenler için yoğun bir uygulama olduğu düşünülebilir. Ayrıca öğretmen katılımcıların koçluk uygulamasının bileşenlerinin etkileri hakkındaki görüşleri değişkendir. Bu yüzden çeşitli geribildirim tasarımlarına yer verilen etkililik ve karşılaştırma araştırmaları yürütülebilir.

Genel eğitim müfredatına erişimi desteklemek amacıyla eşzamanlı ipucuyla öğretimin aralıklı deneme formatıyla ve öğretim etkinlikleri içine gömülü olarak sunulmasını hedefleyen araştırmalar yürütülebilir.

Bu çalışmada öğretmen katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama güvenilirliği yalnızca “bağlılık” parametresi açısından değerlendirilmiştir. İleri araştırmalarda öğretmenlerin uygulama güvenilirliği “uygulamanın kalitesi/niteliği” gibi diğer parametreler açısından değerlendirilebilir.

Çalışmada yalnızca hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler yer almıştır. Ancak başta öğrenme güçlüğü olmak üzere başka yetersizlik türlerine sahip öğrenciler de genel eğitim ortamlarına yönlendirilmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin bu öğrenciler için öğretimsel uyarlamaları yapmasının hedeflendiği araştırmalar yürütülebilir.

Çalışmada öğrenci katılımcılar için eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulanmıştır. İleri araştırmalarda ortam ve katılımcı özellikleri de dikkate alınarak bilimsel-dayanaklı başka uygulamaların etkileri incelenebilir ve karşılaştırma çalışmaları yürütülebilir.

Genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin davranış sorunlarını önleme ve müdahale etmek konusunda da sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Öğrencilere yönelik öğretim uygulamalarını olumsuz etkileyen bu durumlar konusunda öğretmenlerin desteklenmesinde öğretmen koçluğunun etkililiğini inceleyen araştırmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Agran, M., Alper, S. and Wehmeyer, M. (2002). Access to the general curriculum for students with significant disabilities: What it means to teachers. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 2, 123-133.
- Agran, M., Wehmeyer, M., Cavin, M. and Palmer, S. (2010). Promoting active engagement in the general education classroom and access to the general education curriculum for students with cognitive disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 2, 163-174.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akalın, S. and Sucuoğlu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15, 3, 739-758.
- Alexander, J. L., Ayres, K. M. and Smith, K. A. (2015). Training teachers in evidence-based practice for individuals with autism spectrum disorder: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 38, 1, 13-27.
- Amendum, S. J. (2014) Embedded professional development and classroom-based early reading intervention: Early diagnostic reading intervention through coaching. *Reading & Writing Quarterly*, 30, 4, 348-377. doi: 10.1080/10573569.2013.819181
- Anthony, A. B., Gimbert, B., Fultz, D. M. and Parker, R. A. (2011). Examining the relationship between e-coaching and the self-efficacy of novice teachers seeking certification through alternative routes. *Journal of the National Association for Alternative Certification*, 6, 1, 46-64.
- Archibald, S. and Gallagher, H. A. (2002). A case study of professional development expenditures at a restructured high school. *Education Policy Analysis Archives*, 10, 29, 1-23.

- Arı, A. (2008). *Toplama ve çıkarma işlem süreçlerinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artman-Meeker, K. M. and Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 2, 112-123.
- Atteberry, A. and Bryk, A. S. (2011). Analyzing teacher participation in literacy coaching activities. *The Elementary School Journal*, 112, 2, 356-382.
- Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, 35-49. doi:10.1080/08856257.2011.613602
- Avramidis, E. and Kalyva, E. (2007) The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 4, 367-389. doi:10.1080/08856250701649989
- Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20, 2, 193-213.
- Barlow, A. T., Burroughs, E. A., Harmon, S. E., Sutton, J. T. and Yopp, D. A. (2014). Assessing views of coaching via a video-based tool. *ZDM Mathematics Education*, 46, 2, 227-238.
- Barnes, C. S., Dunning, J. L. and Rehfeldt, R. A. (2011). An evaluation of strategies for training staff to implement the Picture exchange communication system. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 4, 1574-1583. doi:10.1016/j.rasd.2011.03.003
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention*, 30, 1, 55-72.
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77, 1, 85-106.

- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M. and Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14, 1, 29-46.
- Bethune, K. S. and Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 36, 2, 97-114.
- Bierema, L. and Merriam, S. (2002). E-mentoring: Using computer mediated communication to enhance the mentoring process. *Innovative Higher Education*, 26, 3, 211-227.
- Billingsley, F. F., White, O. R. and Munson, R. (1980). Procedural reliability: A rationale and an example. *Behavioral Assessment*, 2, 2, 229-241.
- Bilmez, H. ve Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s. 99-143). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 1, 68-79.
- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C. and Garet, M. S. (2000). Designing professional development that works. *Educational Leadership*, 57, 8, 28-33.
- Bowman, C. L. and McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93, 4, 256-262.
- Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017a). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti.
- Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017b). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf öğrenci çalışma kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tanıtım Hiz. Ltd. Şti.
- Bradley, D. F. and West, J. F. (1994). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 17, 2, 117-128.

- Brock, M. E. and Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education and Treatment of Children*, 41, 1, 31-48.
- Brock, M. E. and Carter, E. W. (2013). A systematic review of paraprofessional-delivered educational practices to improve outcomes for students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38, 4, 211-221.
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Flowers, C., Rickelman, R., Pugalee, D. and Karvonen, M. (2007). Creating access to the general curriculum with links to grade-level content for students with significant cognitive disabilities: An explication of the concept. *The Journal of Special Education*, 41, 1, 2–16.
- Browder, D., Wakeman, S. and Flowers, C. (2006). Assessment of progress in the general curriculum for students with disabilities. *Theory into Practice*, 45, 3, 249-259.
- Brown, C. S. (2010). *Implementing preschool curriculum: Mentoring and coaching as key components to teacher professional development*. Yayınlanmamış doktora tezi. State University of New York, NY.
- Brown, P., Stephenson, J. and Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37, 4, 347-362.
- Browne, K. (2013). Challenging Behaviour in Secondary School Students: Classroom Strategies for Increasing Positive Behaviour. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 10, 1, 125-147.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. and Van Hover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72, 2, 169-185.
- Bryant, D. P., Linan-Thompson, S., Ugel, N., Hamff, A. and Hougen, M. (2001). The effects of professional development for middle school general and special education teachers on implementation of reading strategies in inclusive content area classes. *Learning Disability Quarterly*, 24, 4, 251-264.

- Buell, M.J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. and Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice need as concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46, 2, 143-156.
- Bullock, T. and Ferrier-Kerr, J. (2014). The potential of eCoaching and eMentoring: Making a case for the introduction of sustainable eCoaching and eMentoring programmes in New Zealand Schools. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 11, 1, 72-92.
- Burley, S. and Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. London: Routledge.
- Byrnes, M. (2001). *Teachers' perspectives about adopting statewide curriculum frameworks for students in out-of-district day and residential special education programs: Reflections on the way to realizing the promise*. Annual Meeting of the American Educational Research Association'da sunulmuş bildiri. Seattle, WA. 09.06.2016 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480293.pdf> adresinden alınmıştır.
- Carrington, S. (1999) Inclusion needs a different culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 3, 257–268.
- Casey, A. M. and McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30, 3, 251-268.
- Cavanaugh, B. (2013). Performance feedback and teachers' use of praise and opportunities to respond: A review of the literature. *Education and Treatment of Children*, 36, 1, 111-136.
- Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M. and Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of applied behavior analysis*, 41, 3, 417-422.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Algina, J. J., Wilson, R. E., Martinez, J. R. and Whalon, K. J. (2015). Measuring teacher implementation of the BEST in CLASS

- intervention program and corollary child outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23, 3, 144-155.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A. K., Carr, S. and Ogston, P. L. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 2, 81-92.
- Cook, B. G., Landrum, T. J., Tankersley, M. and Kauffman, J. M. (2003). Bringing research to bear on practice: Effecting evidence-based instruction for students with emotional or behavioral disorders. *Education and Treatment of Children*, 26, 4, 345-361.
- Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L. and Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic*, 44, 2, 69-75.
- Cook, C. R., Lyon, A. R., Kubergovic, D., Wright, D. B. and Zhang, Y. (2015). A supportive beliefs intervention to facilitate the implementation of evidence-based practices within a multi-tiered system of supports. *School mental health*, 7, 1,, 49-60.
- Costa, A. and Garmston, R. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Cunningham, M. P., Huchting, K. K., Fogarty, D. and Graf, V. (2017). Providing access for students with moderate disabilities: An Evaluation of a professional development program at a Catholic Elementary School. *Journal of Catholic Education*, 21, 1, 138.
- Cushing, A. (2011). A case study of mobile learning in teacher training—MENTOR ME (Mobile Enhanced Mentoring). *MedienPädagogik*, 19, 1–14.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York, NY: Teachers College Press.
- David, O. A., Capris, D. and Jarda, A. (2017). Online coaching of emotion-regulation strategies for parents: Efficacy of the online rational positive parenting program and attention bias modification procedures. *Frontiers in Psychology*, 8, 500, 1-10.

- deBettencourt, L. U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education, 20*, 1, 27-35.
- Dee, J. R. and Daly, C. J. (2009). Innovative models for organizing faculty development programs: pedagogical reflexivity, student learning empathy, and faculty agency. *Human Architecture, 7*, 1, 1–21.
- 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*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dennis, L., and Horn, E. (2014). The effects of professional development on preschool teachers' instructional behaviours during storybook reading. *Early Child Development and Care, 184*, 8, 1160-1177.
- Denton, C. A., Swanson, E. A. and Mathes, P. G. (2007). Assessment-based instructional coaching provided to reading intervention teachers. *Reading and Writing, 20*, 6, 569-590.
- Denton, C. A., and Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 19*, 2, 150-175.
- Devine, M., Meyers, R. and Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93*, 1382-1389.
- Dole, J. A., Liang, L. A., Watkins, N. M. and Wiggins, C.M. (2006). The state of reading professionals in the United States. *The Reading Teacher, 60*, 2, 194–199.
- Donnellan, A. M. (1984). The criterion of the least dangerous assumption. *Behavioral Disorders, 9*, 2, 141-150.
- Duchaine, E. L., Jolivet, K. and Fredrick, L. D. (2011). The effect of teacher coaching with performance feedback on behavior-specific praise in inclusion classrooms. *Education and Treatment of Children, 34*, 2, 209-227.

- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section, "Implementation research in early childhood education". *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 3, 348-357.
- Elges, P., Righettini, M. and Combs, M. (2006). Professional development and recursive E-learning. *Computers in the Schools*, 23, 1-2, 45-57.
- Erbas, D., Tekin-Iftar, E. and Yucesoy, S. (2006). Teaching special education teachers how to conduct functional analysis in natural settings. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41, 1, 28-36.
- Erbaş, D. (2014). Güvenirlik. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s.109-132). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Erchul, W. P. (2015). Put me in, coach: Observations on selected studies implementing supportive interventions to teachers. *School Mental Health*, 7, 1, 74-79.
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Maggin, D. M., Sanetti, L. M. and Johnson, A. H. (2015). Is performance feedback for educators an evidence-based practice? A systematic review and evaluation based on single-case research. *Exceptional Children*, 81, 2, 227-246.
- Farrell, A. C. and Chandler, D. (2008). Cooperating teachers impressions of the Whisper-in-my-Ear (WIME) and traditional communication feedback methods for physical education in preservice teachers. *Education and Human Development*, 2, 1, 1-9.
- Fisher, D. and Frey, N. (2001). Access to the Core Curriculum Critical Ingredients for Student Success. *Remedial and Special Education*, 22, 3, 148-157.
- Fisher, D., Frey, N. and Lapp, D. (2011). Coaching middle-level teachers to think aloud improves comprehension instruction and student reading achievement. *The Teacher Educator*, 46, 3, 231-243.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. and Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). 15.06.2016 tarihinde <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf> adresinden alınmıştır.

- Florian, L. and Rouse, M. (2001). Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31, 3, 399-412.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P. and Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 3, 178-192.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F. and Yoon, K.S. (2001). What makes Professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38, 4, 915- 945.
- Gersten, R. and Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 2, 120-130.
- Gibson, A. N. and Schuster, J. W. (1992). The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12, 2, 247-267.
- Glatthorn, A. A. (1990). Cooperative professional development facilitating the growth of the special education teacher and the classroom teacher. *Remedial and Special Education*, 11, 3, 29-34.
- Glazer, E. and Hannafin, M. (2006). The cooperative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 2, 179–193.
- Goodman, J. I., Brady, M. P., Duffy, M. L., Scott, J. and Pollard, N. E. (2008). The effects of “bug-in-ear” supervision on special education teachers' delivery of learn units. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 4, 207-216.
- Graham, S. and Harris, K. R. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28, 1, 28-37.
- Greenwood, C. R. (1998). Commentary: Align professional development, classroom practice, and student progress in the curriculum and you'll improve general education for all students. *Learning Disability Quarterly*, 21, 1, 75-84.

- Greenwood, C. R. and Abbott, M. (2001). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24, 4, 276-289.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A. and Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51, 2, 143-163.
- Griffin, C. C., Jitendra, A. K. and League, M. B. (2009). Novice special educators' instructional practices, communication patterns, and content knowledge for teaching mathematics. *Teacher Education and Special Education*, 32, 4, 319-336.
- Grossman, P., Wineburg, S. and Woolworth, S. (2001). Toward a theory of teacher community. *Teachers College Record*, 103, 6, 942-1012.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15, 5, 5-12. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x015005005>.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 85, 748-750.
- Gün, Z. (2013). *Ülkemizdeki kaynaştırma eğitiminin matematik eğitiminde yeri ve önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar (Beykoz ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K. and Handler, M. W. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in a public elementary school. *Behavior Modification*, 31, 4, 454-465.
- Hall, L. J., Grondon, G. S., Pope, C. and Romero, A. B. (2010). Training paraprofessionals to use behavioral strategies when educating learners with autism spectrum disorders across environments. *Behavioral Interventions*, 25, 1, 37-51. doi:10.1002/bin.294
- Hammel, A. M. (2007). Professional development research in general education. *Journal of Music Teacher Education*, 17, 1, 22-32.

- Hardman, M. L. and Dawson, S. (2008). The impact of federal public policy on curriculum and instruction for students with disabilities in the general classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52, 2, 5-11.
- Harn, B., Parisi, D. and Stoolmiller, M. (2013). Balancing fidelity with flexibility and fit: What do we really know about fidelity of implementation in schools?. *Exceptional Children*, 79, 2, 181-193.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81-112.
- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K. and Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1, 96–106. doi:10.1016/j.ecresq.2010.05.004
- Hertberg-Davis, H. L. and Brighton, C. M. (2006). Support and sabotage: Principal's influence on middle school teachers' responses to differentiation. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17, 2, 90–102.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th edition). Pearson. Upper Saddle River.
- Hindman, A. H., Snell, E. K., Wasik, B. A., Lewis, K. N., Hammer, C. S. and Iannone-Campbell, C. (2015). Research and practice partnerships for professional development in early childhood: Lessons from ExCELL-e. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20, 1-2, 12-28.
- Hitchcock, C., Meyer, A., Rose, D. and Jackson, R. (2002). Providing new access to the general curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 35, 2, 8-17.
- 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.
- Horrocks, E. L. and Morgan, R. L. (2011). Effects of inservice teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of students with profound multiple disabilities. *Teacher Education and Special Education: The*

- Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34, 4, 283-319.
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. and Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24,3, 229-247.
- Israel, M., Carnahan, C. R., Snyder, K. K. and Williamson, P. (2012). Supporting new teachers of students with significant disabilities through virtual coaching: A proposed model. *Remedial and Special Education*, 34, 4, 195-204. doi:10.1177/0741932512450517
- İlk, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackson, L. B., Ryndak, D. L. and Wehmeyer, M. L. (2008). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning: A case for inclusive education as a research-based practice. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 34, 1, 175-195. doi:10.2511/rpsd.33.4.175
- Jager, B., Reezigt, G. J. and Creemers, B. P. (2002). The effects of teacher training on new instructional behavior in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18, 7, 831-842.
- Jenkins, A. A. and Yoshimura, J. (2010). Not another inservice!: Meeting the special education professional development needs of elementary general educators. *Teaching Exceptional Children*, 42, 5, 36-43.
- Jenkins, A. and Ornelles, C. (2007). Preservice Teachers' Confidence in Teaching Students with Disabilities: Addressing the INTASC Principles. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2, 2, 1-17.

- Johnson, P., Schuster, J. and Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 6, 4, 437-458.
- Jordan, A., Schwartz, E. and McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 4, 535-542.
- Jorgensen, C. (2005). The least dangerous assumption. *Book Reviews*, 6, 3, 13-14.
- Joyce, B. and Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37,5, 379-385.
- Joyce, B. and Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. Baskı). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. and Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49, 4, 365-382.
- Kalnikaitė, V. and Whittaker, S. (2008). Social summarization: Does social feedback improve access to speech data?. *Proceedings of the 2008 ACM conference on Computer supported cooperative work* içinde (s. 9-12).
- Kamens, M. W. (2000). Technology in the schools: Perspectives of a collaborative training partnership. *Journal of Computing in Teacher Education*, 16, 2, 26-31.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J. and Slostad, F. A. (2000). Classroom teachers' perceptions about inclusion of students with disabilities. *Teaching Education*, 11, 2, 147-158.
- Kamens, M. W., Loprete, S. J. and Slostad, F. A. (2003). Inclusive classrooms: What practicing teachers want to know. *Action in Teacher Education*, 25, 1, 20-26.
- Kaplan, G. (2011). *İlköğretim beşinci sınıfa devam eden zihinsel yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin temel astronomi kavramlarını algılama şekilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karabulut, A. (2009). *Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2005). Öğretmen, yönetici ve anne babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 4, 2, 55-76.
- Karvonen, M., Flowers, C. and Wakeman, S. Y. (2013). Factors associated with access to the general curriculum for students with intellectual disability. *Current Issues in Education*, 16, 3, 1-18.
- Kasprisin, C., Single, P., Single, R. and Muller, C. (2003). Building a better bridge: Testing e-training to improve e-mentoring programmes in higher education. *Mentoring and Tutoring*, 11, 1, 67-78.
- Kaufman, D., Coddling, R. S., Markus, K. A., Tryon, G. S. and Kyse, E. N. (2013). Effects of verbal and written performance feedback on treatment adherence: Practical application of two delivery formats. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23, 4, 264-299.
- Kazemi, E. and Hubbard, A. (2008). New directions for the design and study of professional development: Attending to the coevolution of teachers' participation across contexts. *Journal of Teacher Education*, 59, 5, 428-441. doi:10.1177/0022487108324330
- Kenney, J., Banerjee, P. and Newcombe, E. (2010). Developing and sustaining positive change in faculty technology skills: Lessons learned from an innovative faculty development initiative. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 6, 2, 89-102.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers and Education*, 39, 3, 283-297. doi:10.1016/S0360-1315(02)00073-8.
- Kleiman, G. M. (2004). Myths and realities about technology in K-12 schools: Five years later. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4,2, 248-253.

- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ko, B. and Boswell, B. (2013). Teachers' Perceptions, Teaching Practices, and Learning Opportunities for Inclusion. *The Physical Educator*, 70, 3, 223-242
- Kommers, P. and Hooreman, R. W. (2009). Mobile phones for real-time teacher coaching. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 2, 1, 80-90.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. and Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21, 4, 381-394.
- Kretlow, A. G. and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33, 4, 279–299. doi:10.1177/0888406410371643
- Kretlow, A. G., Wood, C. L. and Cooke, N. L. (2011). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *Journal of Special Education*, 44, 4, 234-246. doi: 10.1177/0022466909341333
- Kulhavy, R. W. and Stock, W. A. (1989). Feedback in written instruction: The place of response certitude. *Educational Psychology Review*, 1, 4, 279-308.
- Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A. and Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 4, 306–324.
- Lashley, C. (2002). Participation of students with disabilities in statewide assessments and the general education curriculum: Implications for administrative practice. *Journal of Special Education Leadership*, 15, 1, 10–16.
- Lasley, T. J., Siedentop, D. and Yinger, R. (2006). A Systemic Approach to Enhancing Teacher Quality: The Ohio Model. *Journal of Teacher Education*, 57, 1, 13-21.

- Leatherman, J. M. and Niemeyer, J. A. (2005) Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Educators*, 26, 1, 23–36.
- Lee, S. H., Soukup, J. H., Little, T. D. and Wehmeyer, M. L. (2009). Student and teacher variables contributing to access to the general education curriculum for students with intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education*, 43, 1, 29-44.
- Leiter, R. G. (2005). *Uluslararası Leiter Performans Test'inin yönerge ve değerlendirmesi kılavuzu*. (Çev. F. Önen) Milli Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi. Ankara. (Eserin orijinali 1962'de yayımlanmıştır).
- Lignugaris-Kraft, B. and Marchand-Martella, N. (1993). Evaluation of preservice teachers' interactive teaching skills in a Direct Instruction practicum using student teachers as supervisors. *Teacher Education and Special Education*, 16, 4, 309-318.
- Logan, K. R. and Keefe, E. B. (1997). A comparison of instructional context, teacher behavior, and engaged behavior for students with severe disabilities in general education and self-contained elementary classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 22, 1, 16-27.
- Lynn Cusumano, D., Armstrong, K., Cohen, R. and Todd, M. (2006). Indirect impact: How early childhood educator training and coaching impacted the acquisition of literacy skills in preschool students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27, 4, 363-377.
- Male, D. B. (2011). The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. *Support for Learning*, 26, 4, 182-186.
- Marzano, R. J. and Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership*, 61, 1, 6-13.
- Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Matzen, K., Ryndak, D. and Nakao, T. (2010). Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities issues encountered and

- activities observed across contexts. *Remedial and Special Education*, 31, 4, 287-304.
- Matzen, N. J. and Edmunds, J. A. (2007). Technology as a catalyst for change: the role of professional development. *Journal of Research on Technology in Education*, 39, 4, 417-430.
- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L. and Hsieh, W. Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 1, 28-37.
- McKenney, E. L., Waldron, N. and Conroy, M. (2013). The effects of training and performance feedback during behavioral consultation on general education middle school teachers' integrity to functional analysis procedures. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 23, 1, 63-85.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2002a). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25, 1, 41-54.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2002b). Professional development and inclusive schools: Reflections on effective practice. *The Teacher Educator*, 37, 3, 159-172.
- McLeskey, J. and Waldron, N. L. (2011). Educational programs for elementary students with learning disabilities: Can they be both effective and inclusive?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26, 1, 48-57.
- Miller, S. and Stewart, A. (2013). Literacy learning through team coaching. *The Reading Teacher*, 67, 4, 290-298.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2009). *Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu*.
- Moran, M. J. (2007). Collaborative action research and project work: Promising practices for developing collaborative inquiry among early childhood preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 4, 418-431.

- Morgan, R. L., Menlove, R., Salzberg, C. L. and Hudson, P. (1994). Effects of peer coaching on the acquisition of direct instruction skills by low-performing teachers. *The Journal of Special Education, 28, 1*, 59-76.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. and Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 40, 3*, 192-210.
- Morse, T. E. and Schuster, J. W. (2004). Simultaneous prompting: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities, 39, 2*, 153-168.
- Murray, J. P. (2002). The current state of faculty development in two-year colleges. *New Directions for Community Colleges, 118*, 89-98.
- Myers, D. M., Simonsen, B. and Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response-to-intervention approach. *Education and Treatment of Children, 34, 1*, 35-59.
- 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.*
- Niesyn, M. E. (2009). Strategies for success: Evidence-based instructional practices for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 53, 4*, 227-234.
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Ranier, D. D. and LeVelle, J. (2000). Increasing intervention implementation in general education following consultation: A comparison of two follow- up strategies. *Journal of Applied Behavior Analysis, 33, 3*, 271-284.
- Noell, G. H., Witt, J. C., Slider, N. J., Connell, J. E., Gatti, S. L., Williams, K. L., vd.,. (2005). Treatment implementation following behavioral consultation in schools: A comparison of three follow-up strategies. *School Psychology Review, 34*, 87–106.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education, 29, 1*, 53–61. doi:10.1177/0271121408329171

- Ottley, J. R., Coogle, C. G. and Rahn, N. L. (2015). The social validity of bug-in-ear coaching: Findings from two studies implemented in inclusive early childhood environments. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36, 4, 342-361.
- Özer, E., Çoşgun Başar, M. Özkubat, U., Töret, G. ve Karasu, N. (2013). Yetersizliği olan çocuklarda beceri öğretiminde kullanılan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği: Betimsel değerlendirme ve meta-analizi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14, 2, 67-84.
- Parker, M. A. and Schuster, J. W. (2002). Effectiveness of simultaneous prompting on the acquisition of observational and instructive feedback stimuli when teaching a heterogeneous group of high school students. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 1, 89-104.
- Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R. and Brackett, M. A. (2012). Personal, professional Coaching: Transforming professional development for teacher and administrative leaders. *Journal of Leadership Education*, 11, 1, 263-274.
- Philpott, D. E., Furey, E. and Penney, S. C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20, 2, 38-54.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. and Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431-451.
- Popper, M. and Lipshitz, R. (1992). Coaching on leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 13, 7, 15-18.
- Powell, D. R. and Diamond, K. E. (2013). Implementation fidelity of a coaching-based professional development program for improving Head Start teachers' literacy and language instruction. *Journal of Early Intervention*, 35, 2, 102-128.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R. and Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102, 2, 299-312.

- Quenemoen, R. F., Lehr, C. A., Thurlow, M. L. and Massanari, C. B. (2001). Students with disabilities in standards-based assessment and accountability systems: Emerging issues, strategies, and recommendations. *Synthesis Report 37*, 1-23.
- Rathel, J. M., Drasgow, E., Brown, W. H. and Marshall, K. J. (2014). Increasing induction-level teachers' positive-to-negative communication ratio and use of behavior-specific praise through e-mailed performance feedback and its effect on students' task engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 16, 4, 219-233.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C. and Newcomer, L. (2014). Using coaching to support teacher implementation of classroom-based interventions. *Journal of Behavioral Education*, 23, 1, 150-167.
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A. and Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32, 1, 64-82.
- Rock, M. L., Schoenfeld, N., Zigmond, N., Gable, R. A., Gregg, M., Ploessl, D. M. and Salter, A. (2013). Can you skype me now? Developing teachers' classroom management practices through virtual coaching. *Beyond Behavior*, 22, 3, 15-23.
- Rock, M. L., Schumacker, R. E., Gregg, M., Howard, P. W., Gable, R. A. and Zigmond, N. (2014). How are they now? Longer term effects of e coaching through online Bug-In-Ear Technology. *Teacher Education and Special Education*, 37, 2, 161-181.
- Roy, A., Guay, F. and Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 11, 1186-1204.
- Sailors, M. and Price, L. (2015). Support for the Improvement of Practices through Intensive Coaching (SIPIC): A model of coaching for improving reading instruction and reading achievement. *Teaching and teacher education*, 45, 115-127.
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından*

- değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Savaşır, I. ve Şahin, N. (1995). *Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) uygulama kitapçığı*. Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Scheeler, M. C. and Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education*, 11, 4, 231-241.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E. and Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques-From university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, 18, 189-210.
- Scheeler, M. C., Congdon, M. and Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 33,1, 83-96.
- Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl, K. L. and Lee, D. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 29, 1, 12-25.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 27, 4, 396-407.
- Schultz, B. K., Arora, P. and Mautone, J. A. (2015). Consultation and coaching to increase the uptake of evidence-based practices: Introduction to the special issue. *School Mental Health*, 7, 1, 1-5.
- Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Bulgren, J. A., Davis, B., Lenz, B. K. and Grossen, B. (2002). Access of adolescents with disabilities to general education curriculum: Myth or reality?. *Focus on Exceptional Children*, 35, 3, 1-16.
- Schumaker, J. B., Fisher, J. B. and Walsh, L. D. (2010). The effects of a computerized professional development program on teachers and students with and without

- disabilities in secondary general education classes. *Learning Disability Quarterly*, 33, 2, 111-131.
- Schumm, J. S. and Vaughn, S. (1995). Meaningful professional development in accommodating students with disabilities lessons learned. *Remedial and Special Education*, 16, 6, 344-353.
- Schuster, J. W., Griffen, A. K. and Wolery, M. (1992). Comparison of simultaneous prompting and constant time delay procedures in teaching sight words to elementary students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 2, 3, 305-325.
- Scott, B. J., Vitale, M. R. and Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19, 2, 106-119.
- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9, 4, 227-244.
- 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.
- Sheng, H., Siau, K. and Nah, F. F. H. (2010). Understanding the values of mobile technology in education: A value-focused thinking approach. *ACM SIGMIS Database*, 41, 2, 25-44.
- Shernoff, E. S., Lakind, D., Frazier, S. L. and Jakobsons, L. (2015). Coaching early career teachers in urban elementary schools: A mixed-method study. *School Mental Health*, 7, 1, 6-20.
- Showers, B. and Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 6, 12-16.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78, 1, 153-189.
- Smith, T. W. and Strahan, D. (2001). Toward a Prototype of Expertise in Teaching A Descriptive Case Study. *Journal of Teacher Education*, 55, 4, 357-371.

- Snyder, L., Garriott, P. and Aylor, M. W. (2001). Inclusion confusion: Putting the pieces together. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24, 3, 198-207.
- 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.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L. and McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33, 357–370. doi:10.1177/1053815111428336
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C. and McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants & Young Children*, 25, 3, 188-212.
- Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L, Bashinski, S. M. and Bovaird, J. (2007). Classroom variables and access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 74, 1, 1-12.
- 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 (RPSD)*, 31, 4, 277-283.
- 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.
- Storie, S., Coogle, C. G., Rahn, N. and Ottley, J. R. (2017). Distance Coaching for Pre-service Teachers: Impacts on Children's Functional Communication in Inclusive Preschool Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 45, 6, 735-743.
- Stormont, M. and Reinke, W. M. (2013). Providing performance feedback for teachers to increase treatment fidelity. *Intervention in School and Clinic*, 49,4, 219-224.
- Stormont, M., Reinke, W. and Herman, K. (2011). Teachers' characteristics and ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders*, 37, 1, 19-29.

- Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D. and Lewis, C. (2015). Coaching teachers' use of social behavior interventions to improve children's outcomes: A review of the literature. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17, 2, 69-82.
- Stuft, D. L., Bauman, D. and Ohlsen, M. (2009). Preferences and attitudes toward accommodations of traditional assessment in secondary social studies classrooms. *Social Science Research & Practice*, 4, 2, 87-98.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara, Ekinoks Yayınları.
- Suhrheinrich, J. (2011). Training teachers to use pivotal response training with children with autism: Coaching as a critical component. *Teacher education and special education*, 34, 4, 339-349.
- Sutherland, K. S., Alder, N. and Gunter, P. L. (2003). The effect of varying rates of opportunities to respond to academic requests on the classroom behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11, 4, 239-248.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A. and Ladwig, C. (2015). Implementation integrity of practice-based coaching: Preliminary results from the BEST in CLASS efficacy trial. *School Mental Health*, 7, 1, 21-33.
- Swafford, J. (1998). Teachers supporting teachers through peer coaching. *Support for Learning*, 13, 2, 54-58.
- Sweigart, C. A., Landrum, T. J. and Pennington, R. C. (2015). The effect of real-time visual performance feedback on teacher feedback: A preliminary investigation. *Education and Treatment of Children*, 38, 4, 429-450.
- Symeonidou, S. and Phtiaka, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 4, 543-550.
- Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim II. Kademe branş öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması ve hizmet-içi eğitimle yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 111-121.
- 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, 2, 249-265.
- Tekin-İftar, 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
- Tekin-İftar, E., Olcay-Gul, S. and Collins, B. C. (2018). Descriptive Analysis and Meta Analysis of Studies Investigating the Effectiveness of Simultaneous Prompting Procedure. *Exceptional Children*, 1-20. doi: 10.1177/0014402918795702
- 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.
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını*

azaltmadaki etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. and Shogren, K. A. (2013). *Exceptional Lives. Special Education in Today's Schools. (7. Baskı)*. Pearson.

Ülker, S. (2009). *Birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş zihinsel yetersizliği olan öğrencinin özel eğitim danışmanlığıyla akademik alanlarda yapabildikleri dikkate alınarak yapılan öğretimin amaçları gerçekleştirmesine olan etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ünay, E. (2012). *Bireysel destek eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları ve özyeterlilik algıları üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Dyke, P. R. (2014). Virtual group coaching: A curriculum for coaches and educators. *Journal of Psychological Issues in Organizational Culture*, 5, 2, 72-86.

VanTassel-Baska, J. and Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44, 3, 211-217.

VanTassel-Baska, J., Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H. vd., (2008). A study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52, 4, 297-312.

Vaughn, S., Hughes, M.T., Schumm, J.S. and Klingner, J. (1998). A collaborative effort to enhance reading and writing instruction in inclusion classrooms. *Learning Disability Quarterly*, 21, 1, 57-74.

Vernon- Feagans, L., Bratsch- Hines, M., Varghese, C., Bean, A. and Hedrick, A. (2015). The Targeted Reading Intervention: Face- to- face vs. webcam literacy coaching of classroom teachers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30, 3, 135-147.

- Vince Garland, K. M., Holden, K. and Garland, D. P. (2016). Individualized clinical coaching in the TLE TeachLivE Lab: Enhancing fidelity of implementation of system of least prompts among novice teachers of students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 39, 1, 47-59.
- Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F. and Simons, R. J. (2015) Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *Teachers and Teaching*, 21, 8, 990-1009. doi:10.1080/13540602.2015.1005868
- Vogt, F. and Rogalla, M. (2009). Developing adaptive teaching competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 8, 1051-1060.
- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vuran, S. and Olcay Gul, S. (2012). On-the-job training of special education staff: Teaching the simultaneous prompting strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12, 3, 2101-2110.
- Walpole, S. and Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher*, 62, 3, 222 – 231.
- Warner, T. (2012). E-coaching systems: Convenient, anytime, anywhere, and nonhuman. *Performance Improvement*, 51, 9, 22-28.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. and Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 63.
- 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.
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Zhu, P., Cronen, S. and Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37, 8, 469–479.

- Wehby, J., Maggin, D., Johnson, L. and Symons, F. J. (2010). Improving intervention implementation and fidelity in evidence-based practice: Integrating teacher preference into intervention selection. Society for Research on Educational Effectiveness (SREE)'de sunulmuş bildiri.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30, 3, 113-120.
- Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G. and Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation an observational study. *Remedial and Special Education*, 24, 5, 262-272.
- Welch, M. (1996). Teacher education and the neglected diversity: Preparing educators to teach students with disabilities. *Journal of Teacher Education*, 47, 5, 355-366.
- Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N. and Zoder- Martell, K. (2017). Web- based teacher training and coaching/feedback: A case study. *Psychology in the Schools*, 54, 4, 433-445.
- Yavuz, C. (2005). *Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ylonen, A. and Norwich, B. (2012). Using lesson study to develop teaching approaches for secondary school pupils with moderate learning difficulties: Teachers' concepts, attitudes and pedagogic strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 3, 301-317.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B. and Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Issues & Answers. REL 2007-No. 033. Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).
- Yönter, S. (2009). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhang, S., Liu, Q. T. and Wang, Q. Y. (2017). A study of peer coaching in teachers' online professional learning communities. *Universal Access in the Information Society*, 16, 2, 337-347.

<https://en.oxforddictionaries.com/definition/coach>



EKLER

EK-1. Öğretmen Katılımcı Bilgi Formu

EK-2. Öğretmen Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onamı

EK-3. Aile Bilgilendirme Formu ve Araştırmaya Katılım Onamı

EK-4. Gözlemci Eğitimi Uygulama Planı

EK-5. Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Sunum Dosyası

EK-6. Öğretmen Koçluğu ve Çalışma Süreci Sunum Dosyası

EK-7. Öğretmen Katılımcıların Genelleme İçin Hazırladıkları Sınav Kağıtları

EK-8. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

EK-9. Sakarya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

EK-10. Ön Eğitim Oturumları İçin Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu

EK-11. Sözlü Geribildirimler İçin Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu

EK-12. Grafik ve Yazılı Geribildirimler İçin Uygulama Güvenirliği Değerlendirme Formu

EK-13. Öğretmen ve Öğrenci Katılımcılara Ait Türkçe Dersi Haftalık Ders Programı

EK-14. Öğretmen Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

EK-15. Öğrenci Katılımcılar İçin Başlama Düzeyi ve Yoklama Oturumları Veri Toplama Formu

EK-16. Öğretmen Katılımcılar İçin Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Uygulama Formu

EK-17. Öğretmen Katılımcılara İletilen Örnek Grafik ve Yazılı Geribildirim

EK-18. Uygulama Oturumları Öğrenci Tepkileri İçin Veri Toplama Formu (Öğretmen)

EK-19. Uygulama Oturumları Öğrenci Tepkileri İçin Veri Toplama Formu (Araştırmacı)

EK-20. Öğretmen Katılımcılar İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Soruları

EK-21. Öğrenci Katılımcılar İçin Sosyal Geçerlik Değerlendirme Soruları

EK-1

ÖĞRETMEN KATILIMCI BİLGİ FORMU

Adınız Soyadınız: _____

Türkçe öğretmeni 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 öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretim hakkında bilginiz var mıydı?

() Evet () Hayır

EK-2

ÖĞRETMEN BİLGİLENDİRME FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler ortaokul düzeyinde tam zamanlı kaynaştırma eğitime devam eden öğrencilere öğretim sunan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek branş öğretmenlerine yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı koçluk uygulamasının branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi 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, Ahmet FİDAN 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 (koçluk) 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 size sunulacak sözlü, grafik ve yazılı geribildirim uygulamasına katılmak.
- 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 olan ön eğitim ve uygulama sürecinde yüz yüze sunulacak sözlü geribildirimler ve akıllı telefonlarınız aracılığıyla sunulacak grafik ve yazılı geribildirimlerden oluşacaktır. Sözlü geribildirimler yalnızca uygulama yapacağınız dersten sonraki teneffüste, yazılı ve grafik geribildirimler ise uygulama yaptığınız her üç dersin sonunda akıllı telefonlar üzerinden uzaktan sunulacaktır. Yazılı ve grafik geribildirimlerin incelemesini ve dönütlerinizi/sorularınızı uygun olduğunuz herhangi bir zamanda yapabileceksiniz. 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. Bu uygulamalar sırasında sizin ve öğrencinizin davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta araştırmacı ve bir gözlemci bulunacaktır. Uygulama yaptığınız her dersin sonundaki teneffüste araştırmacı size uygulamanız hakkında sözlü geribildirim sunacaktır. Ek olarak, uygulama yaptığınız her üç dersin sonunda o derslerdeki ve önceki tüm derslerdeki performansınızı gösteren grafik ve yazılı geribildirimler 12 saat içerisinde akıllı telefonlarınız üzerinden size iletilecektir. Sizin de bu geribildirimleri inceleyip, olursa dönütlerinizi/sorularınızı yine aynı yollarla araştırmacıya iletmeniz beklenmektedir. Araştırmanın herhangi bir döneminde araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda araştırmadan çekilme hakkına sahipsiniz. Uygulama süresince sizin için ve öğrenci için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., akıllı telefon, 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 hiç bir olumsuz durum yansıtılmayacaktır.

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

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

Arş. Gör. Ahmet Fidan

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

e-posta: afidan@sakarya.edu.tr

Cep Tel: 0 545 445 5486

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.

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

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-3

AİLE BİLGİLENDİRME FORMU

Bu formda yer verilen bilgiler araştırmanın öğretmen katılımcılarının öğretim sunacağı özel gereksinimli ve araştırmanın olası öğrenci katılımcısı olabilecek öğrencilerin velilerine yazılı olarak aktarılmıştır. Form bilgilendirme ve onam alma amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı koçluk uygulamasının branş öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi 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, Ahmet FİDAN 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 çocuğunun kendisi için belirlenen hedef becerileri sergileyip sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Daha sonra öğretmenden sınıftaki rutin uygulamaları sırasında hedef becerileri kazandırmak üzere belirlenen öğretim uygulamasını kullanması istenecektir. Bu uygulamalar sırasında çocuğunuza ait verileri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta araştırmacı ve bir gözlemci bulunacaktır. Uygulama yapılan her dersin sonunda araştırmacı öğretmene uygulaması hakkında sözlü geribildirim sunacaktır. Uygulama yapılan her üç dersin sonunda o derslerdeki ve önceki tüm derslerdeki performansını gösteren grafik ve yazılı geribildirimler 12 saat içerisinde akıllı telefonlar üzerinden öğretmene iletilecektir. Öğretmen de bu geribildirimleri inceleyip, olursa dönütlerini/sorularını yine aynı yollarla araştırmacıya iletebilecektir. 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, pekiştiriciler) 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 vazgeemeniz durumunda size ya da çocuğunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç olarak, çalışmaya katılmamaya karar vermeniz durumunda řu anda almakta olduğunuz hizmetler hiçbir şekilde etkilenmeyecektir.

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

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

Arş. Gör. Ahmet Fidan
Sakarya Üniversitesi
Eğitim Fakóltesi
Özel Eğitim Bölümü
e-posta: afidan@sakarya.edu.tr
Cep Tel: 0 545 445 5486

Katılımlınız konusunda görüşünüz her ne olursa olsun bu form size verilecektir.

Çalışmaya katılım konusunda görüşünüz olumlu ise lütfen bir sonraki sayfayı imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.

ARAŞTIRMAYA KATILIM ONAMI

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-4

GÖZLEMÇİ EĞİTİMİ UYGULAMA PLANI

Eğitimi sunan: _____ Öğretmen: _____

Tarih: _____ **Saat (Başlangıç/Bitiş):** ____:____/____:____

Eğitim Yeri: _____

Davranışlar	
1. Eğitim için uygun ortamı hazırla	
2. Eğitim oturumu için giriş konuşması yap	
3. Öğretmen koçluğu uygulama sürecini açıkla	
4. Hedef konuları eğitim materyaline uygun olarak anlat	
5. Eşzamanlı ipucuyla öğretim için video örnekleri göster	
6. Gözlemcilerin örnek durumlar üzerinden veri toplamasını sağla	
7. Gözlemcilerin topladıkları verilerin güvenilirliğini hesapla ve açıkla	
8. Eğitim oturumunu özetle	
9. Gözlemcilerin sorularını yanıtla	
10.Eğitim oturumunu sonlandır	
Notlar/Açıklamalar:	

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM SUNUM DOSYASI

EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM

Ahmet FİDAN
Sakarya Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Öğrenme Nasıl Gerçekleşir?

- ❖ Öğretim sürecinde bizim amacımız öğrencinin **ÇIKIŞ** işareti olan kapıyı kullanarak çıkmasını öğretmektir.
- ❖ Bu yüzden öğrenciye üzerinde **ÇIKIŞ** işareti olan kapıyı kullanması için ipucu sunarız. Örneğin, öğretmen kapının üzerindeki çıkış işaretini işaret ederek "bak binayı terk etmek için bu işaretin olduğu kapıdan çıkmamız gerekir" diyerek ipucu sunarız.
- ❖ Bu durumda öğrenci doğru ya da yanlış tepkide bulunabilir.
- ❖ Doğru tepkide bulunduğu anda pekiştirme sunulur, yanlış tepkide ise hata düzeltilmesi yapılır.
- ❖ Pekiştirme, öğrencinin «**ÇIKIŞ**» işareti için verdiği doğru tepkiye karşılık olarak öğrencinin hoşuna giden bir sözle ifade olabilir. Örneğin, "Aferin doğru bildin".
- ❖ Öğrencinin yalnızca uyarının (ÇIKIŞ işareti) olduğu durumlardaki davranışları için pekiştirme sunulur.

5

Gündem

- ❖ Eşzamanlı İpucuyla Öğretim
- ❖ Öğretim, Öğrenme nasıl gerçekleşir
- ❖ Temel kavramlar
 - Uyarı/beceri yönergesi
 - Yoklama denemesi ve öğretim denemesi
 - İpucu
 - Yanıt aralığı süresi
 - Tanım
 - Eşzamanlı ipucuyla öğretimin basamakları

2

Örnek

- ❖ Öğrenci dışarı çıkmak istediğinde **ÇIKIŞ** işaretini takip ederse ödül sunulur.
- ❖ Eğer üzerinde **ÇIKIŞ** işareti olmayan bir kapıdan çıkmaya çalışırsa ödül sunulmaz.
- ❖ Eğer öğrenci **ÇIKIŞ** işareti için doğru tepkiyi bilmiyorsa ne olur?

6

Öğretim

- ❖ Biz öğrencilerimizin uygun uyarıların sunulduğu her durumda hedef davranışı sergilemesini bekleriz.
- ❖ Bir öğretim programı öğretim oturumlarından oluşur ve bu oturumlarda öğretim denemesi ya da denemeleri sunulur.
- ❖ Her bir deneme öğrenciye soru sorulur, soruya vermesi gereken yanıt beklenir ve ardından öğrencinin verdiği yanıtta bir sonuç verilir.
- ❖ Teknik ifade ile öğrenciye sorulan soruya **beceri yönergesi**, öğrencinin verdiği yanıtta **tepi** ve öğrenci tepkisine öğretmenin sunduğu sonuca da **dönüt** denir.
- ❖ **Hedef davranış** bizim öğrenciden beklediğimiz davranıştır.
- ❖ Beceri yönergesi soru olarak sorulabileceği gibi öğrenciden sergilemesi istenen bir açıklama/düz cümle olarak sunulabilir.

3

Örnek (devam)

- ❖ Öncelikle **ÇIKIŞ** işaretinin ne anlama geldiğini öğretmemiz gerekir.
- ❖ Bu yüzden öğretim sırasında «**ipucu**» kullanmamız gerekir.
- ❖ Her bir öğretim denemesi öğrenciye doğru tepkiye ya da davranışa götürecektir ipucunun sunulmasını gerektirir.

7

Örnek

- ❖ Öğrencinin «**ÇIKIŞ**» işaretini (uyarı) takip ederek binayı terk etmesini öğrenmesi hedeflendiğinde «**çıkış işaretini bul**» uygun bir beceri yönergesi olabilir.
- ❖ Eğer öğrenci «**ÇIKIŞ**» işaretinin ne anlama geldiğini bilmiyorsa ne olur?
 - ❖ Başka bir kapıdan çıkmaya çalışabilir.
 - ❖ **ÇIKIŞ** işareti olan kapıyı hesafinden bulabilir.
 - ❖ Herhangi bir davranış sergilemeden bekleyebilir.

4

Temel Kavramlar-Beceri Yönergesi

- ❖ Beceri yönergesi öğretmenin öğrenciden yapmasını istediği şeyi ifade eder.
- ❖ Öğretim sırasında kullanılacak beceri yönergesinin öğrencini özelliklerine göre bireyselleştirilir (örn., sözlü, yazılı, işaretler).
- ❖ Beceri yönergesi kısa, sade ve tutarlı olmalıdır.
- ❖ Örneğin, «**Bana bunun aynıysa gibi görünen bir şey göster**» yerine; «**Söyle**», «**Eşle**», «**Göster**» gibi ifadeler kullanılabilir.
- Beceri yönergesi (a) bir soru, (b) sözel bir ifade ya da yorum ya da (c) sözel olmayan bir gösterim olarak sunulabilir.



8

Temel Kavramlar-İpucu

- İpucu öğrencinin beceri yönüresine doğru tepki vermesi için öğretmenin sunduğu yardım/destektir.
- Öğretmenin ipucunu **beceri yönüresinin hemen ardından, öğrenci tepkisinden önce** vermesi beklenir.
- Örneğin, öğrenciye "Bir arkadaşımızla karşılaştığımızda ne deriz? diye sorulur ve hemen ardından "Merhaba deriz" diyerek ipucu sunulur. Ardından öğrencinin yanıtı beklenir.

9

Temel Kavramlar-Yanıt Aralığı Süresi

- ❖ Beceri yönüresinden sonra öğrencinin tepkisi için beklemek üzere önceden belirlenmiş süredir.
- ❖ Örneğin, 2 saniye, 4 saniye
- ❖ Yanıt aralığı süresi belirlenirken öğrencinin özellikleri ve beklenen tepkinin özellikleri (örn., zorluk düzeyi, yanıtın uzunluğu gibi) dikkate alınmalıdır.

14

İpucu Türleri

- **Jest ipucu:** Kırmızı arabayı göstermek amacıyla bir jest kullanmak
- **Sözel ipucu:** «Bu kırmızı bir araba» demek
- **Model ipucu:** Öğretmenin masanın üzerindeki kırmızı arabayı göstermesi
- **Fiziksel ipucu:** Öğretmenin öğrencinin elinden tutarak kırmızı arabayı göstermesini sağlaması.
- ❖ Genel ilke **en az kısıtlayıcı ipucunu** kullanmaktır.
- ❖ En az kısıtlayıcı olma, ipucunun sunulmasıyla öğrencinin doğru tepkide bulunabileceği düşünülen ipucudur. Örneğin, öğrenci «ÇIKIŞ» işaretini gösterdiğimiz jestlerimizden takip ederek fark ediyorsa öğrencinin elinin üzerinden tutup ÇIKIŞ işaretini göstermeye gerek yoktur.
- ❖ Bu yüzden öğrencinin özellikleri ipucunu seçerken önemli bir belirleyicidir.

10

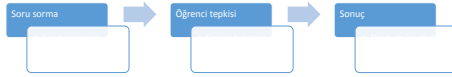
Video örnekleri

- [ardarda öğretim.mkv](#)
- [aralıkli öğretim.mkv](#)
- [yoklama bireysel.MPG](#)
- [yoklama sınıf içi.mkv](#)

15

Temel Kavramlar-Yoklama Denemeleri

- ❖ Yoklama denemeleri öğrenme olup olmadığının sinandığı denemelerdir.
- ❖ Yoklama denemelerinde ipucu sunulmadan öğrencinin performansı sinanır.
- ❖ Yoklama denemeleri her zaman öğretim denemelerinden önce yapılır.
- ❖ Yoklama denemesi şunlardan oluşur:



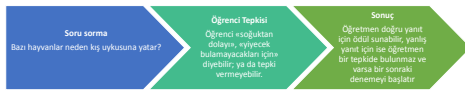
11

Eşzamanlı İpucuyla Öğretim: Tanım

- ❖ 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.
- ❖ Böyle düzenlenen bir öğretim fırsatına **öğretim denemesi** denir.
- ❖ Öğretim denemelerinin tamamında öğretmen ipucunu da sunduğu öğrenmenin öğrencide öğrenmenin gerçekleşme düzeyini görmek üzere yoklama denemeleri düzenler.
- ❖ Örneğin; bir öğretim denemesinde öğretmen «**Bazı hayvanlar neden kış uykusuna yatar?**» şeklinde beceri yönüresini sunar ve hemen ardından «**Kışın yiyecek bulamayacakları için..**» diyerek ipucunu sunar.

16

Yoklama Denemesi



12

Olası Öğrenci Tepkileri

- ❖ **Doğru tepki:** Öğrencinin beklediğimiz tepkinin aynı ya da yerine geçebilecek bir tepki vermesidir.
- ❖ **Yanlış tepki:** Öğrencinin beklediğimiz tepkiyi eksik ya da yanlış tepki vermesidir.
- ❖ **Tepki yok:** Öğrencinin yanıt aralığı süresi içerisinde herhangi bir tepki vermemesidir.

17

Temel Kavramlar-Öğretim Denemeleri

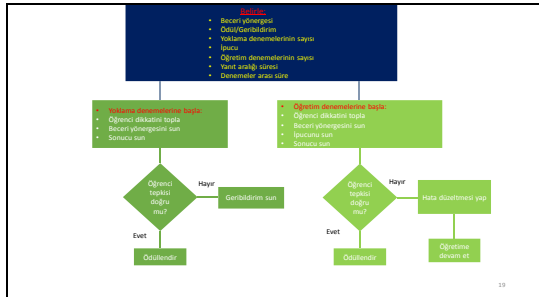


13

Davranışsal Sonuçlar

- ❖ Yoklama oturumlarında doğru tepkiler ödüllendirilir. Yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için ise «**teşekkür ederim**» diyerek geribildirim sunulur.
- ❖ Öğretim oturumlarında ise doğru tepkiler ödüllendirilir. Örneğin, «**Evet, çok güzel. Bazı hayvanlar yiyecek bulamayacağı için kış uykusuna yatar.**»
- ❖ Yanlış tepkiler ise düzeltilir. Örneğin öğrenci "Bazı hayvanlar uykuyu çok sevdiği için kış uykusuna yatar" biçiminde yanıt verirse, öğretmen «**Hayır bazı hayvanlar uykuyu çok sevdiği için değil yiyecek bulamayacağı için kış uykusuna yatar.**» diyerek hata düzeltmesi yapar.

18



4. Adım: Yoklama denemelerini planlamak

- ❖ Öğretmen öğrenmeyi değerlendirmek için yoklama denemelerini planlar.
- ❖ Bir yoklama denemesi (a) öğretmen sorusu, (b) öğrenci tepkisi ve (c) öğrenci tepkisine sunulan sonuçtan oluşur
- ❖ Örnek
 - Bazı hayvanlar neden kış uykusuna yatar? diye sormak,
 - Öğrencinin yanıtı için önceden belirlene süreyi beklemek
 - Öğrenci tepkisi için planlanan sonuç sunmak

- ## Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Adımları

1. Dikkat sağlayıcı uyarıyı belirlemek
2. Öğrenciyi sorulacak soruyu/beceri yönergelerini belirlemek
3. İpucunu belirlemek
4. Yoklama denemelerini planlamak
5. Öğretim denemelerinin planlamak
6. Öğrenci tepkisine sunulacak uyarın/sonuç belirlemek
7. Yanıt aralığı süresini belirlemek
8. İlerlemeleri izlemek için veri toplama sistemi seçmek
9. Yöntemi uygulamak, izlemek ve değerlendirmek

5. Adım: Öğretim denemelerini planlamak

- ❖ Öğretmenin öğretim yapısına üzere (a) öğretmenin sorusunu, (b) öğrenci tepkisi ve (c) öğrenci tepkisinin sunulan sonucun ne olacağını belirler.
- ❖ Yanı sıra bir ders boyunca kaç öğretim denemesi gerçekleştireceğini belirler.
- ❖ Ders boyunca belirlenen deneme sayısı kadar öğretimin fırsatı sunar.
- ❖ Bu çalışmada bir ders boyunca 5 deneme yapılması planlanmıştır.
- ❖ Anak, siz çalışma sonrasında başka davranışları öğretilirken zaman öğretim denemeleri sayısı koşullarınıza uygun olarak belirginleşsiniz.
- ❖ Örnek
 - ❖ Bazi hayvanlar neden hiç uykusuna yatar? diye sormak,
 - ❖ Öğrencinin yanıtı için önceden belirlenen süreli beklemek
 - ❖ Öğrenci tepkisi için planlanan sonucu sunmak

1. Adım: Dikkat sağlayıcı uyararı belirlemek

- ❖ Öğretmen öğrencinin dikkatini toplamak için kullanacağı uyarıları belirler.
- ❖ **«Hazır misin Ayşe?», «Bak!»** gibi ifadeler ya da öğrencinin adını söylemek dikkat sağlayıcı uyarı olarak kullanılabilir.
- ❖ Öğrenci dikkatini verdiğiğine yönelik bir tepki verirse bu durum pekiştirilir.
- ❖ Eğer öğretmen öğrencinin dikkatinin dağıldığını fark ederse, aynı şekilde uyarını sunmalıdır.

6. Adım: Yanıt aralığı süresini belirlemek

- ❖ Öğretmen öğrencinin yanıt vermesi için ne kadar süre bekleyeceğini belirler.
- ❖ Bu süre genellikle 3-5 saniye olmaktadır.

2. Adım: Öğrenciye sorulacak soruyu/beceri yönergesini belirlemek

- ❖ Öğretmen öğrenciyi soracağı sorunun/beceri yönergesinin ne olacağına karar verir.
- ❖ Soru ya da yönerge kısa olmalıdır.
- ❖ Ancak öğrencinin anlayabileceği açıklıkta olmalıdır.
- ❖ Bazı hayvanların neden kişiyi uykusuna yattığını öğretmek için öğretmen **«Aynı, bazı hayvanların neden kişiyi uykusuna yattığını bana söyle»** şeklinde beceri yönergesi sunabilir ya da **«Aynı bazı hayvanlar neden kişiyi uykusuna yatar?»** biçiminde soru sorabilir.

7. Adım: İlerlemeleri izlemek için veri toplama sistemi seçmek

- ❖ 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.

3. Adım: İpucunu belirlemek

- ❖ Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulamadan önce öğretmenin öğrencinin doğru tepkiyi vermesi için kullanacağı ipucunu belirler.
- ❖ Genel ilke en az kısıtlayıcı ipucunu kullanmaktır.
- ❖ Öğretmen hangi ipucunun en etkili olduğunu belirlemek amacıyla öğretmiden önce farklı ipuçlarıyla denemeler yapılabilir.

Örnek Veri Toplama Formu

[illegible]

+ : Doğru tepki
- : Yanlış tepki/Tepki yok

8. Adım: Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonuç belirleme

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

29

- Katılımınız ve zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederim.

32

8. Adım: Öğrenci tepkisine sunulacak uyarı/sonuç belirleme

- ❖ **Doğru tepkiler:** Öğrenci her bir denemede doğru tepki verebilir. Öğrenci doğru tepki verdiğinde uygun bir sözel ifadeyle ödül sunulur. «Güzel», «Aferin», «İşte bu!» gibi ifadeler kullanılabilir.
- ❖ **Yanlış tepkiler:** Öğrenci, öğretim ve yoklama denemelerinde yanlış tepki verebilir. Yoklama denemelerindeki yanlış tepkiler için «teşekkür ederim» gibi dönütler sunulabilir. Doğru yanıt verilmez.
- ❖ Öğretim denemelerinde ise hata düzeltilir.
- ❖ **Tepki yok:** Yanlış tepkiler gibi değerlendirilebilir.

30

Kaynaklar

- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Odluyurt, S., Tekin-İftar, E., & Adaloglu, I. (2012). Does treatment integrity matter in promoting learning among children with developmental disabilities? *Topics in Early Childhood Special Education*, 32, 142-150.
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık. Ankara.

33

9. Adım: Yöntemi uygulama, kaydetme ve değerlendirme

- ❖ 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. *Ancak öğrenmeyi değerlendirmek amacıyla yalnızca yoklama verileri dikkate alınır.*

31

EK-6

ÖĞRETMEN KOÇLUĞU VE ÇALIŞMA SÜRECİ SUNUM DOSYASI

Öğretmen Koçluğu ve Çalışma Süreci

Arş. Gör. Ahmet Fidan
Sakarya Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

Uygulama Temelli Koçluk

1. Adım

- Öğretmen ve koç hedefleri ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli uygulamaları belirlemek için ihtiyaç değerlendirmesi yapar ve bir uygulama planı/yol haritası hazırlar.

2. Adım

- Bu planlamaların sınıf içinde güvenilir olarak uygulanması amacıyla gözlem yapılır ve veri toplanır.

3. Adım

- Toplanan veriler üzerinden yansıtma ve geribildirimler sunulur.

5

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

- ❖ Öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamalarının amacı öğretmen davranışlarında değişiklik sağlayarak öğrenci üzerindeki olumlu sonuçların artırılmasıdır.



2

Yansıtma ve Geribildirimler

- ❖ Yansıtma; koç ve öğretmenin başarıları, zorluklar, sonraki adımlar ve uyarılar hakkında karşılıklı değerlendirmeleridir.
- ❖ Geribildirimler ise performans odaklı olup öğretim uygulamasının doğru biçimde uygulanmasına yönelik açıklamaları içerir.

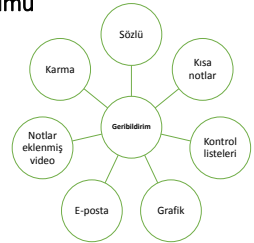
6

Öğretmen Koçluğu

- ❖ Koçluk, öğretmenlerin yeni kazandıkları becerileri uygulamaya transferini sağlamak için aktif ve sınıf içi destek sunularak öğrenci kazanımlarını geliştirmeyi hedefleyen bir yaklaşımdır.
- ❖ Koçluk eğitim ortamlarında;
 - öğretmenlerin ilk eğitimi ve mesleki gelişimleri,
 - öğrenme ve davranış sorunu olan öğrencilerin desteklenmesi,
 - öğrencilerin motivasyon ve isteklerinin artırılması,
 - okuma, matematik, müzik, sanat ve spor gibi alanlarda desteklenmesi amacıyla kullanılmaktadır.

3

Geribildirimlerin Sunumu



7

Uygulama Temelli Koçluk

- ❖ Uygulama temelli koçluk sınıftaki ihtiyaçların değerlendirilmesi, belirli bir uygulamanın planlanması ve sınıf içinde uygulanarak bu uygulamanın öğretmen ve öğrencideki hedefler üzerinden değerlendirilmesi için işbirliğine dayalı bir modeldir.

4

Sözlü Geribildirim ve Sunulması

- ❖ Sözlü geribildirimler;
 - uygulama yapılan her ders/oturumun sonundaki teneffüste,
 - en fazla beş dakika,
 - yalnızca o derste/oturumda toplanan veriler için sunulacaktır.
- ❖ Güvenilirlik verisi toplamak amacıyla ses kaydına alınacaktır.

8

Grafiksel Geribildirim ve Sunulması

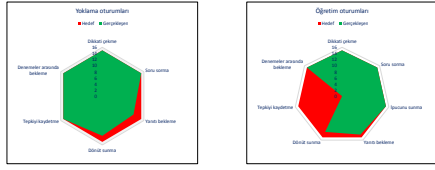
- ❖ Grafiksel geribildirimler;
 - Her üçüncü ders/oturumun sonunda,
 - Önceki tüm dersler/oturumlardaki performansa odaklı,
 - Akıllı telefonlar üzerinden (tercih edilen bir uygulama (WhatsApp, İmessage, E-Posta vb. üzerinden) gönderilebilir.
- ❖ Kendiniz için uygun olan bir zamanda inceleyip, değerlendirme, soru, yorum vb. aynı yolla bana iletebilirsiniz.

9

Örnek bir yazılı geribildirim

- Öğretim oturumlarında uygulamanız mükemmel yakın aslında. Yalnızca bir iki denemede küçük eksiklerimiz görünüyor. Kırmızı kalan alanlarda (öğrencinin dikkatini toplama, soru soruyu açık ve net olarak sorma, ipucunu sunma ve özellikle öğrencinin yanıtına uygun dönüt sunma) bir-iki denemede biraz zayıf kaldık. Uygulama planımıza göre öğrencinin doğru yanıtları için “afetin”, “güzel”, “doğru” gibi sözel ifadelerle pekiştirme, yanlış yanıtları için örneğin; “hayır, annemize karşı görevlerimiz: uyarılarını dinlemek, sevgi ve saygı göstermek ve ihtiyacı olduğunda yardım etmektir.” şeklinde yanıt verebiliriz. Eksik yanıtları için ise örneğin; “evet, bir de ihtiyacı olduğunda yardım etmemiz gerekirdi” gibi eksik kalan yanıtı tamamlamak öğrencinin öğrenmesi açısından yararlı olacaktır.

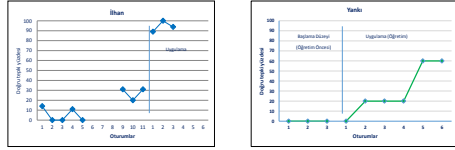
13



10

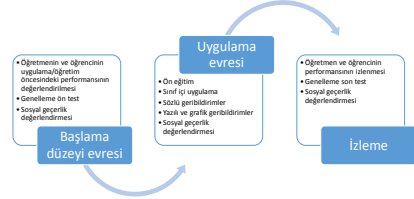


14



11

Araştırma Süreci



15

Yazılı Geribildirim ve Sunulması

- ❖ Yazılı geribildirimler;
 - Her üçüncü ders/oturumun sonunda,
 - Önceki tüm dersler/oturumlardaki performansa odaklı,
 - Grafiği açıklayan kısa notlar şeklinde,
 - Akıllı telefonlar üzerinden (tercih ettiğiniz bir uygulama (WhatsApp, İmessage, E-Posta vb.) üzerinden) gönderilecektir.
- ❖ Kendiniz için uygun olan bir zamanda inceleyip, değerlendirme, soru, yorum vb. aynı yolla bana iletebilirsiniz.

12

Sosyal Geçerlik

- ❖ Bu çalışmada katılımcı olarak sizin ve öğrencinizin görüşleri de önemlidir. Bu nedenle görüşlerinizi değerlendirmek amacıyla uygulama sonunda bir görüşme yapılacaktır.

16

Genelleme ve İzleme Oturumları

- ❖ Bu çalışma sürecinde kazandığınız becerileri aynı öğrenci için belirlenecek farklı becerilerin öğretiminde de kullanıp kullanmadığınız değerlendirilecektir.
- ❖ İzleme oturumlarında ise eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama tamamlandıktan bu uygulamayı ne düzeyde uygulayabildiğiniz değerlendirilecektir.

17

- Değerli zamanınızı ayırdığınız ve katıldığınız için teşekkür ederim 😊

18



EK-7

**ÖĞRETMEN KATILIMCILARIN GENELLEME İÇİN HAZIRLADIKLARI VE
ÖĞRENCİLERE UYGULADIKLARI SINAVLAR**

Okul Adı	
TÜRKÇE DERSİ EŞZAMANLI İPUCU YÖNEMİYLE ÖĞRENME ARAŞTIRMASI YAZILI YOKLAMASI	
Haki	
SORU 1- İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir? 1- Soygı almamak ✓ 2- Soygı göstermek ✓ 3- Sözünde durmak ✓ <u>2AP</u> SORU 2- Güvenli bir ortamda yaşamak için neler yapabiliriz? 1- Kurallara uymak ✓ 2- Soygı göstermek ✓ 3- İyi sonuçlar elde etmek ✓ <u>2AP</u> SORU 3- İnsanlar neden göç ederler? 1- Soygı ✓ 2- İhtiyaçlar ✓ 3- Yalıtım ✓ <u>2AP</u> SORU 4- Nezaket sözcüklerinden üç tane yazar mısın? 1- Teşekkür ederim ✓ 2- Sağol ✓ 3- İyi geceler ✓ <u>1AP</u> SORU 5- Çokluk ekleri nelerdir? İki örnek yazar mısın? Çokluk eki: ler - lar ✓ Örnekler: Kitaplar, Cıvıltılar ✓ <u>2AP</u>	
İmza Pinhan Öğretmen	

85
Sıfır

SORULAR VE CEVAPLAR

1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?

1. yibir diyarı
2. yidolacı
3. edelara

(15)

2. Annemize karşı görevlerimiz nelerdir?

1. yadim
2. Görendimene
3. iderabara

(15)

3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalır?

1. Sallorana
2. Lakilandi
3. yabarı

(15)

4. Nezaket sözcüklerinden üç

1. Gilehoda
2. zenden
3. Seberde

(20)

tanmesini söyle.

5. Göklük ekleri nelerdir? İki örnek ver.

lan = zanelen
len = aralar

(20)

2017-2018 EĞİTİM ÖĞRETİM YILI

Peker

TÜRKÇE SINAVI

55
elli beş

Soru 1: Nezaket sözcükleri nelerdir?

1-ÖZÜR dilerim (15)

2-tesekkür ederim (15)

Soru 2: Göğün sebepleri nelerdir?

1-

2-

Soru 3: Göğül ekleri nelerdir? Birer örnek yazalım.

1-LAR-LER (15)

ÖRNEK SİLSİLELER KALEMLER (10)

2-SARILAR, KIZILAR ÖRNEK

İmza

Zuhal Öğretmen

Türkçe Öğretmeni

82 ✓

1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?

- a) zehinde duymalı ✓
- b) saygılı olmalı ✓
- c) güler yüzlü olmalı

14

2. Güvenli bir ortamda yaşamak için neler yapabiliriz?

- a) kurallara uymalıyız ✓
- b) saygılı olmalıyız ✓
- c) yardımsever olmalıyız

14

3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalırlar?

a) iklimden

b) işsizlikten ✓

c)

14

4. Nezaket ifadelerinden üç tanesini yazınız.

a) Lütfen

b) teşekkürler

c) özürdilerim

20

5. Çokluk ekleri nelerdir? Birer örnek verin.

Leç Lac

öğretmenler

kitaplar

20

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL İZNİ

Evrak Kayıt Tarihi: 13.10.2017

Protokol No: 113242

Tarih: 27.10.2017



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Akıllı Telefonlar Aracılığıyla Sunulan Mobil Koçluk Uygulamasının Ortaokul Öğretmenlerinin Yetersizliği Olan Öğrencilere Öğretim Sunma Becerilerine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
TEZ YAZARI:	Ahmet FIDAN
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

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

EK-9

SAKARYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 12/01/2018-E.2977

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707/903.99/656976
Konu : Anket (Ahmet FİDAN)

09.01.2018

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 24.11.2017 tarihli ve 63784619-604.01.01-E.132176 sayılı yazınız.

İlgi yazınız ile anket çalışması yapmak istediği belirtilen Ahmet FİDAN'a ait Valilik Makamından alınan 09.01.2018 tarih ve 572495 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Engin KAHRAMAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek: Onay Örneği (1 Adet)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
10.01.2018
Ertan TETİK
Memur

Camili Valilik Kampüsü B-Blok ADAPAZARI/SAKARYA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: ortaogretim54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ç.ODUNCU-Şef
Tel: (0 264) 2513614-15-16 (1307)
Faks: (0 264) 2513611

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a18e-2463-32eb-9911-cac2 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-903.99-E.572495
Konu : Anket Uygulaması (Ahmet FİDAN)

09/01/2018

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Doktora öğrencisi Ahmet FİDAN'ın; 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilimiz [REDACTED] İlçesindeki [REDACTED] Ortaokulu Öğretmenlerine yönelik "Akıllı Telefonlar Aracılığıyla Sunulan Mobil Koçluk Uygulamasının Ortaokul Öğretmenlerinin Yetersizliği Olan Öğrencilere Öğretim Sunma Becerilerine Etkisi" konulu anket çalışmasını gerçekleştirmek istediği Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 24/11/2017 tarih ve 132176 sayılı yazıları ile bildirilmekte ve uygulanması teklif edilmektedir.

Eğitim öğretimin aksatılmaması, yasal gerekliliğinin ilgili Kaymakamlık ve ilgili Okul Müdürlüğünce yerine getirilmesi kaydıyla, söz konusu çalışmanın; 2017-2018 eğitim öğretim yılında [REDACTED] İlçesindeki [REDACTED] Ortaokulu Öğretmenlerine, gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
09/01/2018

Abdul Rauf ULUSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmî Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr/ozluk54@meb.gov.tr>

Ayrıntılı Bilgi için: Ç.ODUNCU-Şef
Tel : 0 264 251 36 14-15-16(1307)
Fax : 0 264 251 36 04

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 040d-1aa0-3388-9993-5308 kodu ile teyit edilebilir.

EK-10

**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 için video örnekleri gösterir.	
5. Öğretim uygulaması için model olarak örnekler gösterir.	
6. Öğretmenin öğretim uygulaması için uygulama denemeleri yapmasını sağlar.	
7. Denemeler sırasında ve sonrasında öğretmene uygun sözlü geribildirim sunar.	
8. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
9. Çalışma sürecini sunum materyaline uygun olarak açıklar.	
10. Geribildirim sürecinde kullanılacak grafikleri açıklar.	
11. Grafiklerin akıllı telefonlar üzerinden nasıl iletileceğini gösterir.	
12. Rol oynama aşamasındaki uygulamaları için grafik ve yazılı geribildirim sunar.	
13. Öğretmenin grafik ve yazılı geribildirime dönüt vermesini sağlar.	
14. Eğitim oturumunu özetler.	
15. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
16. Eğitim oturumunu sonlandırır.	
Planlanan uygulamacı davranışı	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı	
Uygulama güvenirliği yüzdesi	
Notlar/Açıklamalar:	

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

EK-11

**SÖZLÜ GERİBİLDİRİMLER İÇİN UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ
TOPLAMA FORMU**

Öğretmen: _____

Gözlemci: _____

Tarih: _____

Saat (Başlangıç/Bitiş): _____ / _____

Yer: _____

Oturum no: _____

Davranışlar	
1. Geribildirim için uygun ortamı hazırlar.	
2. Oturuma ilişkin kısa bir değerlendirme (hem öğretmen hem de öğrenciyi kapsayan) yapar.	
3. Hedef davranışlardan gerçekleşenlere ilişkin bilgi verir.	
4. Hedef davranışlardan gerçekleşenlere ilişkin sosyal pekiştirici sunar.	
5. Hedef davranışlardan istenilen düzeyde uygulanmayanlar için bilgi verir.	
6. Hedef davranışlardan istenilen düzeyde uygulanmayanlar için düzeltici geribildirim sunar.	
7. Bir sonraki oturumda özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.	
8. Öğretmenin sorularını yanıtlar.	
9. Geribildirim oturumunu uygun biçimde sonlandırır.	
Planlanan uygulamacı davranışı	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı	
Uygulama güvenirliği yüzdesi	

+ : Planlanan davranış gerçekleşti.

- : Planlanan davranış gerçekleşmedi.

0 : Gerekmedi.

EK-12

**GRAFİK VE YAZILI GERİBİLDİRİMLER İÇİN UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ
VERİ TOPLAMA FORMU**

Öğretmen: _____

Gözlemci: _____

Tarih: _____

Gönderim saati: _____ / _____

Gönderim yolu: _____

Oturum no: _____

Davranışlar	
1. Son üç oturumu kapsayan verileri içeren grafik hazırlar.	
2. Uygun selamlama ve veda ifadesini yazar.	
3. Grafiği kısaca özetler.	
4. Hedef davranışlardan gerçekleşenlere ilişkin sosyal pekiştireç sunar.	
5. Hedef davranışlardan istendik düzeyde uygulanmayanlar için bilgi verir.	
6. Hedef davranışlardan istendik düzeyde uygulanmayanlar için düzeltici geribildirim sunar.	
7. Sonraki oturumlarda özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.	
8. Gönderiyi alıp almadığına ilişkin öğretmenden dönüt ister.	
9. Öğretmenin sorularını uygun süre içerisinde yanıtlar.	
10. Grafik ve yazılı geribildirimleri üçüncü oturumdan sonraki 12 saat içerisinde öğretmene iletir.	
Planlanan uygulamacı davranışı	
Gerçekleşen uygulamacı davranışı	
Uygulama güvenirliği yüzdesi	

+ : Planlanan davranış gerçekleşti.

- : Planlanan davranış gerçekleşmedi.

0 : Gerekmedi.

EK-13**ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ KATILIMCILARA AİT TÜRKÇE DERSİ
HAFTALIK DERS PROGRAMI**

Dersler	Saatler	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe	Cuma	
1	9:00-9:40						Öğleden önce
2	9:50-10:30		Nihal-Demet				
3	10:50-11:30		Pinhan-Haki	Nihal-Demet Zuhal-Peker	Nihal-Demet İlhan-Yankı	İlhan-Yankı	
4	11:40-12:20	İlhan-Yankı	Pinhan-Haki	Nihal-Demet Zuhal-Peker	Nihal-Demet İlhan-Yankı	Zuhal-Peker	
5	13:10-13:50	İlhan-Yankı Pinhan-Haki Zuhal-Peker				Zuhal-Peker Nihal-Demet	Öğleden sonra
6	14:00-14:40					Pinhan-Haki	
7	14:50-15:30		Zuhal-Peker	İlhan-Yankı	Pinhan-Haki	Pinhan-Haki	

EK-14

BAŞLAMA DÜZEYİ, YOKLAMA, KALICILIK VE GENELLEME OTURUMLARI İÇİN UYGULAMA GÜVENİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Öğretmen: _____

Gözlemci: _____

Öğrenci: _____

Tarihler: 1. ot. _____ / _____ 2. ot. _____ / _____ 3. ot. _____ / _____

Zaman (Başlangıç/Bitiş): 1. ot. _____ / _____ 2. ot. _____ / _____ 3. ot. _____ / _____

Konu: _____

Denemeler/Oturum no	Dikkat sağlayıcı uyararı sunar.			Hedef uyararı sunar.			Kontrol edici ipucunu sunar			Yanıt aralığı süresini bekler.			Öğrenci tepkisine uygun sonucu sunar.			Öğrenci tepkisini kaydeder.			Denemeler arası süreyi bekler.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. Deneme																					
2. Deneme																					
3. Deneme																					
4. Deneme																					
5. Deneme																					
Planlanan öğretmen davranışı																					
Gözlenen öğretmen davranışı																					
UG yüzdesi																					
Açıklamalar/Notlar																					

EK-15

**EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM BAŞLAMA DÜZEYİ OTURUMLARI
İÇİN VERİ TOPLAMA FORMU**

Öğrencinin Adı: _____ **Öğretmenin Adı:** _____

Yanıt Aralığı Süresi: 4 saniye

Gözlemci: _____

Denemeler/Tarih	...	...	...	...	...	...	...	...
1. İyi bir insanda bulunması gereken özellikler nelerdir?								
2. Güvenli bir ortamda yaşamak için neler yapabiliriz?								
3. İnsanlar neden göç etmek zorunda kalır?								
4. Nezaket sözcüklerinden üç tanesini söyle!								
5. Çokluk ekleri nelerdir? İki örnek ver!								
Doğru tepki sayısı								
Yanlış tepki sayısı								
Tepki yok sayısı								
Doğru tepki oranı	%	%	%	%	%	%	%	%

+ : Doğru tepki

- : Yanlış tepki

0 : Tepki yok

ÖĞRETMEN KATILIMCILAR İÇİN EŞZAMANLI İPUCUYLA ÖĞRETİM UYGULAMA FORMU

Öğretmen: _____ Öğrenci: _____ Gözlemci: _____										
Oturum: _____ Başlangıç: _____ Bitiş: _____ Tarih: _____	Günlük Yoklama Denemeleri	Denemeler	Dikkat sağlayıcı uyararı sunar	Beceri yönergesini sunar	Yanıt aralığını bekler	Dönüt sunar	Öğrenci tepkisini kaydeder	Denemeler-arası süreyi bekler	Geribildirimler/Notlar	
		1. Deneme								
		2. Deneme								
		3. Deneme								
		4. Deneme								
		5. Deneme								
		Planl. öğrt. davran.								
		Gözl. öğrt. davran.								
		Toplam planl. öğrt. davran.								
		Toplam Gözl. öğrt. davran.								
	Toplam UG yüzdesi									
	Öğretim Denemeleri	Denemeler	Dikkat sağlayıcı uyararı sunar	Beceri yönergesini sunar	Kontrol edici ipucunu sunar	Yanıt aralığını bekler	Dönüt sunar	Öğrenci tepkisini kaydeder	Denemeler-arası süreyi bekler	Geribildirimler /Notlar
		1. Deneme								
		2. Deneme								
		3. Deneme								
		4. Deneme								
		5. Deneme								
		Planl. öğrt. davran.								
		Gözl. öğrt. davran.								
		Toplam planl. öğrt. davran.								
Toplam Gözl. öğrt. davran.										
Toplam UG yüzdesi										
OTURUM	Toplam Planl. öğrt. davran.									
	Toplam Gözl. öğrt. davran.									
	Toplam UG yüzdesi									

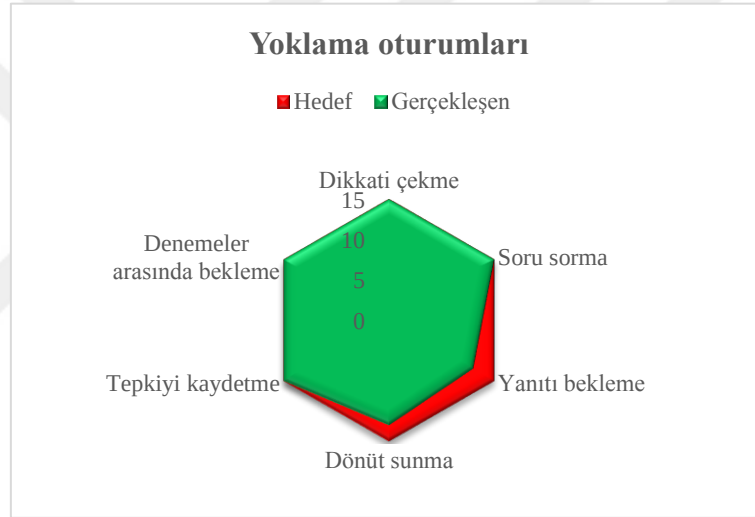
ÖĞRETMEN KATILIMCILARA İLETİLEN GRAFİK VE YAZILI GERİBİLDİRİM ÖRNEKLERİ

a. Başlangıç ifadeleri:

İyi akşamlar Pinhan hocam,

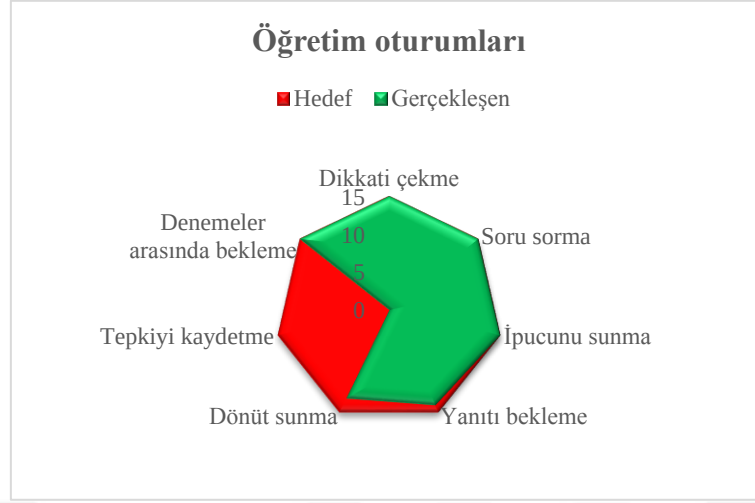
Bugünkü iki dersle birlikte toplam üç oturum uygulama yaptınız. Bu yüzden eğitim sırasında da konuştuğumuz gibi sizin ve öğrencinin performansını gösteren grafikleri paylaşıyorum. Size yoklama oturumlarındaki, öğretim oturumlarındaki ve tüm oturumlardaki toplam performansınızı; bir de öğrencinin performansını gösteren grafikleri gönderiyorum.

b. Yoklama denemelerindeki performansı için öğretmenlere sunulan örnek grafik ve yazılı geribildirim



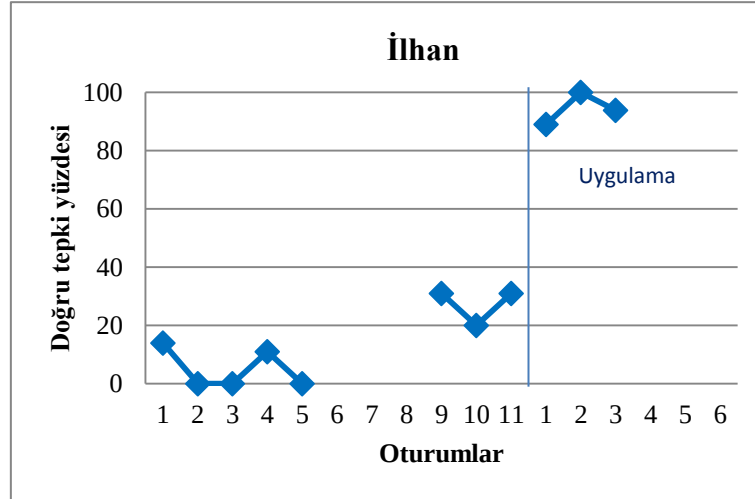
Yoklama oturumlarındaki uygulamanız aslında çok güzel. Yoklamaları öğrencinin özellikleri nedeniyle de şimdiye kadar hep birebir ve art arda tüm denemeleri tek seferde uyguladınız. Bu sırada diğer öğrencileri dersin akışına göre görev vermeniz güzel. Hepsini tek seferde değil de fırsat buldukça parça parça da uygulayabilirsiniz. Son iki oturumda tüm basamaklarda %100'e ulaştınız. Bu yüzden bu grafikte gördüğünüz eksiklerin ilk iki oturuma ait olduğunu öncelikle belirtmeliyim. İlk yoklama oturumundaki iki denemede öğrencinin yanıtını gereğinden ve planladığımızdan daha uzun süre beklediniz. Sözlü olarak da ifade ettiğim gibi, öğrencinin yanıt verme süresi uzadığında dikkati dağılabilir, başarısızlık duygusu da yaşayabilir. Ayrıca öğrenciyle birebir olan iletişim süreniz uzadıkça sınıftaki diğer öğrencilerde sorunlar da ortaya çıkabiliyor. Bu yüzden yanıt aralığı süresini uygun miktarda tutmak yararlı olacaktır. Yine ilk yoklama oturumundaki iki denemede öğrencinin doğru tepkilerine daha açık bir şekilde dönüt/pekiştirme sunabilirdiniz. Bu iki noktadaki eksiklerinizden dolayı kırmızı alanlar ortaya çıktı. Yine hatırlatayım, bunlar ilk iki oturumdaki verileriniz. Son iki oturumda hiçbir sorun yok.😊

c. Öğretim denemelerindeki performansı için öğretmenlere sunulan örnek grafik ve yazılı geribildirim



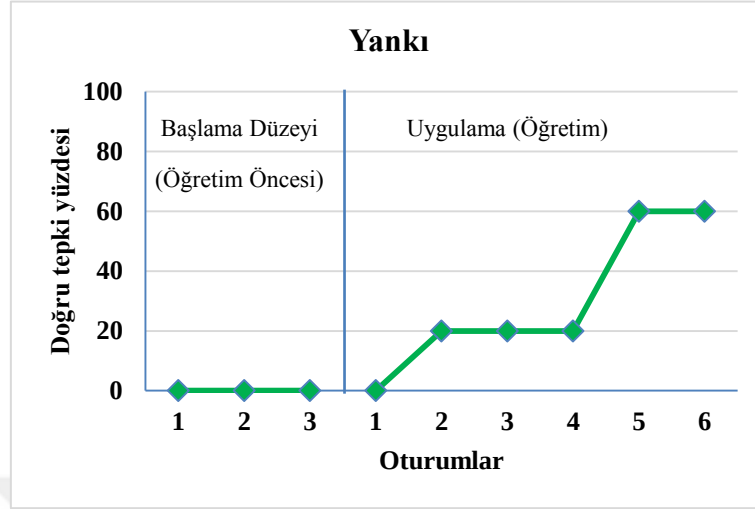
Öğretim oturumlarında ise grafikte göreceğiniz gibi öğrenci tepkisini kaydetmeye ek olarak, dönüt sunma ve öğrenci yanıtını bekleme konusunda bir iki eksiğiniz görünüyor. Öğrenci tepkisi sona erene kadar herhangi bir müdahale yapmadan beklemeniz daha doğru olacaktır. Öğrencinin belirlediğimiz yanıt aralığı süresi (4 saniye) içerisindeki tepkisine göre ödül sunma ya da hata düzeltmesi seçeneklerinden uygun olanı seçebilirsiniz.

d. Oturumlardaki toplam performansı için öğretmene sunulan örnek grafik ve yazılı geribildirim



Grafikte dikey çizginin sol tarafındaki veriler size eşzamanlı ipucuyla öğretim basamakları tanıtıldığı ön eğitimden önceki (başlama düzeyi); çizginin sağındaki veriler ise ön eğitimden sonraki sınıfıçi uygulamalarınızı gösteriyor. Başlama düzeyi ve ilk üç oturumdaki toplam verilere bakıldığında performansınızda gerçekten çok hızlı bir yükselme görülmüyor. Görünüşe bakılırsa önümüzdeki birkaç ders sonunda yüzde olarak hedefe ulaşacaksınız. Ayrıca sözlü olarak da ifade ettiğim gibi bu uygulamaları yaptıkça daha akıcı ve kolay biçimde yapabilir hale geleceksiniz. 😊

e. Öğrencinin yoklama oturumlarındaki performansı için sunulan örnek grafik ve yazılı geribildirim



Grafiği incelediğimizde Yankı'yla beklediğimiz seviyeye henüz ulaşamadık. Performansında istikrarlı bir yükselme görüyoruz ve bu istediğimiz bir durum. Şimdilik beş sorunun üçüne tam doğru yanıt verebiliyor. Bu yüzden Yankı'yla da hedefe ulaşana kadar uygulamaya aynı titizlikle devam etmemiz gerekiyor. Sanıyorum o da kısa süre içinde beklediğimiz seviyelere çıkacaktır.😊

f. Kapanış ifadeleri

Size ileteceklerim şimdilik bu kadar. Sorularınız ya da eklemek istedikleriniz olursa beklerim. Yarın Yankı'nın sınıfına dersiniz yok, Çarşamba günü uygulamaya devam ederiz. İyi akşamlar dilerim.

EK-18

UYGULAMA OTURUMLARI ÖĞRENCİ TEPKİLERİ İÇİN VERİ TOPLAMA FORMU (ÖĞRETMEN)

Öğretmen: _____

Öğrenci: _____

Tema: _____

Metin: _____

Tarih	/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....	
Oturum	 oturum		 oturum		 oturum		 oturum		 oturum		 oturum	
Denemeler	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.
1. Deneme												
2. Deneme												
3. Deneme												
4. Deneme												
5. Deneme												
Doğru tepki sayısı												
Yanlış tepki sayısı												
Doğru tepki oranı %												

EK-19

**UYGULAMA OTURUMLARI ÖĞRENCİ TEPKİLERİ İÇİN VERİ TOPLAMA
FORMU (ARAŞTIRMACI)**

Öğretmen: _____ Öğrenci: _____ Gözlemci: _____

Tema: _____ Konu: _____

Tarih	/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....		/...../.....	
Oturum	 oturum		 oturum		 oturum		 oturum		 oturum		 oturum	
Denemeler	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.	Yokl.	Öğrt.
1. Deneme												
2. Deneme												
3. Deneme												
4. Deneme												
5. Deneme												
Doğru tepki sayısı												
Yanlış tepki sayısı												
Doğru tepki oranı %												
Açıklamalar/Notlar												

Görüşülen kişi: _____ **Görüşmeyi yapan:** _____

Görüşme tarihi: _____ **Görüşme yeri:** _____

ÖĞRETMENLER İÇİN SOSYAL GEÇERLİK SORULARI

1. Öğrenciniz için sınıfta uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmeye ihtiyacınız var mıydı?
2. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygulama süreci ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir? Öğretim ve yoklama denemeleri, bir derste ki deneme sayısı, veri toplama vb.
3. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi uygularken;
 - a. en çok hoşunuza giden noktalar nelerdi?
 - b. hoşlanmadığınız ya da zorlandığınız noktalar oldu mu?
4. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi başka öğrencileriniz (kaynaştırma ve diğer) için kullanmayı düşünür müsünüz?
5. Kaynaştırma öğrencisi olan başka öğretmenlere eşzamanlı ipucuyla öğretimi kullanmayı önerir misiniz?
6. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi sınıfta uygulamanızda öğretmen koçluğu etkili/yararlı oldu mu?
7. Öğretmen koçluğu kapsamında size sunulan;
 - a. Ön eğitim (süresi, içeriği, anlaşılabilirlik, uygulamaya olan katkısı vb.) hakkında görüşleriniz nelerdir?
 - b. Geribildirimler (sözlü, yazılı ve grafik) hakkında (sıklık, süre, açıklık, işe yararlılık, akıllı telefonlar üzerinden iletilmesi vb.) görüşleriniz nelerdir?
 - c. Ön eğitim, sözlü geribildirimler ile grafik ve yazılı geribildirimleri en fazla katkısı olandan en az olana doğru sıralamanızı istesem, sıralamanız nasıl olurdu?
8. Kendi kişisel ve mesleki koşullarınızı düşündüğünüzde çalışma sürecinde;
 - a. en çok hoşunuza giden noktalar nelerdi?
 - b. sizi ya da öğrenci(leri)nizi olumsuz etkileyen ya da hoşlanmadığınız yönleri var mıydı? Ne önerirsiniz?
9. Uygulama öncesinden uygulama tamamlanana kadar görüşlerinizde bir değişiklik oldu mu?
10. Böyle bir uygulamaya katılmayı diğer öğretmenlere tavsiye eder misiniz?

Görüşülen kişi: _____ Görüşmeyi yapan: _____

Görüşme tarihi: _____ Görüşme yeri: _____

ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL GEÇERLİK DEĞERLENDİRME SORULARI

1. Öğretmeninin sınıfta sana sorular sorması ve senden cevap 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 yapabildin mi?
5. Öğretmenin sana öğrettikleri günlük hayatında işine yaradı mı, yarıyor mu?
6. Öğretmeninin 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?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet FİDAN
Yabancı Dil : İngilizce/Almanca
Doğum Yeri ve Yılı : Manisa, Demirci, 1986
E-Posta : afidan@sakarya.edu.tr

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2013; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı
- 2008; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Almanca Öğretmenliği Lisans Programı (Anadal)
- 2008; Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (Yandal)
- 2010- devam ediyor, Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Yayınları:

- Meral, B. F. ve Fidan, A. (2015). Measuring the impact of feeding covariates on health-related quality of life in children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders* 10, 124–130. doi:10.1016/j.rasd.2014.11.009
- Fidan, A., Cihan, H. ve Özbey, F. (2014). An Important Component in Successful Inclusion Practices: Instructional Adaptations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 4894 – 4898. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1045
- Meral, B. F. ve Fidan, A. (2014). Psychometric properties of the Screening Tool of Feeding Problems (STEP) in Turkish children with ASD. *Research in Developmental Disabilities*, 35, 908-916. doi: 10.1016/j.ridd.2014.01.008
- Meral, B. F. ve Fidan, A. (2014). A Study on Turkish Adaptation, Validity and Reliability of the Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 403 – 408. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.230

- Güleç-Aslan, Y., Sola-Özgüç, C., ve Fidan, A. (2013). A Review of Research on Interventions for Teaching Individuals with Asperger's Syndrome. *Scottish Journal of Arts and Scientific Studies*, 17, 32-51.
- Meral, B.F. ve Fidan, A. (2013). The Examination of Psychometric Properties of KIDSCREEN-Short Version on Children with Autism in Turkey. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4, 2, 151-159.

Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Fidan, A. ve Meral, B. F. (2017). The Impact of Feeding Characteristics of Children with Autism Spectrum Disorders on Their Health-Related Quality of Life. *AAIDD 141'st Annual Convention'da sunulan poster bildirisi, Hartford, CT, ABD.*
- Fidan, A. ve Subaşı-Yurtçu, A. B. (2014). Stereotypic Behaviors in Autism Spectrum Disorders and Behavioral Interventions. *International Conference for Autism'de sunulan poster bildirisi, Antalya.*
- Fidan, A. ve Tekin-Iftar, E. (2014). The Importance of Treatment Integrity in Promoting Learning of Children With Developmental Disabilities. *ABAI 40'th Annual Convention'da sunulan sözlü bildirisi, Chicago, ABD.*
- Meral, B. F. ve Fidan, A. (2014). Feeding and Meal Time Behavior Problems of Children with ASD and Two Assessment Tools. *International Conference for Autism'de sunulan poster bildirisi, Antalya.*
- Fidan, A., Cihan, H. ve Özbey, F. (2013). An Important Component in Successful Inclusion Practices: Instructional Adaptations. *5'th World Conference on Educational Sciences'ta sunulan sözlü bildirisi, Roma, İtalya.*
- Gine, C., Meral, B. F., Dalmau, M., Baques, N. ve Fidan, A. (2013). Family Needs in Spain and Turkey. Başlıklı sempozyum sunumu. Sempozyum Başlığı: *Family Needs Assessment: Measurement and Intensities of Needs. International Society on Early Intervention 2013 Regional Conference Early Intervention to Promote Child Development and Mental Health: From Institutional Care to Family Environment. Saint-Petersburg, Rusya.*

- Meral, B.F. ve Fidan, A. (2013). A Study on Turkish Adaptation, Validity and Reliability of the Brief Autism Mealtime Behavior Inventory (BAMBI). *5'th World Conference on Educational Sciences'ta sunulan sözlü bildiri, Roma, İtalya.*
- Meral, B.F. ve Fidan, A. (2013). A Study on the Psychometric Properties of the Screening Tool of Feeding Problems (STEP). *AAIDD 137'th Annual Convention'da sunulan poster bildiri, Pittsburgh, PA, ABD.*
- Meral, B.F., ve Fidan, A. (2013). Reliability and Construct Validity of the KIDSCREEN-10 in Turkey. Poster Presentation. *International Society on Early Intervention 2013 Regional Conference Early Intervention to Promote Child Development and Mental Health: From Institutional Care to Family Environment Saint-Petersburg State University Department of Psychology, Saint-Petersburg, Rusya.*
- Meral, B.F. ve Fidan, A. (2013). The Examination of Psychometric Properties of KIDSCREEN-Short Version on Children With Autism in Turkey [KIDSCREEN Sağlığa İlişkin Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Psikometrik Özelliklerinin Türkiye'deki Otizmlı Çocuklar Üzerinden İncelenmesi]. *4'th International Conference on New Trends in Education-ICONTE'de sunulan sözlü bildiri, Antalya.*
- Güleç-Aslan, Y., Sola-Özgüç, C. ve Fidan, A. (2012). A Review of Research on Interventions for Teaching Individuals with Asperger's Syndrome. *ABAI 5'th Autism Conference'te sunulan poster bildiri, Philadelphia, PA, ABD.*

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildirileri:

- Fidan, A. ve Demirhan, E. (2018). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterliliklerinin ve özel eğitim mesleki yeterliliklerinin incelenmesi. *28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.*
- 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 panel bildiri, Eskişehir.*
- Meral, B. F., Fidan, A. ve İnal, Ö. (2016). Beslenme Değişkenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Sağlığa İlişkin Yaşam Kaliteleri Üzerine Etkilerinin Ölçülmesi. *26. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Problemleri" başlıklı panelde sunulan bildiri, Eskişehir.*

- Fidan, A. ve Tekin-İftar, E. (2014). Etkili Özel Eğitim Uygulamaları İçin Önemli Bir Konu: Uygulama Güvenirliği. 24. *Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Edirne.*
- Fidan, A. ve Tekin-İftar, E. (2013). Öğretmen adayları tarafından yüksek ve düşük uygulama güvenirliliği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. 23. *Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Bolu.*
- Fidan, A., Bekar, K. ve Kaşıkçı, E. Ö. (2012). Türkiye’de gelişimsel yetersizliğin etkilediği bireylere yönelik müdahalelerin yer aldığı lisansüstü tezlere genel bir bakış. 22. *Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan sözlü bildiri. Trabzon.*
- Fidan, A., Gürgör, F. G., Görgün, B. ve Tekin-İftar, E. (2011). Otizmli çocukların anne babaları tarafından yürütülen aile eğitimi çalışmalarına genel bir bakış. 21. *Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan poster bildiri. Gazimağusa, KKTC.*

Ulusal Kitaplardaki Bölüm Yazarlığı:

- Fidan, A. 2014. Tek-Denekli Araştırma Modelleri. *Uygulamalı Davranış Analizi. (Edt. Elif TEKİN-İFTAR).* Vize Yayıncılık. Ankara

Uluslararası Projelerde Alınan Görevler:

- Teaching and Learning in Special Education with Information Communication Technologies – TELESICT başlıklı ERASMUS+KA2 – Stratejik Ortaklık (HEI) projesinde araştırmacı (2016/2019). Proje Numarası: 2016-1-PT01-KA203-022950
- Türkiye Beyaz Ay Derneği tarafından yürütülen “Özürlü Bireylerin İş Merkezlerinde Yaptıkları Çalışmaların Avrupa Düzeyinde İncelenmesi” başlıklı VETPRO projesinde araştırmacı. (2010). Proje No: 2010-1-TR1-LEO03-15598.

Ulusal Projelerde Alınan Görevler:

- Sakarya Büyükşehir Belediyesi tarafından yürütülen “Hayata Tutunuyorum: Zihin Engellilere Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi” başlıklı projesinde eğitimci. Şubat 2015.
- Tohum Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı tarafından yürütülen “Aile Eğitim Seminerleri: Bilmek Anlamaktır.” projesinde uzman yardımcısı. Haziran 2012 - Haziran 2013.

- Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü tarafından yürütülen “Sakarya İli Özel Eğitim Kurumlarına Genel Bir Bakış” başlıklı BAP projesinde araştırmacı. Ocak 2012 – Aralık 2012.
- Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü tarafından yürütülen “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterlik Algıları” başlıklı BAP projesinde araştırmacı. Mayıs 2012 – Ekim 2012. Proje No: 2012-06-12-002.

Üye Olduğu Kuruluşlar:

- AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
- ABAI- Association of Behavior Analysis International
- ABA TURKEY – Association for Behavior Analysis Turkey
- IASSIDD - International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities