



**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN
ÖĞRETİMİNDE
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE
SUNULAN MESLEKTAŞ KOÇLUĞU
PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Ahmet Alperen YAVUZ

Eskişehir 2024

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM
BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN MESLEKTAŞ KOÇLUĞU
PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ**

AHMET ALPEREN YAVUZ

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temmuz 2024

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN MESLEKTAŞ KOÇLUĞU PAKETİNİN ETKİLİLİĞİ

Ahmet Alperen YAVUZ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Bu çalışmada araştırmacı tarafından meslektaş koçlarına (MK) sunulan Meslektaş Koçluğu Mesleki Gelişim Paketi'nin (MKMGP) MK'lerin koçluk uygulama becerilerini öğrenmeleri sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Buna ek olarak MK'lerin öğrendikleri koçluk becerilerini kullanarak hazırladıkları ve alan dışı öğretmenlere (ADÖ) sundukları Alan Dışı Öğretmen Mesleki Gelişim Paketi'nin (ADÖMGP) öğretmenlerin talep etme model olmayla öğretimi (TEMÖ) öğrenmeleri ve sürdürmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. ADÖ'lerin uyguladıkları TEMÖ'nün otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların sözlü nesne isteme becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. MK'lerin, ADÖ'lerin, OSB olan çocukların annelerinin ve kurum yöneticilerinin araştırma sürecine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, MK (özel eğitim bölüm mezunu öğretmen), ADÖ ve OSB olan çocuklar olmak üzere üç farklı katılımcı grubu yer almaktadır. Tüm katılımcı grupları için tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları MK'lere uygulanan "MKMGP"; ADÖ'lere uygulanan "ADÖMGP" ve OSB olan çocuklara uygulanan TEMÖ'nün tüm katılımcı grupları üzerinde etkili olduğunu, katılımcıların edindikleri bu becerileri bir, iki ve dört hafta boyunca sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Ayrıca MK'ler farklı ortama ve araç-gereçlere, çocuklar ise farklı kişilere edindikleri becerileri genellemiştir. MK'ler, ADÖ'ler, çocukların anneleri ve kurum yöneticilerinin tamamı araştırma süreci ve elde edilen sonuçlarla ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Meslektaş koçluğu, Talep etme model olma, Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, İletişim becerileri, Koç yetiştirme, Bilimsel dayanaklı uygulamalar.

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF THE PEER COACHING INTERVENTION PACKAGE PRESENTED TO SPECIAL EDUCATION TEACHERS IN TEACHING COMMUNICATION SKILLS TO CHILDREN WITH ASD

Ahmet Alperen YAVUZ

Department of Special Education, Program in Education of the Mentally Disabled
Anadolu University, Graduate School, June 2024

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Veysel AKSOY

In this study, the researcher aimed to examine the impact of the Peer Coaching Professional Development Package ("PCPDP") offered by the researcher to peer coaches (PCs) on PCs' learning, maintenance and generalization of coaching practice skills. In addition, the effect of the Non-Field Teacher Professional Development Package (NFDPP), which was prepared by the PCs using the coaching skills they learned and presented to the non-field teachers (NFTEs), on the teachers' learning and maintenance of the skills of demand modeling (DM) implementation was examined. In addition, the effect of the DM implemented by the NFTEs on the learning, maintenance and generalization of verbal object requesting skills of children with autism spectrum disorder (ASD) was examined. Finally, it was aimed to examine the views of the PCs, NFTEs, mothers of children with ASD, and institutional administrators on the research process. There were three different participant groups in the study: PCs (teachers graduated from special education departments), NFTEs, and children with ASD. For all participant groups, a multiple probe model with a probe phase between participants was used, which is one of the single-subject research methods. The results of the study revealed that "PCPDP" applied to PCs, "NFDPP" applied to NFTEs, and DM applied to children with ASD were effective on all participant groups, and that the participants maintained these skills for one, two and four weeks. In addition, PCs generalized the skills they acquired to different environments and materials, and children with ASD generalized the skills they acquired to different people. PCs, NFTEs, mothers of children with ASD, and institutional administrators all expressed positive opinions about the research process and the results obtained.

Keywords: Peer coaching, Mand model, Children with autism spectrum disorders, Communication skills, Coach training, Evidence-based practices, Professional development.

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 çalışmanın 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 Alperen YAVUZ

TEŞEKKÜR

Tez yazma sürecinin her aşamasında her ihtiyacım olduğunda yalnızca akademik bilgi ve birikimiyle değil hayat görüşü ve tecrübesiyle de desteğini hissettiren, hayatta yolumuz kesiştiği ve engin tecrübelerinden faydalandığım için kendimi şanslı saydığım değerli danışmanım Doç. Dr. Veysel AKSOY başta olmak üzere, tezimin özellikle uygulama sürecinin şekillenmesine çok büyük katkılar sunan Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve uygulama süreci boyunca ne zaman desteğe ihtiyaç duysam çekinmeden kapısını çaldığım ve engin uygulama deneyimlerinden faydalandığım Prof. Dr. Serhat ODLUYURT'a müteşekkirim. Yoğun akademik tempolarına rağmen tezimin jüri üyesi olarak katılım sağlayan çok kıymetli bilgilerinden istifade ettiğim değerli hocalarım Doç. Dr. Özlem TOPER, Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK ve Dr. Öğr. Üyesi Melih ÇATTIK'a yalnızca tezime katkılarından dolayı değil destekleyici tutumları ve güler yüzleri için de ayrıca teşekkür ederim. Ayrıca uygulama sürecine ilişkin sorularıma engin deneyimleri doğrultusunda kıymetli vaktinden ayırarak çözümler sunan Prof. Dr. Onur KURT'a ve Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR'a teşekkürü borç bilirim.

Doktora tezimin oluşumunda arkadaşlıklarıyla güç vermenin yanı sıra akademik deneyimlerinden ciddi manada istifade ettiğim ve kıymetli zamanlarını bana her zaman içtenlikle ayıran başta Dr. Öğr. Üyesi Esra ORUM ÇATTIK ve Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ'a, başka şehre taşınmış olsa da bana yanımdaymışçasına zaman ayıran Arş. Gör. Dr. Çetin TOPUZ'a, tezin prosedürleri konusunda kafama ne takılırsa takılsın bir yöneticiden çok bir arkadaş olarak her türlü desteği sunan Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN'e minnettarım. Ayrıca benzer çalışmaları benden önce gerçekleştiren Dr. Öğr. Üyesi Orhan AYDIN ve Öğr. Gör. Dr. Gökhan İNCE'ye içtenlikle uygulama sürecine ilişkin yaşantılarını benle paylaştıkları için teşekkürü borç bilirim. İhtiyaç duyduğumda her an yanımda oldukları gibi bu zorlu süreçte de hep desteklerini hissettiğim kıymetli dostlarım Arş. Gör. Dr. Zehra CEVHER, Arş. Gör. Dr. Hüsne ALKOYAK ve Arş. Gör. Sultan KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Bu araştırmanın uygulaması boyunca yeni tanışmış olmamıza rağmen yıllardır tanışıyormuşuz gibi uygulamama destek oldukları, bilimsel dayanaklı uygulamaların yaygınlaşmasına olan inanç ve istekleri dolayısıyla uygulamayı gerçekleştirdiğim kurumun kıymetli yöneticilerine, yoğun çalışma tempolarına rağmen uygulamaya

gönüllü katılım gösteren uygulamanın kıymetli öğretmen katılımcılarına, nihai hedefimiz olan öğrencilerine ve gönüllü ve istekli öğrenci velilerine minnettarım.

Akademisyen olma yolunda ilk adımı attığım günden beri her zaman destekleyici tutum sergileyen ve arkamda bir güç olarak hissettiğim kıymetli babama, anneme, ağabeyime ve ablama yalnızca doktora tez sürecinde değil hayatımın her aşamasında verdikleri destekler için müteşekkirim. Bu sürecin belki de zorluklarını göğüslemek zorunda kalan, desteği ile beni ayakta tutan hayat arkadaşım Büşra YAVUZ’a özverisi ve sabrı için sonsuz teşekkür ederim. Hayatımıza varlıklarıyla anlam katan, en zor zamanlarımızda bile gülümsememize vesile olan dünya tatlısı kızlarım Zeynep ve Ece’ye verdikleri güç için minnettarım, iyi ki varlar.



İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ.....	xiv
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri.....	1
1.2. Doğal Öğretim Yöntemleri.....	3
1.2.1. Talep etme model olmayla öğretim.....	5
1.3. Yetişkin Eğitimi.....	6
1.4. Mesleki Gelişim	8
1.5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve meslektaş koçluğu türleri.....	11
1.5.1. Meslektaş Koçluğu.....	14
1.5.2. Meslektaş koçluğunun avantajları ve dezavantajları	16
1.5.3. Meslektaş koçlarına koçluk becerisi kazandırma	17
1.6. Gereksinim.....	18
1.7. Amaç.....	22
1.8. Önem	23
1.9. Alan Yazın Taraması	25
1.9.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamalarıyla ilgili araştırmalar	25
1.9.2. Talep etme model olmayla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmalar	37
2. YÖNTEM.....	41
2.1. Katılımcılar	41
2.1.1. Meslektaş koçları (özel eğitim öğretmenleri)	44

2.1.2. Alan dışı öğretmenler	44
2.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar	45
2.1.4. Araştırmacı.....	47
2.1.5. Gözlemciler.....	47
2.2. Ortam	47
2.2.1. Meslektaş koçları	47
2.2.2. Alan dışı öğretmenler	51
2.2.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar	52
2.3. Araç gereçler	53
2.3.1. Araştırmacının kullandığı araç gereçler	53
2.3.3. Alan dışı öğretmenler için kullanılan araç gereçler	56
2.3.4. OSB Olan Çocuklar kullanılan araç gereçler	56
2.4. Araştırma Modeli.....	57
2.5. Bağımsız Değişkenler	58
2.5.1. MK için bağımsız değişken	58
2.5.2. ADÖ için bağımsız değişken	58
2.5.3. OSB olan çocuklar için bağımsız değişken.....	59
2.6. Bağımlı değişkenler	59
2.6.1. Meslektaş koçu için bağımlı değişken	59
2.6.2. Alan dışı öğretmen için bağımlı değişken.....	60
2.6.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bağımlı değişken	60
2.7. Veri toplama süreci.....	62
2.7.1. Etkililik verileri.....	62
2.7.1.1. Meslektaş koçları.....	62
2.7.1.2. Alan dışı öğretmenler	62
2.7.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar.....	63
2.7.2. Genelleme verileri.....	63
2.7.2.1. Meslektaş koçları	63
2.7.2.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar.....	64
2.8. Güvenirlik verileri.....	64
2.8.1. Meslektaş koçlarına sunulan öğretim için uygulama güvenirlik verisi	64

2.8.2. Meslektaş koçlarının sunduğu öğretim için gözlemciler arası	
güvenirlilik verisi	65
2.8.3. Alan dışı öğretmenlerin sunduğu öğretim için gözlemciler arası	
güvenirlilik verisi	65
2.8.4. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için gözlemciler arası	
güvenirlilik verisi	65
2.9. Sosyal geçerlik	65
2.10. Genel süreç	66
2.10.1. Pilot uygulama süreci	66
2.10.2. Başlama düzeyi oturumları	67
2.10.2.1. Meslektaş koçları için başlama düzeyi oturumları	67
2.10.2.2. Alan dışı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları	69
2.10.3.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için başlama düzeyi oturumları	69
2.10.4. Ön eğitim oturumları	70
2.10.4.1. Meslektaş koçlarına uygulanan ön eğitim süreci.....	70
2.10.4.2. Alan dışı öğretmenlere uygulanan ön eğitim süreci	72
2.10.5. Uygulama oturumları.....	72
2.10.5.1. <i>Meslektaş koçlarının koçluk uygulama oturumları süreci.....</i>	72
2.10.5.2. <i>Alan dışı öğretmenlerin uygulama oturumları süreci</i>	73
2.10.6. İzleme oturumları süreci.....	74
2.10.6.1. Meslektaş koçlarının izleme oturumları süreci	75
2.10.6.2. Alan dışı öğretmenlerin izleme oturumları süreci.....	75
2.10.6.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların izleme oturumları süreci.....	75
2.10.7. Genelleme oturumları süreci.....	76
2.10.7.1. Meslektaş koçlarının genelleme oturumları süreci	76
2.10.7.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genelleme oturumları süreci.....	77
2.11. Verilerin Analizi	77
2.11.1. Etkililik verilerinin analizi.....	78
2.11.2. Güvenirlilik verilerinin analizi	79
2.11.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi	81

3. BULGULAR.....	82
3.1. Etkililik Bulguları	82
3.1.1. Meslektaş koçlarının etkililik bulguları: edinim ve izleme.....	84
3.1.2. Alan dışı öğretmenlerin etkililik bulguları: edinim ve izleme	86
3.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların etkililik bulguları: edinim ve izleme.....	86
3.2. Genelleme Bulguları	87
3.2.1. Meslektaş koçları için genelleme bulguları	88
3.2.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genelleme bulguları.....	89
3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları.....	89
3.3.1. Meslektaş koçlarının sosyal geçerlik bulguları.....	89
3.3.2. Alan dışı öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları	90
3.3.3. Ebeveynlerin sosyal geçerlik bulguları.....	91
3.3.4. Kurum yöneticilerinin sosyal geçerlik bulguları	91
4. TARTIŞMA	93
4.1. Sınırlılıklar.....	98
4.2. Öneriler	98
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	98
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	99
KAYNAKÇA.....	100
EKLER	118
ÖZGEÇMİŞ	149

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları alan yazını.....	16
Tablo 1.2. Talep etme model olmayla öğretim kullanılarak OSB olan çocuklarla yürütülen araştırmalar.....	26
Tablo 2.1. Katılımcı gruplarında aranan önkoşullar.....	29
Tablo 2.2. Katılımcılara ilişkin bilgiler.....	30
Tablo 2.3. Bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin özet bilgiler.....	48



GÖRSELLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Görsel 2.1. Sınıf ortamı.....	35
Görsel 2.2. Toplantı odası.....	36
Görsel 2.3. Araç-gereç örnekleri.....	44



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Koçluk ve performans geri bildirim türü örnekleri.....	13
Şekil 3.1. Tüm katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları doğru tepki yüzdeleri.....	68
Şekil 3.2. MK'lerin ön eğitim sunma ön test – son test düzey değişimleri.....	69
Şekil 3.3. MK'lerin ön eğitim genelleme sunma ön test – son test düzey değişimleri...	73



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ICD-11	: International Classification of Diseases-11
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
TEMO	: Talep Etme Model Olmayla Öğretim
MK	: Meslektaş Koçu
ADÖ	: Alan Dışı Öğretmen
MKMGP	: Meslektaş Koçluğu Mesleki Gelişim Paketi
ADÖMGP	: Alan Dışı Öğretmen Mesleki Gelişim Paketi
ÖÖERM	: Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
KY	: Kurum Yöneticisi

1. GİRİŞ

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve İletişim Becerileri

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar, International Classification of Diseases-11 (ICD-11) ve Diagnostic and Statical Manuel of Mental Disorders (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5) göre sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde ve sınırlı yinelenen ilgi alanları ve davranışlarda yetersizlik göstermektedir. Tipik gelişim gösteren çocuklar, göz kontağı kurma ve işaret etme gibi sözel olmayan sosyal iletişim davranışlarının edinilmesinin ardından yaklaşık 12-18 aylıkken bazı basit ses ve sözcükler kullanarak sözel iletişime başlamaktadır (Owens, 2012). Tipik gelişim gösteren çocuklar başlarda iletişim niyetlerini ifade etmek için sesler ve jestler kullanmaya ya da kelimeler oluşturmaya başlarken, 18-30 ay arasında kullandıkları kelimeleri cümleler halinde birleştirmeye ve daha sonra basit ve karmaşık cümleler kurmaya doğru ilerlemektedir (Tager-Flusberg vd.,2009). Tipik gelişimin doğası gereği çocukların dil edinimi gelişimlerine uygun şekilde ve zamanda gerçekleşirken OSB olan çocukların dil edinimi tipik gelişim gösteren akranlarına göre değişkenlik göstermektedir. OSB olan çocukların bazıları konuşma davranışını hiç sergilemezken bazıları ekolali davranışı sergilemekte hatta normale yakın sözel iletişim davranışlarını kullanabilmektedir (Owens vd., 2003; Tager-Flusberg, 1999). OSB olan çocuklarda genellikle hem sözel hem de sözel olmayan iletişimle becerilerinde yetersizlikler görülmektedir. OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerinde yaşadıkları yetersizlikler çok çeşitli bilişsel ve davranışsal işlevleri etkileyerek konuşma gecikmelerine ve atipik konuşma kalıplarının ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca, göz teması kurma, duygularını paylaşma, başkalarının duygularını anlama ve akran ilişkileri kurma gibi sosyal becerilerde zorluklara yol açtığı ifade edilirken (Friend, 2006; Kasari vd.,2012) fiziksel temasa karşı direnç, nesneleri insanlara tercih etme, yalnızlık isteği, ortak dikkat eksikliği ve sınırlı ifade edici dil becerileri sergiledikleri görülmektedir (Hoevenaars-van den Boom vd., 2009; Ingersoll ve Dvortcsak, 2010). İletişim becerilerinde yaşanan bu zorluklar OSB olan çocukların çevreleriyle anlamlı bir şekilde etkileşime girme becerilerini engelleyerek ihtiyaçlarını, isteklerini veya tercihlerini etkili bir şekilde iletmelerini zorlaştırdığı dolayısıyla da bu iletişim engellerinin problem davranışlara yol açabileceği ifade edilmektedir (Alzrayer vd, 2014;

Matson vd., 2013). OSB olan çocuklardaki dil ve iletişim zorlukları, her zaman doğrudan ilişkili olmasa da bireysel bilişsel düzeylere ve yaşa bağlı olarak önemli ölçüde değişebilir. Bu ihtiyaçların ele alınması, dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek için özel yaklaşımlar gerektirir. Örneğin, yapılandırılmış öğretim yöntemleri, görsel destekler, sosyal öyküler ve teknoloji destekli uygulamalar gibi stratejiler, dil gelişimini desteklemede önemli rol oynayabilir. Ayrıca, bireyselleştirilmiş eğitim programları ve ailelerin sürece aktif katılımı, bu çocukların dil ve iletişim becerilerini geliştirmede kritik öneme sahiptir (Tager-Flusberg, 1999). Erken ve sistematik müdahalelerin uygulanmasının OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmede önemli olduğu düşünülmektedir. Bu müdahaleler genellikle etkili iletişim ve bağımsızlık için temel olan sosyal etkileşim becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır (Matson vd., 2007). DSM-5'te, sınırlı duygusal paylaşım, arkadaşlık kurmada zorluk ve göz temasını sürdürmede zorluklar gibi sosyal iletişim eksikliklerini ele almanın önemi vurgulanmaktadır (Vuran ve Usluer, 2012). OSB olan çocuklardaki iletişim zorluklarının yaygın doğası göz önüne alındığında hem ailelerin hem de eğitimcilerin müdahale programlarına katılımının esas olduğu ifade edilmektedir. Araştırmalar, eğitim süreçlerine tutarlı ve yapılandırılmış aile katılımının çocuğun öğrenme ve iletişim becerilerine önemli ölçüde fayda sağladığını göstermektedir (Meadan ve Keen, 2016). Birincil iletişim ortakları olan aileler, örgün eğitim ortamlarında öğrenilen becerileri çeşitli bağlamlarda pekiştirebilmekte ve genelleştirebilmektedir. Ayrıca, profesyoneller tarafından sağlanan özel eğitim desteğinin hem OSB olan çocuklar hem de aileleri açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak öğrenme çıktılarını en üst düzeye çıkarmak için bu destekler sistematik aile programlarıyla desteklenmelidir. Bu ikili yaklaşım, iletişim becerilerinin doğal ortamlarda uygulanmasını ve pekiştirilmesini sağlayarak daha hızlı ve sürdürülebilir ilerlemeyi teşvik etmektedir.

Araştırmalar, OSB olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin öğretilmesinde sistematik öğretim uygulamalarının etkililiğini desteklemektedir. Bu uygulamaların, çocukların iletişimi başlatma ve sürdürme, yardım talep etme ve sosyal etkileşimlere uygun şekilde katılma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Akers vd., 2015; Camargo vd., 2014). Dahası, bilimsel dayanaklı müdahaleler yoluyla OSB olan çocuklara sunulan doğru desteğin, sözel iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini önemli ölçüde geliştirebildiğini göstermiştir (Koegel vd., 2009; Scattone vd., 2006). Bu nedenle gelecek araştırma ve uygulamaların tanı ve değerlendirme araçlarını

iyileştirmeye, çevrimiçi meslektaş koçluğu faaliyetlerini ve çevrimiçi öğrenme için destek araçlarını geliştirmeye yönelik odaklanması gerektiği düşünülmektedir. Gerçek zamanlı performans incelemeleri ve geri bildirim için mobil cihazlar gibi teknolojilerden yararlanmanın da bu müdahalelerin etkinliğini artırabileceği ifade edilmektedir (Zhou, 2012). Eğitimciler ve ailelerin, OSB olan çocukların bireysel ihtiyaçlarını anlamasının, kapsamlı ve bilimsel dayanaklı müdahaleleri uygulamasının dolayısıyla da OSB olan çocukların iletişim becerilerini ve genel gelişimlerini desteklemek için iş birliği içinde çalışmasının önemli olduğu düşünülmektedir. OSB olan çocuklara iletişim becerilerinin öğretiminde ayrı denemelerle öğretim (Lovaas, 1987), resim değiş tokuşuna dayalı iletişim sistemi (Bondy ve Frost, 1994) ve sosyal öyküler (Gray, 1995) gibi bilimsel dayanaklı uygulamalar vardır. Bunlardan bir tanesi de doğal öğretim yöntemleridir. İzleyen bölümde doğal öğretim yöntemlerine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

1.2. Doğal Öğretim Yöntemleri

Doğal öğretim yöntemleri, temelde dil ve konuşma becerilerinin edinimi ve genelleştirilmesinde kullanılan geleneksel yöntemlerin sınırlılıklarını ele almak için geliştirilmiştir. Bu yaklaşımlar, doğal öğretim çerçevesine çeşitli müdahaleler, yöntemler ve teknikler yerleştirerek çocuğun doğal ortamında bu becerilerin edinimini kolaylaştırmayı ve genellemeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Allen ve Shaw, 2011; Halle vd., 1984; Peterson, 2009). Doğal öğretim tek bir öğretim stratejisi değil, becerilerin günlük yaşama ve doğal ortamlara aktarılmasını sağlamak için tasarlanmış çeşitli yöntemlerin birleşiminden oluşmaktadır (Meadan vd., 2016; Wolery, 1994).

Doğal öğretim kapsamında fırsat öğretimi, talep etme model olmayla öğretim (TEMO) ve bekleme süreli öğretim teknikleri de dahil olmak üzere çeşitli stratejiler geliştirilmiştir (Halle vd., 1984; Peterson, 2009). Çevresel düzenlemeler, genişletme, doğru sorular sorma, seçenekler sunma ve ipucu kullanma gibi diğer yöntemler de doğal öğretim müdahalelerinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu stratejiler, çeşitli gelişimsel yetersizlikleri olan çocukların sosyal iletişim becerilerini geliştirmede oldukça etkili ve pratik olduğu düşünülmektedir. Doğal öğretim kapsamında çocuğa gün boyunca çok sayıda gömülü öğrenme fırsatı sunulmakta ve böylece edinilen becerilerin kalıcılığı ve genellenmesi sağlanmaktadır (Meadan vd., 2016).

Doğal öğretim, çocuk için amaçlanan hedeflerin çocuğun gün içerisindeki etkinlik, rutin ve geçişlerinin içerisinde anlamlı bir biçimde gömerek hedeflenen becerilerin çocuğa kazandırıldığı başka bir deyişle; öğretimin günlük yaşamda çocuğun ev ve okul gibi doğal ortamlarda sunulduğu bir süreçtir (Diken, 2013; Noonan ve McCormick, 1993; <https://www.naturalisticteaching.com/>). Doğal öğretim yöntemleri, çocukların dil, iletişim ve etkileşim becerilerinin gelişimini desteklemek için çeşitli öğretim stratejilerini bir araya getiren kapsamlı bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Bu stratejiler yalnızca belirli becerilerin öğretilmesinde değil, aynı zamanda bilişsel ve sosyo-duygusal yönler de dahil olmak üzere çocukların genel gelişim alanlarının desteklenmesinde de etkilidir (Daugherty vd., 2001; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004; Macy ve Bricker, 2007). Alan yazında doğal öğretim, farklı uygulamalarda kullanılan çeşitli stratejileri, yöntemleri veya teknikleri kapsayan şemsiye bir terim olarak tanımlanmaktadır (Barnett vd., 1993; Novick, 1993; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004). Bu stratejiler, öğretimi günlük rutinlerin, faaliyetlerin, geçişlerin ve fırsatların içine yerleştirme temel özelliğine göre adlandırılmaktadır. Temel stratejiler arasında fırsat öğretimi (Hart ve Risley, 1975), çevresel düzenlemeler (Kaiser ve Roberts, 2013), etkinlik temelli öğretim (Losardo ve Bricker, 1994), rutin temelli öğretim (Dunst vd., 2001), geçiş temelli öğretim (Wolery vd., 1998), gömülü öğretim (Horn vd., 2000), talep etme-model olma (Rogers-Warren ve Warren, 1980) temel tepki öğretimi (Koegel vd., 1999) yer almaktadır.

Araştırmalar, doğal öğretim yöntemlerinin OSB olan çocuklar için özellikle olumlu yönleri olduğunu ve öğretimi günlük rutinlerine ve etkinliklerine gömmeye odaklandığını ve bu yöntemlerin OSB olan çocukların sosyal iletişim becerilerini ve doğal dil gelişimlerini önemli ölçüde artırdığını göstermiştir (Hancock ve Kaiser, 2002; Kaiser vd., 2000). Dolayısıyla, OSB olan çocukların iletişim becerilerinin desteklenmesinde doğal öğretim yöntemlerinin kullanılmasının büyük önem taşıdığı söylenebilir. TEMO gibi doğal müdahaleler, öğrenme fırsatlarını çocuğun günlük rutinlerine ve ilgi alanlarına gömerek iletişim becerilerinde daha önemli ve kalıcı gelişmeleri teşvik etmektedir. İzleyen bölümde TEMO'ya ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.2.1. Talep etme model olmayla öğretim

TEMÖ, OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmek için sıklıkla kullanılan doğal bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yöntem, fırsat öğretiminin bir uyarlaması olup, talepler (istekler) ile uygun yanıtlara model olmayı birleştirerek çocukları iletişim kurmaya teşvik etmek için tasarlanmıştır. Süreç, uygulayıcının çocuğun ilgi alanlarına dayalı etkileşimleri başlatmasını ve ardından çocuktan bir yanıt talep etmesini içermektedir. Çocuk uygun şekilde yanıt vermezse, uygulayıcı doğru yanıtı model olarak çocuğun taklit etmesini beklemektedir. Bu yaklaşım, çocuğun başlattığı etkileşimlere olan bağımlılığı azaltmayı ve dil öğrenme fırsatlarını artırmayı amaçlamaktadır (Rogers-Warren ve Warren, 1980). TEMÖ çevresel düzenleme, etkileşimi başlatma, model olma ve kelime dağarcığını genişletme basamaklarından oluşmaktadır. TEMÖ'nün basamakları izleyen bölümde açıklanmıştır.

Çevresel Düzenleme: Uygulayıcı, çevreyi çocuğun ilgisini çekecek nesnelerle düzenler ve bu nesnelerin ilgi çekici ve yaşına uygun olmasını sağlar. Bu düzenlemenin amacı çocuğun dikkatini çekmek ve etkileşimi teşvik etmektir (Charlop-Christy vd., 1999).

Etkileşimi Başlatma: Uygulayıcı, "Ne istiyorsun?" veya "Bunun ne olduğunu söyleyebilir misin?" gibi yönlendirmeler kullanır. Çocuk doğru yanıt verirse, pekiştirilir ve istenen nesneye ulaşması sağlanır (Rogers-Warren ve Warren, 1980).

Model Olma: Çocuk yanıt vermezse veya yanlış yanıt verirse, uygulayıcı doğru yanıtı modeller ve çocuğun bunu taklit etmesini bekler. Doğru tepkiler hemen pekiştirilir (Hart, 1985).

Kelime dağarcığını genişletme: Çocuk doğru tepkiler vermeye başladıkça, uygulayıcı yeni kelimeler ekleyerek ve daha karmaşık ifadeleri pekiştirerek çocuğun kelime dağarcığını genişletir (Hemmeter vd, 1996).

TEMÖ gibi doğal müdahaleler, öğrenme fırsatlarını çocuğun günlük rutinlerine ve ilgi alanlarına gömerek iletişim becerilerinde daha önemli ve kalıcı gelişmeleri teşvik etmektedir. Bu stratejiler çocukların tercihlerini ve doğal ortamlarını içeren yapılandırılmış ancak esnek yaklaşımlardan sıklıkla yararlanmakta ve dolayısıyla OSB olan çocuklar için önemli olduğu düşünülmektedir (Ledford vd., 2019). TEMÖ'nün etkililiği çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur. Bu nedenle, TEMÖ'nün OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için çok yönlü ve etkili bir yaklaşım olduğu,

öğrenme fırsatlarını doğal bağlamlara yerleştirerek ve anında pekiştirme sağlayarak, dil gelişimini anlamlı bir şekilde desteklediği söylenebilir. Ayrıca, TEMO’da süreç esneklik ve profesyoneller, kardeşler ve ebeveynlerde dâhil olmak üzere farklı uygulayıcılar tarafından uygulanabilmektedir. Bu çalışma kapsamında OSB olan çocuklara TEMO kendilerine meslektaş koçluğu sunulan yetişkinler tarafından uygulanmıştır. İzleyen bölümde yetişkin eğitime ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.3. Yetişkin Eğitimi

Yetişkinlik kavramı ülkelere ve kültürlere göre değişmekle birlikte resmi kaynaklar genellikle yetişkinleri *18 yaş ve üzeri bireyler* olarak tanımlar (Türk Medeni Kanunu, 2001). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) yetişkinleri, düşünce ve fiziksel gelişim açısından belirli bir olgunluğa ulaşmış kişiler olarak nitelendirmektedir (Çavuşoğlu, 2022). Celep (2003)'e göre yetişkin, zihinsel süreçlerini ve fiziksel gelişimini tamamlamış, toplumsal bilinç elde etmiş, ekonomik bağımsızlığını kazanmış bireylerdir. Toplumsal bağlamda incelendiğinde ise, yetişkin çoğunlukla zorunlu eğitimini tamamlamış, toplum içinde sorumluluklar almış, bireysel düşüncelerini hayata geçirebilen ve bir mesleğe sahip olan bireyler olarak anılmaktadır.

Yetişkinlik tanımları hukuki, biyolojik, psikolojik ve toplumsal bağlamlara göre farklılaşabilmektedir. Lowe (1985) psikolojik olgunluktaki bireysel farklılıklar nedeniyle yetişkin olarak kabul edilmenin ek kriterler gerektirebileceğini savunurken; Bülbül (1991) yetişkinlerin zorunlu eğitimini tamamlamış bireyler olduğunu ifade etmektedir. Toplumsal açıdan bakıldığında yetişkin terimi, eş, ebeveyn veya işçi gibi rolleri yerine getirebilen bireyler şeklinde açıklanmaktadır. Psikolojide ise yetişkinlik kavramı yaşamını yönetme sorumluluğunu üstlenen, kendi kararlarını vermeye hazır hisseden bireyleri ifade etmektedir (Uysal, 2005). Alan yazındaki bazı kaynaklarda on beş yaşını doldurmuş bireylerin yetişkin sayılabileceği öne sürülmektedir (Dilbaz, 2021). Ancak Jarvis (2005) yetişkini, kendisini yetişkin olarak tanımlayan ve başkaları tarafından da öyle algılanan kişi olarak açıklamış ve yetişkinliği belirleyen üç temel özelliği “yaş, zihinsel olgunluk ve toplumsal işlevler” olarak vurgulamıştır. Bu tanımlar incelendiğinde, yetişkinlerin çocuklardan sosyal, duygusal ve bilişsel bağlamlarda farklılaştığı, bunun da farklı eğitim ihtiyaçları ve öğrenme yöntemlerine yol açtığı ortaya çıkmaktadır.

Yetişkin eğitimi, bireylerin ortaöğretimi tamamladıktan sonra katıldıkları öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır. (Akköse, 2019; Dunst ve Trivette, 2012). Yetişkin eğitimi, yaşamının belirli bir döneminde zorunlu eğitimi tamamlamış veya örgün eğitimi bırakmış bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik faaliyetleri kapsamaktadır (OECD, 2010). Ada (2002), yetişkin eğitimi örgün eğitimin dışında belirli program ve planlar çerçevesinde yürütülen bir eğitim türü olarak tanımlamaktadır. Duman (2007) ise bunu yetişkinlere yönelik mesleki olmayan faaliyetler olarak tanımlamaktadır. UNESCO'ya (1985) göre yetişkin eğitimi, yetişkin olarak tanımlanan bireylere yönelik okullarda, üniversitelerde ve çıraklık merkezlerinde örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan veya bu kurumlarda verilen eğitimle ilişkili bir eğitim dalı olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra yetişkin eğitimi bilgi, beceri, teknik veya mesleki yeterlilikleri artıran, yönlendiren ve geliştiren faaliyetler ile bireysel gelişim veya sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmeye yönelik tutum ve davranışların geliştirilmesine veya değiştirilmesine olanak sağlayan faaliyetlerin tümünü kapsar. Yetişkin eğitimi ile ilgili tüm tanımlarda örgün eğitim dışında bireylerin ilgi ve istekleri doğrultusunda meslek edinme, zihinsel gelişim, kişisel ihtiyaçların karşılanması, yetenek ve becerilerin arttırılması, kendini gerçekleştirme gibi faaliyetlere vurgu yapılmaktadır. Daha açık bir ifadeyle yetişkin eğitimi, yetişkinlerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayan; bunun yanı sıra bireylerin hem kişisel gelişimlerine hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel yapıya katkıda bulunmaları için tutum ve davranışlarını değiştirmelerine olanak tanıyan çok çeşitli ve düzenli eğitim süreçlerini kapsar (OECD, 2010; Kurt, 2000; Yazar, 2012). Yetişkinlere sunulan eğitim, onların yetişkinlik yaşamlarında karşılaştıkları/karşılaşacakları sorunlarının üstesinden gelme yeteneklerini geliştirecek bir süreçtir. Bu nedenle yetişkinlerin eğitime katılmaları çoğunlukla *problem merkezli* ve/veya *performans merkezli* düşünceye yönelme eğiliminden kaynaklanmaktadır.

Yetişkinler yeni bilgileri, becerileri, değerleri ve tutumları uygulayabilecekleri gerçek yaşam durumlarında sunulduğunda etkili bir şekilde öğrenmektedirler (Çavuşoğlu, 2022). Yetişkin eğitiminde vurgulanan bir başka önemli husus, söz konusu eğitim faaliyetlerinin planlı, organize ve sürekli olmasıdır. Hem eğitimcilerin hem de katılımcıların bu süreçte istekli ve bilinçli olmaları gerekmektedir (Duman, 2007). Duman (2007) yetişkin eğitiminin üç temel amacını şu şekilde açıklamıştır: (a) toplumun

gerektirdiği bilgi, deneyim, beceri ve yeterliliklere sahip yetişkinlerden oluşan bir toplum yaratmak (b) toplumun gelişmesini ve ayakta kalmasını engelleyen sorunların üstesinden gelme anlayışı geliştirmek ve (c) yetişkinleri bu sorunların çözümüne hazırlamak ve tüm yetişkinlere, kendilerini gerçekleştirmeye yönelik tutumlarını, bilgilerini, anlayışlarını ve özelliklerini geliştirecek fırsat ve olanakları sağlamak. Bunlara ek olarak yetişkin eğitiminin genel amaçları arasında kendini gerçekleştirme, bireysel ve toplumsal gelişim yoluyla demokratik bilincin geliştirilmesi ve toplumsal değişim sıralanmaktadır (Duman, 2007; Çavuşoğlu, 2022). İzleyen bölümde mesleki gelişime ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.4. Mesleki Gelişim

Mesleki gelişimi çevreleyen alan yazın incelendiğinde, mesleki gelişim alanında zaman içinde personel gelişimi, hizmet içi eğitim ve kariyer gelişimi gibi bir dizi terimin kullanıldığı görülmektedir. Terminoloji konusunda fikir birliğine varmak zor olsa da son yıllarda mesleki gelişim ve mesleki eğitim gibi kavramların daha fazla kabul gördüğü ifade edilmektedir (Bümen vd., 2012; Değirmenci, 2018). Guskey (2000) mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek üzere tasarlanmış ve nihayetinde öğrenci başarılarını artırmayı amaçlayan süreç ve faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin tutum ve bakış açılarındaki bu değişimin, sınıf içi uygulamalarda ve dolayısıyla öğrenci çıktılarında somut iyileşmelere yol açtığı düşünülmektedir.

Joyce ve Showers (1980) öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine yaptıkları çalışmada 200'den fazla araştırmayı incelemiş ve etkili mesleki gelişim programlarının temel özelliklerini belirlemiştir. Bunlar, hedeflenen beceri teorisinin açıklanmasını, becerinin örneklerinin veya modellenmesinin sağlanmasını, becerinin sınıf ortamında uygulanmasını, beceri uygulamaları hakkında geri bildirim verilmesini ve uygulama oturumları sırasında koçluk sunulmasını içermektedir. Wayne ve diğerleri (2008), eğitimciler ve program geliştiriciler tarafından öğretim ortamlarında mesleki gelişimin sağlanmasının olumlu etkisini vurgulamıştır. Ayrıca Garet ve meslektaşları (2001), 1027 öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine yaptıkları anket sonucuna göre mesleki gelişim programlarının içerikleri bilgi odaklı olduğunda ve aktif öğrenme fırsatlarını içerdiğinde bu programların etkililiğinin arttığını tespit etmiştir. Snell ve arkadaşları (2013) okul öncesi çocuklarla çalışan yetişkinlere yönelik yetişkin eğitimi araştırmalarını

değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları etkili yetişkin eğitimi programlarının model olma ve katılımcılara geri bildirim sağlama bileşenlerini içerdiğini göstermektedir.

Dunst ve Raab (2010) mesleki eğitim üzerine meta-analiz çalışmasında etkili yetişkin eğitimi programları için gerekli olan altı bileşeni tanımlamıştır. Bunlar arasında eğitimin tanıtılması, becerilerin sergilenmesi, becerinin sergilenmesi için fırsatlar sağlanması, değerlendirme, katılımcılar tarafından öz-değerlendirme yapılması ve uzmanlaşma yer almaktadır. Dunst ve meslektaşları (2015) tarafından yapılan bir başka meta-analiz çalışmasında ise öğretmenlere ve öğrencilere yönelik etkili mesleki gelişim programlarının ortak özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları, katılımcılara beceri veya bilginin faydalarını açıklamanın, öğrenme faaliyetlerine aktif katılımın, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşma fırsatlarının, eğitim sonrası geri bildirimin, mentörlüğün, koçluğun ve takip desteğinin önemini vurgulamıştır.

Dunst (2015), etkili yetişkin eğitimi programlarının ana bileşenlerini belirlemek için farklı yetişkin eğitimi modellerini ve alan yazın taramalarını değerlendirmiştir. Araştırmanın bulgularında, eğitimciler tarafından bilginin veya uygulamanın net bir şekilde açıklanması, katılımcıların aktif katılımı, becerilerin farklı şekillerde öğretilmesi, eğitim sürecinde koçluk, mentörlük ve geri bildirim, eğitim sonrası devam eden destek ve beceri gösterimi için yeterli zaman sağlanması bileşenlerine değinilmiştir.

Guskey (2002), mesleki gelişim programları tasarlarırken net hedefler belirlemenin, içeriği tanımlamanın ve bağlamsal faktörleri göz önünde bulundurmanın önemini altını çizmektedir. Bununla birlikte, mevcut programların çoğu, öğretmenlerin yeni edindikleri becerileri öğrencilerle uygulama fırsatlarından yoksun ve sürekli destekten yoksun kısa seminerler veya atölye çalışmalarından oluşmaktadır (Knight, 2009; Morrier vd., 2011; Simonsen vd. 2008). Bu nedenle, bu programlar genellikle öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri, uygulamalarla etkin bir şekilde bütünleştirmelerini sağlamada başarısız olmakta, bu da öğrenci başarısı üzerinde sınırlı etkiye ve öğretmen davranışlarında uzun vadeli değişikliklerin yetersiz kalmasına yol açmaktadır (Guskey, 2002; Knight, 2009; Kretlow ve Bartholomew, 2010; McLeskey ve Billingsley, 2008; Meadan vd., 2012). Benzer şekilde, bilimsel dayanaklı uygulamaları yaygınlaştırmayı amaçlayan geleneksel mesleki gelişim uygulamalarının, genellikle öğretmenlerin sınıf uygulamalarını etkili bir şekilde geliştiremeyecek dersler ve el notları gibi pasif öğrenme yöntemlerine dayandığı düşünülmektedir. Bahsedilen programların bu sınırlılıklarını ortadan kaldırmak ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimini etkili mesleki eğitim programlarıyla

destekleyebilmek amacıyla deneysel araştırma bulgularıyla desteklenen ve farklı stratejileri içeren etkili mesleki eğitim programlarına duyulan ihtiyacın giderek arttığı ifade edilmektedir (Bethune ve Wood, 2013; İnce, 2024).

Araştırmacılar içerik odağı, aktif öğrenme süreçleri, tutarlılık, sürdürülebilirlik ve işbirlikçi katılım dâhil olmak üzere çeşitli temel özelliklere sahip mesleki gelişim programlarını savunmaktadır (Desimone ve Garet, 2015; Desimone ve Pak, 2017). Bu tür programlar öğrenci çıktılarıyla uyumlu olmalı, içerik ve amaç bakımından tutarlılığı korumalı, interaktif faaliyetler içermeli ve eğitimciler arasında iş birliğini teşvik etmelidir. Bireyselleştirilmiş koçluk uygulamaları da yeni öğretim uygulamalarının güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öğretmenlere sürekli rehberlik sağlayan değerli bir destek biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Barton vd.,2013; Dede vd., 2009; Knight, 2009; Kretlow vd., 2012; Aydın, 2023; Tunç-Paftalı, 2018).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi alanında, “hizmet içi eğitim”, “personel gelişimi” ve “mesleki öğrenme” dâhil olmak üzere çeşitli terimler birbirinin yerine kullanılmaktadır. Terminolojideki tarihsel farklılıklara rağmen öğretmenlerin etkili öğretim yöntemleri konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirmek temel amacı değişmemektedir (Joyce ve Calhoun, 2010). Craft (2000), mesleki gelişim sağlamak için eylem araştırması ve koçluktan atölye çalışmalarına ve seminerlere kadar uzanan ve hepsi de öğretmenlerin uygulamalarını ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan çeşitli stratejileri özetlemektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler için mesleki gelişim, genellikle pasif katılım ve takip desteği için sınırlı fırsatlar sunan kısa süreli toplantılar veya çalıştaylardan oluşur. Bu nedenle, öğretmenler yeni öğrendikleri bilgileri etkili sınıf uygulamalarına dönüştürmekte zorlanabilmekte ve bu da öğretim yöntemlerinde çok az değişikliğe yol açabilmektedir (Tunç-Paftalı, 2018; Wood vd., 2016; Yoon vd., 2007;). Bu zorlukların üstesinden gelmek için mesleki gelişim girişimlerinin hem öğretmen hem de öğrenci çıktılarına göre değerlendirilen uzun vadeli ve içerik odaklı yaklaşımlara öncelik vermesi gerektiği düşünülmektedir. Sürekli mesleki gelişim, özellikle özel eğitim ortamlarında eğitimin kalitesini artırmak için gerekli görülmektedir. Eğitimcilerin çeşitli öğrenme fırsatlarını bir araya getirerek, aktif katılımı destekleyerek, sürekli koçluk ve destek sağlayarak bilimsel dayanaklı uygulamaları etkili bir şekilde uygulayabileceği ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Barnes vd., 2011; Hall vd.,

2010; Dennis ve Horn, 2014; Fidan, 2018). İzleyen bölümde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve koçluk türlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.5. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve meslektaş koçluğu türleri

Eğitim bilimleri alan yazınında bilişsel koçluk, öğretimsel koçluk, denetleyici koçluk, teknik koçluk, uzaktan koçluk ve meslektaş koçluğu gibi çeşitli koçluk modelleri tanımlanmıştır (Cornett ve Knight, 2009; Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Showers ve Joyce, 1996; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021). Bunlar arasında meslektaş koçluğu, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek için okul ortamlarında benimseyebilecekleri dikkate değer bir yaklaşımdır. Koçlukta desteğin içeriği ve sunumu, öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve tercihlerine göre şekillendirilebilirken alan yazında desteğin niteliği, miktarı, sağlayıcısı ve yöntemine göre çeşitli koçluk türleri tanımlanmıştır.

Bilişsel Koçluk: Bu model, öğretmenlerin temel inanç ve düşüncelerini analiz ederek ve değiştirerek öğretim davranışlarını değiştirmeye odaklanmaktadır. Öğretmenler, mesleki inançlarını ortaya çıkarmayı ve değiştirmeyi amaçlayan yönlendirilmiş sorular aracılığıyla öğretim uygulamalarını yansıtır ve sonuçta davranış değişikliklerine yol açmaktadır (Costa ve Garmston, 2002).

Öğretimsel Koçluk: Öğretimsel koçluk, öğretmenlere öğretim stratejilerini ve tekniklerini uygulamaları için gerekli destek ve yardımın sağlanmasını içermektedir. Bu tür koçluk, öğretimsel etkililiği artırmak için katılım, model dersler, gözlemler ve yansıtıcı konuşmaları içermektedir (Knight, 2007).

Denetleyici Koçluk: Bu modelde koç, yeni öğrenilen bir müdahale tekniğini uygulayan bir öğretmeni gözlemlemekte, uygulama hakkında veri toplamakta ve gözlem sonrası geri bildirim sağlamaktadır. Bu tür koçluk, öğretmenin güvenilir bir şekilde uygulama yapmasını sağlamaya ve öğretmen performansını geliştirmeye odaklanmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010).

Teknik Koçluk: Teknik koçluk, öğretim tekniklerinin uygulanması sırasında öğretmenlere uygulamalı destek sağlamakla birlikte öğretim sürecinde anında geri bildirim ve gerekli düzenlemeleri sunmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010).

Uzaktan Koçluk: Uzaktan koçluk, koçluk faaliyetlerini yürütmek için çevrimiçi yöntemlerden yararlanarak uzak veya yetersiz hizmet alan bölgelerdeki öğretmenler için

erişilebilir hale getirmektedir. Destek ve eğitim sağlamak için video kayıtları, video örnekleri, video konferans ve web tabanlı koçluk platformları gibi teknolojiler kullanılmaktadır (McLeod vd., 2023). Bu yöntemin, geleneksel koçluk modelleriyle kıyaslandığında zaman, maliyet ve kaynak sınırlamalarıyla başa çıkmada olumlu yönlerinin olduğu düşünülmektedir (Artman-Meeker vd., 2015; Kraft vd., 2018).

Hibrit Koçluk: Bu yaklaşım, yeni uygulamaların sınıfa aktarılmasını kolaylaştırmak için yüz yüze ve uzaktan koçluğu birleştirmektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için uyarlanmış yüz yüze ve çevrimiçi desteğin bir karışımını sunmaktadır (Fidan, 2018; Powell ve Diamond, 2013).

Meslektaş Koçluğu: Öğretmenler arasında iş birliğine dayalı bir süreç olan meslektaş koçluğu, yeni öğretim yöntemlerinin veya müfredat stratejilerinin uygulanmasını desteklemek için tasarlanmıştır. Karşılıklı meslektaş koçluğu ve uzman meslektaş koçluğu olarak ikiye ayırmaktadır. Karşılıklı meslektaş koçluğunda, öğretmenler sırayla birbirlerine koçluk yapmakta ve birbirlerinin uygulamalarını geliştirmek için geri bildirim sunmaktadır. Uzman meslektaş koçluğu, daha deneyimli bir öğretmenin daha az deneyimli bir meslektaşının öğretim becerilerini geliştirmek için onu gözlemlemesini ve ona geri bildirim vermesini içermektedir (Ackland, 1991; Neubert ve McAllister, 1993; Donegan vd., 2000). Bu tür koçluk, hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde etkilidir ve öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını güvenilir bir şekilde uygulamalarına ve mesleki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Cornett ve Knight, 2009; Scheeler vd., 2010).

Uygulamaya Dayalı Koçluk: Öğretmenlerin yeni uygulamaları sınıflarına başarılı bir şekilde aktarmalarını desteklemek için sürekli bir planlama, gözlem, yansıtma ve geri bildirim döngüsünü içermektedir. Hedeflerin belirlenmesinde eylem planlarının geliştirilmesinde ve güvenilir uygulamayı sağlamak için performans dayalı geri bildirim sağlanmasında iş birliğini vurgulamaktadır (Snyder vd., 2011; Snyder vd., 2015). Aşağıda meslektaş koçluğu ve performans geri bildirim türü örneklerine ilişkin alan yazına dayalı bir özet şablonu (Şekil 1.1) yer almaktadır. Araştırmalar ve uygulamacılar ihtiyaçları doğrultusunda bu özet şablonda yer alan türlerden bir veya birden fazla seçim yaparak kendi koçluk modellerini oluşturabilirler. İzleyen bölümde meslektaş koçluğuna ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Şekil 1.1. Koçluk ve performans geri bildirim türü örnekleri



(Costa ve Garmston, 2002; Fidan, 2018; Knight, 2007; Kretlow ve Bartholomew, 2010; McLeod vd., 2023; Neubert ve McAllister, 1993; Powell ve Diamond, 2013)



(Cushing, 2011; Değirmenci, 2018; Goodman vd., 2008; Kaiser ve Hemmeter, 2013; Ottley, Coogle ve Rahn, 2015; Scheeler vd., 2004, 2006; Stahl vd., 2016)

1.5.1. Meslektaş Koçluğu

Öğretmenlerin doğru ve etkili bir şekilde uygulama yapmalarının yollarından birisi eğitimde ilk öğrenme gerçekleştirildikten sonra bireyselleştirilmiş takip desteği sunmaktır. Koçluk uygulamaları bu takip desteğinin etkili bir türüdür (Kretlow ve Bartholomew, 2010, Kretlow, 2011; Stichter vd., 2011). Koçluk uygulamalarının, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları yüksek güvenirlikle uygulamalarını sağlamada ve bu uygulamaları yaygınlaştırmada önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Eğitimde koçluk uygulamalarına ilişkin çalışmalar son 20 yılda artmış olsa da bu konudaki araştırmalar 40 yılı aşkın bir süredir alan yazında yer almaktadır (Kraft ve Hogan, 2018). Koçluk uygulamasında bir ön eğitim ile öğretmene istenilen bir beceri edindirildikten sonra bireyselleştirilmiş takip desteği sunan bir uzman (bir süpervizör, yetenekli bir akran veya baş öğretmen) bulunmaktadır. Koçluğun önemi ve etkinliğine ilişkin geniş bir alan yazın olmasına rağmen, tanımı konusunda bir fikir birliğine varmak zordur (Artman-Meeker vd., 2015; McLeod vd., 2019). Showers (1985) koçluğu, eğitimi genişletmeyi amaçlayan gözlem, geri bildirim ve değerlendirmeyi içeren döngüsel bir süreç olarak tanımlamıştır. Snyder ve diğerleri (2012) koçluğu, öğretmenlere sürekli ve odaklanmış uygulama desteği sağlamaya yönelik kapsamlı bir terim olarak tanımlamıştır. Her iki tanım da sürecin yinelemeli ve sürekli doğasını vurgulamaktadır. Joyce ve Showers (2002) ayrıca koçluğu, öğretmenlerin edindikleri bilgi ve becerileri sınıf uygulamalarına aktarmalarına destek olan mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamıştır. Koçluk, zaman içinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli bir unsuru haline gelmiştir. Öğretmenlerin uygulamaları hakkında geri bildirim almalarını sağlayarak yeni beceriler edinmelerine veya mevcut becerileri sınıfa aktarmalarına yardımcı olmaktadır (Joyce ve Showers, 2002; Kucharczyk vd., 2012). Koçlar, öğretmenlere yeni beceriler geliştirme ya da mevcut becerilerini artırma konusunda rehberlik etmektedir (Kucharczyk vd., 2012). Bu süreçte etkili iletişim çok önemlidir ve koç ile öğretmen arasında güven, empati ve karşılıklı saygı gerektirmektedir (Jayaraman vd., 2015). Etkili iletişim açık, yapıcı ve samimi paylaşımları, empati kurmayı ve iletişim sıklığının ihtiyaçlara göre uyarlanmasını içermektedir (Cook ve Friend, 2010).

Meslektaş koçluğu, eğitimcilerin sınıf içerisindeki uygulamalarını geliştirmek ve gelişimlerini olumlu yönde desteklemek amacıyla deneyimli öğretmenlerin daha az

deneyimli meslektaşlarıyla bilgi, beceri ve deneyimlerinin paylaşıldığı bir süreci ifade etmektedir (Showers ve Joyce, 1996). Meslektaş koçluğu en genel tanımıyla aynı mesleği yapan bireylerin mesleki deneyimleri ve bilgilerine ilişkin, karşılıklı olarak birbirlerini desteklemeleri sürecini içermektedir ve genellikle iki meslektaş arasında gerçekleşmektedir (Neubert ve McAllister, 1993). Bu süreç, eğitimcilerin uzmanlıklarını paylaşımlarına olanak tanıyarak yardım, geri bildirim ve destek sağlayarak öğrenmeyi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kohler vd., 1997). Çok sayıda çalışma, meslektaş koçluğunun öznesi olarak öğretmenlerin önemini vurgulamaktadır (Alsaleh vd., 2017; Yu, 2003; Zhang vd., 2017). Örneğin, Alsaleh'in (2017) araştırması, meslektaş koçluğunun öğretmenlerin öğretim uygulamalarını, öğretmen öğrenmesini, ekip iş birliğini ve öğretmenlerin güven, heves ve bağımsızlıklarına dayalı mesleki gelişimlerini arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, çeşitli alanlarda meslektaş koçluğu, meslektaş değerlendirmesi ve meslektaş değerlendirmesini içeren öğrenme ortamlarının etkililiği rapor edilmiştir (Hsu, 2016; Papadopoulos vd., 2017). Geçmiş yıllarda meslektaş koçluğu, öğretmenlerin deneyimleri ve gelişimlerini artırmak için dünya çapındaki öğretmen eğitimi programları tarafından benimsendiği ve alan yazında meslektaş koçluğunun çeşitli faydalarının bulunduğu ifade edilmektedir. (Lu, 2010). Koçluğun amaçları, yeni öğretim davranışlarının doğru ve sürekli uygulanmasını teşvik etmek ve öğretmenlerin sınıflarında yeni uygulamaları kullanmaya başladıktan sonra sıklıkla ortaya çıkan yalnız kalma/hissetme durumlarını önlemektir (Kretlow ve Bartholomew (R); 2010, Lofthouse vd., 2010). Koçluk sırasında öğretmenler, koçluğu uygulayan bir uzmandan (meslektaş koçundan) performansları hakkında geri bildirim alırken, öğretmenlerden yeni öğrenilen bir uygulamayı sınıf ortamında kullanmaları istenmektedir. Davranışsal açıdan bakıldığında, bu eğitim modeline katılan öğretmenler öğretimin doğal olarak gerçekleştiği ortamda doğrudan pekiştirilmektedir dolayısıyla da öğretmenlerin öğrendikleri yeni öğretim tekniklerini tekrar kullanma olasılıklarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. (Scheeler vd., 2009,). Joyce ve Showers tarafından 1980'lerde yapılan öncü araştırmalar, meslektaş koçluğunun hem teorik hem de pratik yönlerinin geliştirilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmuş ve etkililiğini gösteren ilk deneysel kanıtları sağlamıştır (Joyce ve Showers, 1982). Daha sonraki mesleki gelişim çalışmaları, koçluğun öğretmenlerin yeni uygulamaları yüksek güvenilirlikle uygulamalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir (Barton vd., 2013; Gülboy, 2021; Kretlow vd., 2012;

McLeod vd., 2019; Rakap, 2017; Shepley vd., 2018; Tekin-İftar vd., 2017). İzleyen bölümde meslektaş koçluğunun avantajları ve dezavantajları yer almaktadır.

1.5.2. Meslektaş koçluğunun avantajları ve dezavantajları

Meslektaş koçluğu, öğretmenlere özellikle öğrenme süreci tasarımı becerilerini ve uygulama içi öğretim yeteneklerini geliştirme konusunda çok sayıda avantaj sunmaktadır. Zhou (2012) tarafından yapılan araştırma, meslektaş koçluğunun öğrenme süreci tasarımı ve pedagojik stratejilere odaklanarak bu becerileri önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Meslektaş koçluğu sayesinde hizmet içi öğretmenler teorik bilgilerini pratik uygulamalara dönüştürebilmekte, böylece öğretim bağlamlarını zenginleştirip pratik bilgi ile özel öğretim durumları arasında daha güçlü ilişkiler kurabilmektedir. Meslektaş koçluğu, öğretmenler arasında karşılıklı öğrenmeyi ve düşünmeyi kolaylaştırarak birbirlerinin ders planlarından faydalanmalarını, yapıcı geri bildirim vermelerini ve almalarını ve kendi öğretim stratejilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu sosyal bilişsel faaliyetlerin, öğretmenlerin anlayışını ve pratik bilgilerini geliştirerek örtük-açık-örtük bir dönüşüm sürecini teşvik ettiği düşünülmektedir.

Meslektaş koçluğunun olumlu yönlerinin yanı sıra bazı sınırlılıkları bulunduğu ifade edilmektedir. Scheeler ve diğerleri (2004) araştırmasında meslektaş koçları için kapsamlı eğitimin maliyeti, öğretmenlerin birbirlerine koçluk yapmalarının olası olumsuz etkileri, akranların birbirlerini değerlendirirken tutarlılığın sağlanmasındaki zorluklar ve yeni öğrenilen öğretim süreçleri hakkında geri bildirim sağlamadaki güçlükler ifade edilmektedir. Bu sınırlılıklarla başa çıkabilmek için, öğretmenlerin koçluk becerileri konusunda etkili bir eğitim alması gerekliliği ortaya koyulurken tüm koçluk modelleri için bu durumun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir (Yee, 2016). Örneğin, Veeman ve Denessen (2001) çalışmasına göre Hollanda'daki ilk ve orta dereceli okullarda kendilerine eğitilmiş koçlar tarafından koçluk yapılan öğretmenlerin, eğitimsiz meslektaşları tarafından koçluk yapılan öğretmenlere kıyasla koçluk becerilerine önemli ölçüde daha fazla değer verdiği görülmektedir. Bu durum, koçların saygı, gizlilik, etkili iletişim ve bağlılık gibi becerilere sahip olmasının önemini vurgularken bu becerilerin tümünün meslektaş koçluğunun başarısı için kritik öneme sahip olduğu ifade edilmektedir.

Meslektaş koçluğunun etkililiğini en üst düzeye çıkarmak için gelecekte yapılacak iyileştirmeler arasında güvenilir değerlendirme araçları, geliştirilmiş çevrimiçi meslektaş koçluğu faaliyetleri, güçlü etkileşim ve öğrenme destek sistemlerinin yer alabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılabilmesiyle mesleki gelişimlerinin artırılabilmesi için sunulan kaynaklar, faaliyetler ve desteklerde bireysel uyarlamalar sağlanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, mobil cihazların meslektaş koçluğuna dâhil edilmesiyle, hizmet içi öğretmenlerin performanslarını gözden geçirmelerine ve anında geri bildirim sağlamalarına olanak tanıyarak öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilebileceği ifade edilebilir. İzleyen bölümde meslektaş koçlarına koçluk becerisi kazandırma ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.5.3. Meslektaş koçlarına koçluk becerisi kazandırma

Öğretmenlerin mesleki gelişimi için gerekli olan meslektaş koçluğu eğitim öncesi ve performans geri bildirimi olmak üzere iki temel aşamadan oluşmaktadır. Eğitim öncesi aşamada koçlar, öğretmenlere hedeflenen öğretim becerilerini kazandırmak için sunumlar, model olma ve rol oynama içeren öğretim oturumları düzenlemektedir. Bu aşama alan yazında genellikle davranışsal beceri eğitimi olarak adlandırmaktadır (Kirkpatrick vd., 2019; Miltenberg, 2003). Performans geri bildirimi aşamasında koç, öğretmeni öğretilen öğretim uygulamalarını gerçek ortamlarda uygularken sistematik olarak gözlemlerken öğretmen yeni becerileri güvenilir bir şekilde uygulayana kadar geri bildirim sağlamaktadır (Kraft vd., 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015).

Öğretmenlerin meslektaş koçluğu senaryolarında genellikle koçluk rolünü üstlendikleri göz önünde bulundurulduğunda, aktarmayı amaçladıkları öğretim uygulamaları konusunda bilgi sahibi olmaları çok önemlidir. Bilgilendirici sunumlar hazırlama ve sunma, hedef becerilere model olma, rol yapma oturumlarını kolaylaştırma ve sistematik öğretim süreçleri düzenleme konusunda iyi uygulama becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, etkili iletişimin sürecin önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir. Koçlar, düzeltici geribildirim yanısıra olumlu pekiştirme kullanarak, öğretmenlerin endişelerini aktif olarak dinlemeli ve gelecek oturumlar için net rehberlik sağlamalıdır (McLeskey vd., 2018).

Koçluk tipik olarak eğitim, gözlem ve geri bildirim olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Koç, eğitim oturumları sırasında ilgili içerik ve süreç bilgisini aktarken, öğretmenlerin canlı veya kaydedilmiş uygulamalarını gözlemleyerek ve performanslarına dayalı geri bildirim vermektedir. Kritik bir unsur olan geri bildirim, öğretmenlerin yeni uygulamaları yüksek güvenirlikle uygulayabilmelerini sağlamayı amaçlamaktadır (Snyder vd.2015). Etkili geribildirim, geribildirim niteliği, sıklığı, zamanlaması ve sağlayıcısının dikkate alınmasını içermektedir. Geri bildirim olumlu, destekleyici, düzeltici, genel veya özel olabilirken canlı olarak, kayıtlar, kontrol listeleri, telefon veya e-posta yoluyla verilebilmektedir. Araştırmalar, destekleyici ve düzeltici geribildirim hem sözlü hem de yazılı olarak verildiğinde daha etkili olduğunu, öğretmenlerin davranışsal müdahaleleri kullanımını artırdığını ve öğrencilerin sorunlu davranışlarını azalttığını göstermektedir (Traub, 2010). Sık geribildirim öğrenmeyi hızlandırdığı ifade edilmektedir (Barton vd., 2011) Anında verilen geribildirim gecikmeli verilen geribildirimden daha etkili olduğu söylenebilir (Erbaş ve Yücesoy, 2002).

Meslektaş koçluğu öğretmenlerin öz yeterliliklerini artırabileceği, teori ve uygulama arasındaki boşluğu doldurabileceği ve bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıflarda güvenilir bir şekilde uygulanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir (Brown, 2010; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Landry vd., 2006; Odom, 2009).

1.6. Gereksinim

OSB olan çocukların etkili ve uygun eğitim uygulamalarından yararlanabilmeleri için bu uygulamaların bilimsel dayanaklı olması önemlidir (Roncati ve De Souza, 2023). Çok sayıda çalışma, OSB olan çocukların Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temelli müdahalelerle önemli ilerleme gösterdiğini ortaya koymuştur (Birnbrauer ve Leach, 1993; Boyd ve Corley, 2001; Howard vd., 2005; Sallows ve Graupner, 2005). Bununla birlikte UDA temelli yöntemlerin kanıtlanmış etkililiğine rağmen, genellikle uygulayıcılar tarafından doğru veya güvenilir bir şekilde uygulanmamaktadır (Kornack vd., 2014). Bu nedenle, OSB eğitiminde bilimsel dayanaklı UDA müdahalelerinin kullanımının yaygınlaştırılmasına ve uygulamada güvenirliğin sağlanması için öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine ihtiyaç vardır. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişimi öncelikle hizmet içi eğitimlerle desteklenmektedir

(Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Bu eğitimler genellikle geri bildirim ya da pratik uygulama fırsatı sunmayan kısa süreli teorik kurslar ya da seminerlerden oluşmaktadır (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu tür tek seferlik eğitimler öğretmenlerin bilgilerini geliştirse de genellikle sınıf içi uygulamaya etkili bir şekilde aktarılamamaktadır (Abbasian ve Esmalee, 2018; Güner, 2010; Odom, 2009; Rakap, 2017). Sınıf içi takip ve geri bildirim olmadan, öğretmenlerin yeni teknik ve yöntemleri etkili bir şekilde uygulamak için gereken becerileri geliştirmesi pek olası değildir (Wood vd., 2016). OSB olan çocukların eğitiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların doğru şekilde kullanılmasını sağlayacak mesleki gelişim programlarına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırmacılar teori ve pratik arasındaki boşluğu doldurmak için bir mesleki gelişim yöntemi olarak meslektaş koçluğunun etkililiği üzerine çok sayıda çalışma yürütmüştür (Artman-Meeker vd., 2015; Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Gülboy, 2021; Kraft vd., 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Rakap, 2017; Tunc-Paftali ve Tekin-İftar, 2021). Ancak bu çalışmaların çoğunda araştırmacılar meslektaş koçu olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin alan içinden meslektaş koçu olarak yetiştirilmesinin, koçluk uygulamalarının yaygınlaşmasına daha fazla katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Sallese & Vannest, 2022). Bu nedenle meslektaş koçluğunun etkilerini inceleyen çalışmaların yanı sıra, özel eğitim öğretmenlerini meslektaşlarına koçluk yapmaya hazırlayan mesleki gelişim programları veya paketleri geliştirmeye odaklanan araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçu olarak yetiştirilmesinin daha etkili programlar oluşturulmasında ve meslektaş koçluğu uygulamalarının öğretmenler arasında daha geniş bir alana yayılmasında etki olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte alan yazın öğretmenleri meslektaş koçluğu rolüne hazırlamaya yönelik bilgi ve araştırmaların sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır (Gregori vd., 2022; Mason vd., 2017; Stormont vd., 2015).

Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışan alan dışı öğretmenlere meslektaş koçluğu yapması, koçluk uygulamalarının erişimini genişletmenin etkili bir yoludur (Douglas vd., 2016; Walker vd., 2020). Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (CEC), özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişiminde oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır. Öğretmenlerde bu koçluk becerilerinin geliştirilmesinin en iyi şekilde nasıl desteklenebileceğine ilişkin araştırmalara sürekli ihtiyaç duyulmaktadır (Sallese ve Vannest, 2022; Walker vd., 2020).

Bilimsel dayanaklı uygulamaların etkili ve yüksek güvenilirlikle uygulanması, büyük ölçüde meslektaş koçlarının çok çeşitli beceriler sergileme becerilerine bağlıdır (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Bu beceriler arasında yalnızca hedeflenen uygulamaların tam olarak anlaşılması değil, aynı zamanda güçlü iletişim becerileri, empati, güven oluşturma, cesaretlendirme ve sabır da yer almaktadır (Jayaraman vd., 2015; Knight, 2009). Ayrıca, meslektaş koçları hizmet öncesi eğitim verme, gözlem yapma, geri bildirim sunma, davranışları modelleme ve sonuçları değerlendirme gibi çeşitli koçluk bileşenlerini etkili bir şekilde yerine getirmelidir (Artman-Meeker vd., 2015; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2012). Bu beceriler olmadan, iletişimin ve uygulamanın kalitesi düşebilir ve sağlanan eğitim hizmetlerini olumsuz etkileyebilir. Örneğin, Hirst ve arkadaşları (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, yanlış geri bildirim alan öğretmenlerin geri bildirim düzeltildiğinde performanslarının arttığı, ancak performanslarının başlangıçta doğru geri bildirim alanların seviyesine ulaşmadığı bulunmuştur. Veeman ve Denessen (2001) tarafından yapılan bir başka çalışma, öğretmenlerin eğitilmiş meslektaş koçlarına daha fazla değer verdiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, uygulama ve iletişim sorunlarının önüne geçmek ve eğitim kalitesinin korunmasını sağlamak için koçların bu becerilere sahip olmasını sağlamanın önemli olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları eğitim göz önüne alındığında, öğretim yöntemlerinin uygulanmasının ötesindeki konularda genellikle doğrudan eğitim almadıkları açıktır. Meslektaş koçluğunun çok yönlü doğası, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenleri eğitme rolüne tam olarak hazır olmayabileceğini göstermektedir (Douglas vd., 2016; French, 2001). Bu nedenle, meslektaş koçu olarak hizmet verebilecek, bilimsel dayanaklı uygulamaları hızlı ve yüksek güvenilirlikle kullanabilecek özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine ihtiyaç vardır.

Alan yazın incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin koçluk katılımcıları olarak yer aldığı bazı çalışmalar görülmektedir (Ackerman vd., 2023; Aydın, 2022; Brock ve Carter, 2016; Carroll vd., 2022; Gregori vd., 2022; İnce, 2024, Ottley vd., 2019; Sallese ve Vannest, 2022; Scheeler vd., 2010; Shuler ve Carroll, 2019; Walker vd., 2020). Ancak bu çalışmaların neredeyse yarısında özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçluğu becerilerine ilişkin sonuçlar rapor edilmemiştir (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2022; Scheeler vd., 2018; Walker vd., 2020). Bu çalışmalarda sadece uygulama güvenilirliği verileri raporlanmıştır. Diğer çalışmalarda ise meslektaş koçlarının bağımlı değişkenlerindeki değişim ölçülmüş ve bulgular paylaşılmıştır

(Ackerman vd., 2023; Aydın, 2022; Carroll vd., 2022; İnce, 2024; Ottley vd., 2019; Shuler ve Carroll, 2019).

Meslektaş koçluğu eğitimi sürecini daha iyi anlamak için, eğitim programlarının yalnızca koçluk becerileri üzerindeki etkilerini değil, aynı zamanda koçluk hizmetlerinden yararlanan öğretmen ve öğrencilerin davranışları üzerindeki etkilerini de araştırmak faydalı olacaktır. Özel eğitim öğretmenlerinin koçluk yaptığı çalışmalar incelendiğinde, bu koçların genellikle önemli bir mesleki deneyime sahip olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, Ackerman ve diğerlerinin (2023) araştırmasına göre, meslektaş koçunun sınıf öğretmenliği ve özel eğitim alanında çift diploması olması, etkili koçluk uygulamalarını desteklediğini belirtmiştir. Aydın (2022) yaptığı çalışmada ise katılımcılarının mesleki deneyimleri dokuz ila on sekiz yıl arasındadır. Carroll ve meslektaşlarının (2022) katılımcıları ise Kurul Sertifikalı Davranış Analisti (BCBA) ve Kayıtlı Davranış Teknisyeni (RBT) sertifikalarına sahiptir. Ottley ve arkadaşlarının (2019) çalışmasında ise üç meslektaş koçu yüksek lisans, bir meslektaş koçu ise lisans derecesine sahiptir. Shuler ve Carroll'ın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada meslektaş koçları bir özel eğitim okulunda süpervizör olarak görev yapmıştır. Bu durum, bu çalışmaları yürüten araştırmacıların koç olarak oldukça deneyimli ve nitelikli özel eğitim öğretmenlerini seçtiğini göstermektedir. Bu araştırma ise daha az mesleki deneyime sahip özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçu olarak yetiştirilme süreç ve sonuçlarını inceleyerek alan yazına önemli bir katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Türkiye Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2023), özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, çocuk gelişim uzmanlarının ve yeni bir düzenleme ile PDR öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitim vermesine olanak tanımaktadır. Alan dışı öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanan ve bir özel eğitim öğretmenin gözetiminde 160 saatlik teorik ve 80 saatlik uygulamalı eğitimden oluşan 240 saatlik bir kursu tamamlamak zorundadır. Buna karşın bahsi geçen alan dışı öğretmenler bu eğitime katılmaksızın özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki (ÖÖERM) özel gereksinimli öğrencilerle çalışabilmektedir. MEB tarafından gerçekleştirilen bu uygulamalı eğitimin nasıl yürütüldüğüne ilişkin ayrıntılara ulaşamamıştır. OSB ve diğer özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitimin kalitesi için 80 saatlik uygulamalı eğitimin değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Son olarak, meslektaş koçlarını eğiten uzmanların belirli niteliklere sahip olması oldukça önem taşımaktadır. OSB olan çocuklarla çalışmalar yürütme, stajyer öğrencilere danışmanlık yapma gibi donanımlara sahip olmalı, meslektaş koçlarının psikolojik ihtiyaçlarına dikkat etmeli, güvene dayalı etkili iletişim kurmalı, yeri geldiğinde meslektaş koçuna model olabilmeli ve meslektaş koçlarını cesaretlendirmelidir. Meslektaş koçluğuna dair eğitim sunacak kişilerin bu ve benzeri donanımlara sahip olması programların öğretmenler için kabul edilebilir ve uygulanabilir olmasını kolaylaştıracaktır. Meslektaş koçlarının ya da planlanan meslektaş koçluğu eğitiminin diğer katılımcılarının sürece ilişkin görüşlerini değerlendirmek için sosyal geçerlilik verilerinin toplanması çok önemlidir. Alan yazında, özel eğitim öğretmenlerine meslektaş koçluğu becerilerinin öğretilmesine ilişkin altı çalışmaya ulaşılmıştır (Ackerman vd., 2023; Aydın, 2022; Carroll vd., 2022; İnce, 2024; Ottley vd., 2017; Shuler ve Carroll, 2019). Bir çalışmada sosyal geçerlilik verisi toplanmamış (Ottley vd., 2019), üç çalışmada ise bu tür verileri toplamak için Likert tipi anketler kullanılmıştır (Ackerman vd., 2023; Carroll vd., 2022a; Shuler ve Carroll, 2019). İki çalışmada ise sosyal geçerlilik verileri yalnızca meslektaş koçlarından toplanmıştır (Carroll vd., 2022a; Shuler ve Carroll, 2019). Aydın (2022) meslektaş koçları, öğretmenler ve öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplamıştır. İnce (2024) sosyal geçerlilik sürecini, koçluk eğitimi ve performansı hakkında geri bildirim toplamak için iki çevrimiçi oturum olarak planlamıştır. Etkili meslektaş koçluğu eğitim programları veya paketleri geliştirmek için katılımcılardan ayrıntılı geri bildirim almak çok önemlidir. Bu bilgiler ışığında, özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçluğu becerileri konusunda eğitilmesine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu tür programlar, özel eğitim öğretmenleri arasında meslektaş koçluğu hizmetlerinin yaygınlaşmasına yardımcı olarak mesleki becerilerini ve dolayısıyla OSB olan çocuklara verilen eğitimin kalitesini artırabilir.

1.7. Amaç

Bu çalışmada araştırmacı tarafından meslektaş koçlarına sunulan Meslektaş Koçluğu Mesleki Gelişim Paketi'nin meslektaş koçlarının koçluk uygulama becerilerini öğrenmeleri sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Buna ek olarak meslektaş koçlarının öğrendikleri koçluk becerilerini kullanarak hazırladıkları ve alan dışı öğretmenlere sundukları Alan Dışı Öğretmen Mesleki Gelişim Paketi'nin öğretmenlerin TEMO'yu uygulama becerilerini öğrenmeleri ve sürdürmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca alan dışı öğretmenlerin uyguladıkları TEMO'nun OSB olan çocukların sözlü nesne talep etme becerilerini öğrenmeleri, sürdürmeleri ve genellemeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son olarak meslektaş koçlarının, alan dışı öğretmenlerin, OSB olan çocukların annelerinin ve kurum yöneticilerinin araştırma sürecine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Meslektaş Koçluğu Mesleki Gelişim Paketi (MKMGP) meslektaş koçlarının koçluk becerilerini edinmelerinde, bir, iki ve dört hafta sürdürmelerinde ve edindikleri becerileri genellemelerinde etkili midir?
2. Alan Dışı Öğretmen Mesleki Gelişim Paketi (ADÖMGP) alan dışı öğretmenlerin TEMO'yu edinmelerinde ve bir, iki ve dört hafta sürdürmelerinde etkili midir?
3. TEMO OSB olan çocukların sözlü nesne isteme becerisini edinmelerinde, bir, iki ve dört hafta sürdürmelerinde ve edindikleri becerileri genellemelerinde etkili midir?
4. Meslektaş koçlarının, alan dışı öğretmenlerin, OSB olan çocuk annelerinin ve kurum yöneticilerinin meslektaş koçluğu sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.8. Önem

Eğitimde özellikle OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenler için öğretmen koçluğu veya mentorluk olarak da bilinen meslektaş koçluğunun gerekliliği giderek daha belirgin hale gelmiştir. Meslektaş koçluğu, deneyimli öğretmenlerin meslektaşlarına sistematik ve planlı destek sağlayarak sınıf ortamlarında bilimsel dayanaklı uygulamaların etkili bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmasını içerir (Scheeler vd., 2010). Bu yaklaşım, genel eğitim öğretmenlerinin öğrenci başarısını artırmak için bilimsel olarak desteklenen öğretim stratejilerini kullanmada iyi uygulama becerilerine sahip olmaları gereken kapsayıcı eğitimde çok önemlidir (Brock ve Carter, 2016; Tekin-İftar vd., 2017; Scheeler vd., 2010).

Meslektaş koçluğunun uygulanmasındaki önemli zorluklardan biri, özel eğitim öğretmenlerinin akranlarını etkili bir şekilde desteklemeleri için hazırlanmasına sınırlı odaklanılmasıdır. Mevcut öğretmen eğitimi programları, özel eğitim öğretmenlerinin

meslektaşlarına nasıl yardımcı olabileceklerini yeterince ele almamaktadır (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Shurr vd., 2021). Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerini sistematik ve etkili meslektaş koçluğu sağlamak için gerekli becerilerle donatan mesleki gelişim programlarına kritik bir ihtiyaç vardır. Bu tür programlar, yüksek kaliteli öğretim uygulamalarını teşvik etmek ve özellikle engelli öğrenciler için öğrenci sonuçlarını iyileştirmek için gereklidir (Kraft ve diğerleri, 2018; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd, 2015).

Araştırmalar, genel eğitim öğretmenlerinin profesyonel destek aldıklarında bilimsel dayanaklı uygulamaları sınıflarında başarıyla uygulayabildiklerini göstermiştir (Fidan ve Tekin-İftar, 2022; Kıyak ve Tekin-İftar, 2022; Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021; Walker, Douglas ve Brewer, 2020). Ancak, zaman, mekân ve kaynaklarla ilgili lojistik kısıtlamalar, doğrudan araştırmacı liderliğindeki koçluğun ölçeklenebilirliğini genellikle sınırlamaktadır. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenlerini kendi okullarında meslektaş koçu olarak hizmet vermeleri için eğitmek, mesleki gelişim ve destek için daha sürdürülebilir bir model sağlayabilir (Sallese ve Vannest, 2022). Özel eğitim öğretmenleri, meslektaş koçluğu yoluyla, genel eğitimdeki meslektaşlarına mentorluk yaparak kapsayıcı eğitimin başarısında önemli roller oynayabilir. Bu mentorluk, doğrudan öğretim yöntemlerini, davranışsal müdahaleleri ve diğer bilimsel dayanaklı stratejileri içerebilir ve bu uygulamaların yüksek uygulama güvenirliğiyle uygulanmasını sağlayabilir (Douglas vd., 2016; Walker vd., 2020). Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçları olarak rolü, kapsayıcı bir ortamı teşvik ederek ve ilgili tüm öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek sınıflarının ötesine uzanır (Council for Exceptional Children, CEC).

Çalışmalar, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve engelli öğrencilerin eğitim çıktılarını iyileştirmede meslektaş koçluğunun önemini vurgulamaktadır (Artman-Meeker vd., 2015; Gregori vd., 2022; Rakap, 2017; Tunc-Paftalı ve Tekin-İftar, 2021). Ancak bu çalışmaların büyük çoğunluğu araştırmacıların doğrudan koçluk yapmasını içermekte, daha azı ise öğretim kadrosu içinden meslektaş koçların gelişimine odaklanmaktadır. Öğretmenleri etkili meslektaş koçları olmaya hazırlayan mesleki gelişim paketlerinin araştırılması ve geliştirilmesine duyulan ihtiyaç aciliyet arz etmektedir (Douglas vd., 2016; Walker vd., 2020).

Mevcut araştırma, öğretmenleri meslektaş koçu olarak yetiştirmek üzere tasarlanmış bir mesleki gelişim paketinin etkisini inceleyerek bu boşluğu gidermeyi amaçlamaktadır. Bu paket, özellikle özel eğitim konusunda uzmanlık eğitimi almamış ancak yine de OSB

olan öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan çeşitli eğitim geçmişlerine sahip öğretmenler için geçerlidir (Er-Sabuncuoğlu, 2016). Özel eğitim öğretmenlerini akranlarına meslektaş koçluğu yapmaları için gereken becerilerle donatarak, engelli öğrencilere sağlanan eğitimin kalitesini artırabilir ve kaynaştırma ortamlarında başarılı olmaları için gerekli desteği almalarını sağlayabiliriz. Özetle, meslektaş koçluğu, özellikle engelli öğrencilerle çalışanlar için eğitimde mesleki gelişim için etkili ve gerekli bir stratejidir. Özel eğitim öğretmenlerini meslektaş koçu olarak hizmet vermeye hazırlayan, bilimsel dayanaklı uygulamaların daha geniş çapta uygulanmasını kolaylaştıran ve tüm öğrenciler için eğitim çıktılarını iyileştiren mesleki gelişim programlarına önemli bir ihtiyaç vardır.

1.9. Alan Yazın Taraması

1.9.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamalarıyla ilgili araştırmalar

Alan yazında öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen koçluk uygulamalarına ilişkin bir takım özet bilgilerin (koçluk yapan kişi, koçluk alan öğretmen grubu, demografik özellikler, sunulan eğitimin içeriği vb.) yer aldığı *Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları alan yazını* başlıklı Tablo 1.1 aşağıda yer almaktadır. Bu tabloda yer alan çalışmalar izleyen bölümde açıklanmıştır.

Brock ve Carter (2016) tarafından yürütülen çalışmada, özel eğitim öğretmenleri tarafından öğretmen yardımcılara sağlanan bir mesleki gelişim koçluğu paketinin etkileri incelenmiştir. Bu paket ön eğitim, video modelleme ve performans geri bildirimini içermektedir. Öğretmen yardımcılarının akran öğretimi becerilerini edinmelerini ve bu uygulamaların zihinsel engelli (ZE) öğrencilerin hedef becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan çalışmaya dört özel eğitim öğretmeni ve dört öğretmen yardımcısı katılmıştır. Çalışmada katılımcılar arasında çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Başlangıçta, özel eğitim öğretmenleri araştırmacıdan teorik eğitim, örnek videoların izlenmesi ve rol yapma etkinliklerini içeren dört buçuk saatlik bir bireysel eğitim oturumu almıştır. Bunu takiben, her koç kendi öğretmen yardımcısına bir saatlik bir ön eğitim seansı vermiştir. Daha sonra, koçlar öğretmen yardımcılara araştırmacı tarafından sağlanan video modelleri göstermiştir. Bunun ardından performans geribildirimini verilmiş ve son aşamada performans geri bildiriminin yoğunluğu azaltılarak öğretmen yardımcılarının kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır. Bulgular,

koçların, akran öğretimi uygulamalarını başarılı bir şekilde edinen ve uygulayan öğretmen yardımcılarının mesleki gelişimini etkili bir şekilde kolaylaştırdığını göstermiştir. Dört özel eğitim öğretmeni de eğitim paketinin, yardımcı profesyonelleri eğitmek için genellikle kullandıkları yöntemlerden daha etkili olduğunu bildirmiştir.

Rakap (2017), koçluğun özel eğitim öğretmen adaylarının gömülü öğretimi uygulama becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca, özel gereksinimli üç okul öncesi öğrencisinin genel eğitim ortamında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarında (BEP) hedeflenen becerileri (istekte bulunma, renkleri tanıma ve geometrik şekilleri ayırt etme) edinmelerine yardımcı olmak için oyun zamanı sırasında gömülü öğretimin kullanılmasının etkililiği incelenmiştir. Araştırma, öğretmen adaylarını öğrenci katılımcılarla eşleştirmeyi ve bu çiftler arasında çoklu bir temel tasarım kullanmayı içeriyordu. Bulgular, yüz yüze koçluğun öğretmen adaylarının gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenirliğiyle gerçekleştirme becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca, adaylar öğrendikleri becerileri farklı durumlara genelleşirebilmiş ve koçluk sona erdikten sonra bile gömülü öğretim yapma becerilerini koruyabilmişlerdir. Öğrenciler de BEP'lerinde listelenen hedef becerileri başarıyla edinmiş ve müdahale sonrasında da bu becerileri korumuşlardır. Öğretmen adayları koçluk seanslarının mesleki gelişimleri için faydalı olduğunu ve gömülü öğretimin öğrenci başarısını desteklemede pratik ve etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tekin-İftar ve arkadaşları (2017), üç genel eğitim öğretmeni eşzamanlı ipucuyla öğretimin adımları konusunda eğitmek için koçluk içeren bir mesleki gelişim programı uygulamıştır. Araştırmacılar ayrıca, öğretmenlerin sınıflarındaki OSB olan üç öğrenciye bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirtilen hedeflenen akademik becerilerin öğretilmesinde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini araştırmışlardır. Çalışmada katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi tasarımı kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin yüz yüze koçluk yoluyla eşzamanlı ipucuyla yönlendirme adımlarını doğru ve sürdürülebilir bir şekilde gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Öğretmenler ayrıca öğretim becerilerini farklı davranışlara genelleşirebilmişlerdir. Benzer şekilde, eşzamanlı ipucuyla öğretim tekniği, öğrencilerin hedeflenen akademik becerileri edinmelerine, sürdürmelerine ve genellemelerine yardımcı olmada etkili olmuştur. Çalışma ayrıca, genel eğitim öğretmenlerini fırsat öğretimi sunma konusunda eğiterek öğretimsel verimliliği artırmayı amaçlamıştır. Bulgular, koçluğun öğretmenlerin bu beceriyi kazanmalarını sağladığını ve öğrencilerin kendilerine sunulan fırsat öğretimiyle

öğrendiklerini ortaya koymuştur. Hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden toplanan sosyal geçerlilik verileri olumlu sonuçlara işaret etmiştir. Öğretmenler mesleki gelişimi ve koçluğu faydalı bulmuş ve öğretim tekniklerini diğer öğrencilere uygulama konusunda kendilerine güvenmişlerdir. Öğrenciler öğretim yöntemleriyle ilgili olumlu deneyimler bildirmiş ve öğrendikleri becerileri günlük hayatta kullanabildiklerini ifade etmişlerdir.

Scheeler ve arkadaşları (2018), özel eğitim öğretmenleri tarafından yardımcı profesyonellere Bluetooth kulaklıklar aracılığıyla sağlanan geri bildirimin davranışa özgü övgü kullanımı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmada katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi tasarımı kullanılmıştır. Başlama düzeyi aşamasından sonra, tüm katılımcılar Bluetooth kulaklıkların kullanımına ilişkin eğitim almıştır. Daha sonra, koçlar profesyonellere çalışmaları sırasında gerçek zamanlı geri bildirim sağlamıştır. Bulgular, yardımcı profesyoneller tarafından davranışa özgü övgü kullanımının istenen yönde arttığını ve bu becerilerin takip aşamasında da korunduğunu göstermiştir. Koç ve öğrenci çıktılarına ilişkin herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Katılımcılardan toplanan sosyal geçerlilik verileri hem antrenörlerin hem de yardımcı profesyonellerin Bluetooth kulaklıklar aracılığıyla verilen geri bildirim eğitimini pratik bulduklarını ve daha sık kullanılmasını önerdiklerini ortaya koymuştur. Kulaklıkların yerinde durmaması gibi zaman zaman yaşanan ekipman arızalarına rağmen, katılımcılar sürece hızla adapte olmuş ve kullanımını tavsiye etmiştir.

Shuler ve Carroll (2019), sözlü talimatlar içeren video modelleri izlemenin, denetmenlerin sekiz adımlı bir performans geri bildirim sürecini doğru bir şekilde uygulamaları üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışmaya bir özel eğitim okulunda çalışan dört denetmen katılmıştır. Müdahale aşamasında katılımcılar, bir terapistin bir seans yürüttüğü ve ardından bir denetmenin sözlü talimatlarla performans geri bildirimi verdiği bir video modeli izlemişlerdir. Videoyu izlerken katılımcılardan veri toplamaları istenmiştir. Videoyu izledikten sonra, katılımcılara verilen bilgi formunu incelemeleri için 10 dakika verilmiştir. Bunu takiben, katılımcılardan performans geri bildirimi vermeleri istenmiştir. Bu süreç, her katılımcı tek bir oturumda en az %88 doğruluk gösterene kadar devam etmiştir. Kriteri karşılayan katılımcılar, zaman içinde doğru performans geri bildirimi vermeyi sürdürüp sürdüremeyeceklerini belirlemeyi amaçlayan müdahale sonrası değerlendirme aşamasına geçmiştir. Bu aşama, katılımcılar iki ardışık oturumda %88 doğruluk oranına ulaşana kadar sürmüştür. Genelleme aşamasında, katılımcılar OSB olan bir öğrenciyle çalışan bir öğretmeni gözlemlemiş ve ardından

performans geri bildirimi sağlamıştır. Çalışmada, öğretmen ve öğrenci kazanımlarıyla ilgili bildirilen bir sonuç bulunmamıştır. Süpervizör katılımcılardan üçü sekiz adımlı performans geri bildirimi becerisini başarıyla edinirken, bir katılımcı yeterliliğe ulaşmak için ek desteğe ihtiyaç duymuştur. Katılımcıların kriteri karşılamaları için gereken eğitim süresi 72 ila 209 dakika arasında değişmiştir. Sürdürme aşamasında, üç katılımcı beceriyi doğru bir şekilde gerçekleştirmeye devam ederken, bir katılımcı kriteri karşılayamamıştır.

Walker, Douglas ve Brewer (2020), bir özel eğitim öğretmeni tarafından üç yardımcı öğretmene sağlanan yüz yüze koçluğun, sabit bekleme süreli öğretim adımlarını doğru bir şekilde uygulama becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmacılar ilk olarak, koçluk becerilerini geliştirmek için özel eğitim öğretmene bir mesleki gelişim programı sunmuştur. Bu eğitimin ardından, özel eğitim öğretmeni yardımcı öğretmenler için ön eğitim ve video modelleme içeren bir mesleki gelişim oturumu düzenlemiştir. İlk eğitimden sonra özel eğitim öğretmeni, yardımcı öğretmenlerin sabit bekleme süreli eğitimi uygulamadaki performansları hakkında geri bildirim vererek sürekli koçluk yapmıştır. Çalışmada katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi tasarımı kullanılmıştır. Bulgular, her üç öğretmen yardımcısının da sabit bekleme süreli öğretimin adımlarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle doğru bir şekilde uygulayabildiğini ve mesleki gelişim müdahalesinden sonra bu doğruluğu zaman içinde koruduğunu göstermiştir. Hem özel eğitim öğretmeninden hem de öğretmen yardımcılardan alınan sosyal geçerlilik değerlendirmeleri, sabit bekleme süreli öğretimi faydalı bulduklarını göstermiştir. Ayrıca geri bildirimler, sabit bekleme süreli öğretimin öğrencilere beceri öğretmek için pratik bir yaklaşım olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.1. Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları alan yazını

Yazar, Yıl	Koç	Koçluk Yapılan Öğretmenler	Öğrenci Katılımcılar Sayı/Yaş/Tanı	Koçluk Yapılan Öğretmenler İçin Hedef Beceri	Öğrenci Katılımcılar İçin Hedef Beceri	Öğrenci Çıktısı	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Brock ve Carter, 2016	Özel Eğitim Öğretmeni	Yardımcı Öğretmen	4/12-14/ZY	Akran Destekli Öğretim	Akran Etkileşimi Akademik Etkinlikle Meşgul Olma	+	-	-	+
Rakap, 2017	Araştırmacı	Özel Eğitim Bölümü Lisans Öğrencisi	3 /4-5/GY	Gömülü Öğretim Uygulama	İstekte Bulunma - Kavram Öğretimi	-	+	+	+
Scheeler vd., 2018	Özel Eğitim Öğretmeni	Yardımcı Öğretmen	1/6-15/ OSB	Davranışla İlişkilendirilmiş Övgü Kullanımı	-	-	-	+	+
Shuler ve Carroll, 2019	Özel Eğitim Öğretmeni	Psikoloji Mezunu ve Psikoloji Öğrencisi	Talep etme eğitimi	Yönerge Takip Etme	-	-	+	+	+
Walker vd., 2020	Özel Eğitim Öğretmeni	Yardımcı Öğretmen	-/5-7/ÇY	Sabit Bekleme Süreli Öğretimi Uygulama	Sınıf Rutinleri	-	-	-	+
Gülboy, 2021	Araştırmacı	Özel Eğitim Öğretmeni	4/3-8/ OSB	İşlevsel İletişim Öğretimi Uyg.	İşlevsel İletişim Becerileri	+	-	+	+

Tablo 1.1. (Devam) Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları alan yazını

Yazar, Yıl	Koç	Koçluk Yapılan Öğretmenler	Öğrenci Katılımcılar Sayı/Yaş/Tanı	Koçluk Yapılan Öğretmenler İçin Hedef Beceri	Öğrenci Katılımcılar İçin Hedef Beceri	Öğrenci Çıktısı	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Tunç Paftali ve Tekin Iftar, 2021	Araştırmacı	Okul Öncesi Öğretmeni	1/4 / OSB	Eş Zamanlı İpucu Öğretim Yöntemini Uygulama	Kavram Öğretimi (	+	+	+	+
Aydın, 2022	Özel Eğitim Öğretmeni	Türkçe Öğretmeni	4/-/ GY	Doğrudan öğretim yöntemi uygulama	Gerçek ve Mecaz Anlamalı Sözcüğü Ayırt Etme Fiilde Haber Kiplerini Ayırt Edebilme İsim Ve Fiil Ayırt Etme	+	+	+	+
Carroll vd. 2022	Uygulamalı Davranış Analisti	Canlandırma Yapan Öğretmenler - Uygulama Yapan Öğretmenler -	-/-/ OSB	Tek basamaklı yönerge takip becerisi	Tek Basamaklı Yönerge Takip Becerisi -	-	+	+	+

Tablo 1.1. (Devam) Öğretmenlere sunulan koçluk uygulamaları alan yazını

Yazar, Yıl	Koç	Koçluk Yapılan Öğretmenler	Öğrenci Katılımcılar Sayı/Yaş/Tanı	Koçluk Yapılan Öğretmenler İçin Hedef Beceri	Öğrenci Katılımcılar İçin Hedef Beceri	Öğrenci Çıktısı	Genelleme	İzleme	Sosyal Geçerlik
Gregori vd., 2022	Özel Eğitim Öğretmeni	Yardımcı Öğretmen	1/5/OSB	İşlevsel iletişim öğretim yöntemini uygulama	Talep Etme Becerisi (Sözel Ya Da Resimli Kart Atacılığı ile)	+	-	+	-
Sallese ve Vannest, 2022	Özel Eğitim Öğretmeni	Yardımcı Öğretmen -	-/-/ÖG	Davranışla ilişkilendirilmiş övgü sunma	-	-	-	+	-

Gülboy, 2021 yılında yaptığı çalışmada, geliştirilen bir mesleki gelişim programının öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleme ve işlevsel iletişim becerilerini öğretme becerileri üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenler tarafından öğretilen işlevsel iletişim becerilerinin OSB olan öğrencilerin işlevsel iletişim becerileri ve problem davranışları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmada dört özel eğitim öğretmeni ve yaşları üç ile sekiz arasında değişen dört OSB olan öğrenci yer almış ve katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi tasarımı kullanılmıştır. Başlangıçta, program geliştirme ilkeleri kullanılarak özel eğitim öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir mesleki gelişim programı oluşturulmuştur. Daha sonra bu programın etkinliği değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin problem davranışların işlevlerini belirleyebildiklerini, işlevsel iletişim becerilerini etkili bir şekilde öğretme becerisini edindiklerini ve sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu becerileri uygulamaları sonucunda öğrencilerde problem davranışlarda azalma ve işlevsel iletişim becerilerinde gelişme görülmüştür. Ayrıca, öğrenciler edindikleri davranışları farklı bireylerin bulunduğu ortamlarda da sergilemişlerdir. Sosyal geçerlilik bulguları, öğretmenlerin koçluk uygulamalarını ve işlevsel iletişim eğitimini kabul edilebilir ve faydalı bulduklarını göstermiştir.

Tunç-Paftalı ve Tekin-İftar (2021), uzaktan koçluk sunan web tabanlı bir mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim basamaklarını doğru bir şekilde uygulamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada ayrıca, bu öğretim uygulamalarının OSB olan öğrencilerin hedeflenen becerileri (meslekleri tanıma) edinmedeki öğrenme çıktıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmaya dört okul öncesi öğretmeni ve öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturan dört OSB olan öğrenci dahil edilmiştir. Araştırma, katılımcılar arasında çoklu sonda tasarımını kullanmış ve gömülü bir şekilde iki kez uygulanmıştır. Bulgular, web tabanlı mesleki gelişim portalı aracılığıyla sağlanan uzaktan koçluğun, okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim basamaklarını doğru bir şekilde uygulamalarında etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenler bu öğretim becerilerini zaman içinde koruyabilmiş ve öğrencilerine yeni beceriler öğretmek için genelleyebilmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler tarafından uygulanan eşzamanlı ipucuyla öğretim basamakları, OSB olan öğrencilerin hedeflenen becerileri (meslekleri belirleme) öğrenmelerine, akılda tutmalarına ve farklı bağlamlara ve materyallere genellemelerine yardımcı olmada etkili olmuştur. Öğretmenler, mesleki

gelişim programının faydalı olduğunu ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin hem kullanımının kolay hem de pratik olduğunu bildirmişlerdir.

Aydın (2022), bir mesleki gelişim paketinin lider özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş koçluğu becerilerini edinmeleri, Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim yöntemlerini uygulama becerileri ve bu sürecin gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin hedeflenen akademik becerileri edinmeleri üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla bir çalışma yürütmüştür. Çalışmaya her biri bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir gelişimsel yetersizliği olan öğrenciden oluşan dört üçlü katılmıştır. Çalışmada üçlü gruplardaki katılımcılar arasında çoklu yoklama deseni kullanılmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı, koçlara davranışsal beceri öğretimi konusunda iki yüz yüze ön eğitim vermiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenine meslektaş koçluğu sürecini detaylandıran bir el kitabı verilmiştir. Daha sonra koçtan doğrudan öğretim yöntemleri hakkında bir sunum hazırlaması istenmiş ve bu sunum Türkçe öğretmenine ön eğitim olarak verilmiştir. Uygulama aşamasında, koç Türkçe öğretmenin uygulamasını gözlemlemiş, verileri kaydetmiş ve öğrencinin yokluğunda araştırmacı ve bir gözlemcinin gözetiminde geri bildirim sağlamıştır. Araştırmacı başlangıçta özel eğitim öğretmenine ilk iki ya da üç oturum için geri bildirim sağlamış, daha sonra yalnızca oturumları gözlemlemiş ve gerektiğinde müdahale etmiştir. Bulgular, mesleki gelişim müdahalelerinin tüm katılımcılar için etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılar tarafından edinilen beceriler takip aşamasında da korunmuştur. Hem Türkçe öğretmenleri hem de gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler öğrendikleri becerileri genelleyebilmişlerdir. Sosyal geçerlilik bulguları hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çalışma hakkında olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Carroll ve diğerleri (2022) tarafından yapılan çalışma iki bölümden oluşmakta ve denetim yoluyla öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. İlk çalışmada, sözel öğretim video modellemesinin (VIVM) denetmenlerin performans geri bildirimi sağlama becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulamadan önce, denetmenler öğretmen performansıyla ilgili veri toplama konusunda eğitim almışlardır. Bunu takiben VIVM uygulanmıştır. Denetmenler kriterleri karşıladıktan sonra, bir senaryoyu canlandıran bir öğretmene geri bildirim sağladıkları "uygulama sonrası eğitim" aşamasına geçtiler. Son genelleme aşamasında, denetmenler OSB olan öğrencilere eğitim veren öğretmenleri gözlemlemiş ve oturum sonrasında geri bildirimde bulunmuşlardır. Bulgular, denetmenlerin 106 ila 201 dakika eğitim gerektiren geri bildirim becerilerini

başarıyla edindiklerini ve genelleştirdiklerini göstermiştir. Sosyal geçerlilik sonuçları eğitimin pratik ve kabul edilebilir olduğunu göstermiştir, ancak denetmenler sınırlı sayıda gerçek geri bildirim oturumuna dikkat çekmişlerdir. İkinci çalışma, denetmen tarafından verilen performans geribildiriminin öğretmenlerin talimatları takip etme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Üç denetmen üç öğretmenle eşleştirilmiştir. Denetmenler, öğretmenlerin öğretim videolarını öğrenci olmayan bir ortamda inceledikten sonra performans geribildirimi vermiş ve öğretmenler kriterleri karşılayana kadar devam etmiştir. Güvenilirlik bulguları, denetmenlerin geri bildirim sürecini ortalama %82 (aralık = %63-%100) oranında doğru bir şekilde takip ettiğini göstermiştir. Üç öğretmen üç ila altı geri bildirim seansından sonra istenen kriterlere ulaşmıştır. Öğrencilerden ikisi hedef davranışlarda önemli gelişme gösterirken, biri çok az değişiklik göstermiştir. Takip oturumları sırasında, iki öğretmen performans standartlarını korurken, bir öğretmen düşüş yaşamıştır.

Gregori ve arkadaşları 2022 yılında yaptıkları çalışmada, üç yardımcı öğretmene işlevsel iletişim eğitimini (FCT) uygulama becerilerini öğretmeyi amaçlayan ve iki özel eğitim öğretmeni tarafından yürütülen meslektaş koçluğunun etkililiğini değerlendirmişlerdir. Bu çalışma aynı zamanda bu eğitimin gelişimsel gecikmeleri olan üç öğrencinin problem davranış düzeyleri ve talep etme becerilerinin kazanılması üzerindeki etkisini de değerlendirmiştir. Araştırmacılar, çiftler arasında eşzamanlı olmayan çoklu başlama düzeyi tasarımını kullanarak öğretmenleri ve öğrencileri ikili gruplar halinde gruplandırmıştır. Özel eğitim öğretmenleri davranışsal beceriler ve koçluk teknikleri konusunda bire bir, yüz yüze eğitim almıştır. Bunu takiben, yardımcı öğretmenleri FCT konusunda eğitmişlerdir. Uygulama aşaması, yardımcı öğretmenlerin haftada en az üç FCT oturumu gerçekleştirmelerini ve bu sırada performanslarını değerlendirmek için öz değerlendirme formlarını kullanmalarını gerektirmiştir. Haftalık koçluk toplantılarından önce meslektaş koçu, öğretmen yardımcılarının oturumlarını canlı olarak ya da video aracılığıyla gözlemlemiştir. Bu toplantılar sırasında koç, öğretmen yardımcılarının performansı hakkında geri bildirimde bulunmuş ve öz değerlendirme formlarını birlikte gözden geçirmiştir. Çalışmanın bulguları, özel eğitim öğretmenleri tarafından meslektaş koçluğu uygulamasında yüksek güvenilirlik olduğunu göstermiştir. İki öğretmen yardımcısı %100 kriteri karşılarken, bir öğretmen başlangıçta %80 oranında karşılamıştır. Gerekli ayarlamalar yapıldıktan sonra bu öğretmenin performansı da %100'e ulaşmıştır. Katılımcı öğrenciler, problem davranışlarda önemli bir

azalma ve istek becerilerinde gelişme göstermiştir. Takip aşamasında, iki öğretmen yardımcısı edindikleri becerileri korurken, bir öğretmenin performansı yaklaşık %70'e düşmüştür. Öğrenciler arasında problem davranışlar önemli ölçüde azalmış ve iki öğrenci öğrendikleri istekte bulunma davranışlarını sergilemeye devam etmiştir. Çalışmada genelleme ve sosyal geçerliliğe ilişkin bulgular rapor edilmemiştir.

Sallese ve Vannest (2022), özel eğitim öğretmenleri tarafından sağlanan koçluğun, yardımcı öğretmenler tarafından davranışa özgü övgü sıklığını artırma üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya dört özel eğitim öğretmeni ve dört yardımcı öğretmen katılmıştır. Özel eğitim öğretmenleri, mesleki gelişim programını hem ön eğitim hem de performans geri bildirimi içeren meslektaş koçluğu yoluyla sunmuştur. Meslektaş koçluğuna ek olarak, yardımcı öğretmenler, davranışa özel övgülerinin sıklığını takip etmek için el sayaçları kullanarak bir öz izleme stratejisi kullanmışlardır. Çalışma, katılımcılar arasında çoklu temel model kullanılarak tasarlanmıştır. Bulgular, koçluk müdahalesinin yardımcı öğretmenlerin davranışa özgü övgü sıklığında artışa yol açtığını ortaya koymuştur. Tüm katılımcılar programı faydalı, uygulaması kolay ve olumlu öğrenci çıktıları üretmede etkili bulmuştur.

Yukarıda özetlenen tüm bu çalışmalar ışığında meslektaş koçluğunun etkililiği, özel gereksinimli bireyler açısından yararları, birtakım sınırlılıklar ve uygulama güçlükleri, genelleme ve kalıcılık süreçleri ve avantaj ve dezavantajları hakkında bazı çıkarımlar yapılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenler için olumlu sonuçları bakımından birçok çalışma, meslektaş koçluğunun öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini etkili bir şekilde uygulama becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Örneğin, Brock ve Carter (2016), özel eğitim öğretmenlerinin akran aracılı eğitimi kullanmaları için yardımcı profesyonelleri başarılı bir şekilde eğittiklerini ve bunun sonucunda gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler arasında akademik katılımın arttığını ortaya koymuştur. Rakap (2017) ve Gülboy (2021) tarafından yapılan araştırmalar, öğretmenlerin sırasıyla gömülü öğretimi ve işlevsel iletişim eğitimi etkili bir şekilde öğrenip uygulayabildiklerini ve bunun da öğrenci çıktılarına doğrudan fayda sağladığını göstermiştir. Bu durum meslektaş koçluğunun öğretmen beceri gelişimine hizmet ettiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Walker ve arkadaşları (2020) ve Carroll ve arkadaşları (2022) tarafından yapılanlar da dahil olmak üzere çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin zaman içinde öğrenilen teknikleri uygulamada yüksek uygulama güvenilirliği ile sürdürdüğünü ve

öğretim uygulamalarında kalıcı değişiklikler olduğunu gösterdiğini belirtmiş olup bunun da kalıcılık konusunda bir olumlu durum olduğu düşünülebilir.

Özel gereksinimli bireyler açısından bakıldığında meslektaş koçluğunun öğrencilere birtakım faydalar sağladığı düşünülmektedir. Akademik ve sosyal becerilerdeki gelişmeler bağlamında öğrenciler özellikle de özel gereksinimli olanlar, hedeflenen becerilerde önemli ilerlemeler göstermiştir. Örneğin, Aydın'ın (2022) koçluğunda Türkçe öğretmenleri tarafından doğrudan öğretim kullanılarak eğitilen öğrenciler, gerçek ve mecazi dili daha iyi anladıklarını göstermişlerdir. Yine Gregori ve arkadaşlarının (2022) yaptığı gibi çalışmalar, öğrencilerin öğrenilen iletişim becerilerini farklı bağlamlara genelleştirebildiklerini göstererek öğretilen davranışların geniş çapta uygulanabilirliğini ortaya koymuştur. Scheeler ve arkadaşları (2018) ve Shuler ve Carroll (2019) tarafından yapılan araştırmalar gibi çok sayıda çalışmada hem meslektaş koçları hem de öğretmenler meslektaş koçluğu sürecinden yüksek memnuniyet bildirmiştir. Eğitim oturumlarını faydalı, iyi yapılandırılmış ve ihtiyaçlarına uygun bulmuşlardır; bu da meslektaş koçluğunun bir mesleki gelişim yöntemi olarak kabul edilebilirliğinin ve pratikliğinin altını çizmektedir. Dolayısıyla bu durum sosyal geçerlik açısından meslektaş koçluğu için olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bunların yanı sıra alan yazındaki meslektaş koçluğu içeren çalışmalara bakıldığında birtakım sınırlılıklardan ve güçlüklerden de söz edilebilir. Meslektaş koçluğu uygulamalarına bakıldığında meslektaş koçu olarak araştırmacıların kendilerinin sorumluluk alması, araştırmacılara bir bağımlılık olduğu şeklinde yorumlanabilir. Brock ve Carter (2016) ve Gregori ve arkadaşları (2022) tarafından yapılan çalışmalar gibi herhangi bir çalışma, meslektaş koçluğu sağlamak için büyük ölçüde araştırmacılara dayanmaktadır bu da bu tür programların doğal ortamlarında kullanılabilirliğini ve sürdürülebilirliğini sınırlandırabilir. Sallese ve Vannest (2022) tarafından önerildiği gibi, alan öğretmenlerini meslektaş koçu olarak eğitmeye yönelmek bu sorunu çözebilir. Walker ve arkadaşlarının (2020) vurguladığı gibi, meslektaş koçlarının, öğretmenlerin ve özel gereksinimli öğrencilerin programlarına uygun eğitim oturumları düzenlemek zor olabilir. Genellikle önemli bir koordinasyon ve esneklik gerektirir ve bu durum yoğun eğitim ortamlarında bir engel olabilir. Bazı çalışmalar becerilerin başarılı bir şekilde genellenebildiğini bildirirken (örn. Rakap, 2017), Gregori ve arkadaşları (2022) gibi diğerleri ise öğretilen tüm becerilerin farklı ortamlar ve bireyler arasında tutarlı bir şekilde

genellenemediğini belirtmiştir. Öğrenilen yöntemlerin veya özel gereksinimli bireyler açısından becerilerin genellenmesini sağlamak bir zorluk olmaya devam etmektedir.

Son olarak yukarıdaki paragraflarda özetlenen araştırmalar ışığında meslektaş koçluğunun avantajlarının yanı sıra birtakım dezavantajlarının da olduğu söylenebilir. Avantajları arasında bilimsel dayanaklı uygulamaların kullanımını teşvik etme ve yaygınlaştırma, öğretmenler arasında iş birliği sağlama ve edinilen mesleki gelişim sayesinde kurumların meslektaş koçu olarak yetişen personelleri olmasıyla birlikte dışa bağımlılıklarının azalması sayılabilir. Meslektaş koçluğunu başlatmanın ciddi zaman ve kaynak gerektirmesi ve düşük bütçe ve sınırlı personele sahip kurumların bunu sağlamada güçlük çekmeleri, öğretmenlerin yeni yöntemleri öğrenmeye açık ve istekli olmaları bağlamındaki farklılıkların meslektaş koçluğunun uygulanması ve sürdürülmesi açısından değişkenliğe yol açacak olması ise dezavantajlar arasında sayılabilir. Meslektaş koçluğuna ilişkin araştırmalar, meslektaş koçluğunun eğitimde, özellikle de özel eğitim ortamlarında mesleki gelişim için değerli bir araç olma potansiyelini vurgulamaktadır. Belirlenen sınırlılıkların giderilmesi ve destek yapılarının iyileştirilmesiyle, meslektaş koçluğu daha yaygın bir şekilde benimsenebilir ve hem öğretmenlere hem de öğrencilere fayda sağlayarak etkili bir şekilde uygulanabilir.

1.9.2. Talep etme model olmayla öğretim kullanılarak yürütülen araştırmalar

Bu başlık altında TEMO'ya ilişkin ulusal ve uluslararası alanda yer alan çeşitli araştırmalar günümüzden geçmişe doğru sıralanarak özetlenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1.2. Talep etme-model olmayla öğretim kullanılarak yürütülen çalışmalar bu araştırmaların özet bilgilerini içermektedir.

Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan (2018), OSB olan çocukların annelerine TEMO sürecinin nasıl kullanılacağını öğretmek için tasarlanmış bir ebeveyn eğitim programının etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya OSB olan üç erkek çocuk ve anneleri katılmıştır. Annelere, milieu öğretim yöntemleri içinde yer alan bir teknik olan TEMO öğretilmiştir. Araştırmada hem katılımcılar arası hem de çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bulgular, ebeveyn eğitim programının annelere TEMO'yu öğretmede başarılı olduğunu göstermiştir. Anneler çocuklarına yeni kelimeler öğretmek için bu öğretimi etkin bir şekilde kullanmış ve çocuklar da bu kelimeleri zamanla akıllarında tutmuşlardır.

Christensen-Sandfort ve Whinnery (2013)'nin beş ayda gerçekleştirdiği bu çalışma, davranış temelli doğal öğretim yaklaşımının, özellikle de ortam öğretiminin, bir erken çocukluk özel eğitim sınıfındaki OSB olan okul öncesi çocukların iletişim becerileri üzerindeki etkilerini değerlendirmiştir. Katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi modeli kullanılarak, iletişim hedefleri her çocuğun Bireyselleştirilmiş Eğitim Planına göre uyarlanmıştır. Milieu öğretim stratejileri, hedef beceri başına günde iki etkinlik sırasında uygulanmıştır. Çalışmada ayrıca bu becerilerin genelleştirilmesi ve sürdürülmesi de değerlendirilmiştir. Bulgular, ortam öğretimi stratejilerinin OSB olan küçük çocukların iletişim becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Jennet ve arkadaşları (2008), OSB olan çocukların iletişim becerilerini geliştirmede ayırık denemelerle öğretim ile TEMO'nun etkililiğini karşılaştırmayı amaçlayan bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada katılımcılar arasında gömülü çoklu yoklama tasarımı kullanılmıştır. Araştırmaya yaşları üç ila altı arasında değişen altı çocuk katılmıştır. Bulgular, TEMO'nun OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmede ayırık denemelerle öğretime kıyasla daha etkili olduğunu göstermiştir.

Tablo 1.2. *Talep etme model olmayla öğretim kullanılarak OSB olan çocuklarla yürütülen araştırmalar*

Yazar, Yıl	Araştırma Modeli	Katılımcılar Tanı/Yaş/Sayı/Cinsiyet	Bağımlı değişken	Sonuçlar
Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan (2018)	TD-Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 5-7 / 3 / E	İletişim Becerileri	+
Christensen-Sandfort ve Whinnery (2013)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB / 2-5 yaş / 3 / K-E	İletişim Becerileri	+
Jennet vd. (2008)	İç içe iki katılımcılar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 3-6 / 6 / K-E	İletişim becerisi	Ayrık denemelerle öğretime göre talep etme model olma daha etkili
Nigam, Schlosser ve Lloyd (2006)	Davranışlar arası çoklu yoklama modeli	OSB / 7-13 / 3 / K-E	İletişim Becerileri	+
Charlop-Christy ve Carpenter (2000)	Katılımcılar arası çoklu başlama modeli	OSB / 6-9 / 3 / E	Konuşma becerileri	+

Nigam, Schlosser ve Lloyd'un 2006 yılında gerçekleştirdikleri bu çalışmada dil matrislerinde sistematik olarak düzenlenmiş konuşma parçalarını kullanan matris stratejileri, ortam dili öğretim stratejileriyle birlikte, bilişsel engelli ve sınırlı işlevsel konuşması olan çocuklara kelime birleştirme becerilerini öğretmek için etkili bir şekilde kullanılmıştır. Bu çalışmada, yeni semboller kullanılarak iki terimli anlamsal ilişkilerin yeni bir demografik grupta edinimi ve genelleştirilmesi araştırılmıştır. Bilişsel engelleri ve minimal işlevsel konuşması olan üç çocuğa grafik sembolleri birleştirmeleri öğretilmiştir. Müdahale yöntemi olarak matris stratejisi ve TEMO birlikte kullanılmıştır. Grafik sembol kombinasyonlarının üretimini öğretmek için, eğitilmemiş kombinasyonların genelleme oturumları da dahil olmak üzere, eylem-nesne kombinasyon setleri arasında çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Sonuçlar, üç çocuktan ikisinin eylem-nesne sembollerini birleştirmenin erken sözdizimsel-anlamsal kuralını başarıyla öğrendiğini ve eğitimsiz eylem-nesne kombinasyonlarına ve farklı eğitimcilerle genelleme gösterdiğini ortaya koymuştur. Bulgular ve gelecekteki araştırma yönleri tartışılmıştır.

2000 yılında Charlop-Christy ve Carpenter, TEMO'nun OSB olan çocukların konuşma becerileri üzerindeki etkinliğini değerlendirmek üzere bir çalışma yürütmüştür. Tek denekli bir araştırma tasarımı, özellikle de katılımcılar arasında çoklu başlama düzeyi modelini kullanan araştırmacılar, OSB tanısı konmuş altı ila dokuz yaşlarında üç erkek çocuğu çalışmaya dahil etmişlerdir. Çalışmanın bulguları, TEMO'nun katılımcı OSB olan çocukların konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar, OSB olan çocuklar için iletişim ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinde meslektaş koçluğunun veya aile koçluğunun ve TEMO, Milieu öğretimi gibi belirli öğretim yöntemlerinin önemli etkisini toplu olarak vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, özel eğitim ortamlarında yapılandırılmış ve sistematik yaklaşımların etkililiğinin altını çizmektedir. Bu çalışmaların OSB olan çocuklarda iletişim becerilerini geliştirmede TEMO ve çevresel düzenlemeler gibi yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin değerini ortaya koyduğu söylenebilir. Ayrıca, bu yöntemlerin tutarlı ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için ebeveynlerin ve öğretmenlerin eğitilmesinin öneminin altı çizilmektedir. Gelecekteki araştırmalar, becerilerin genellenmesini artırmanın yollarını keşfetmeye ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle sürdürmenin zorluklarını ortadan kaldırmaya yönelik planlanabilir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde katılımcılar, ortam, araç-gereçler, araştırma modeli, veri toplama ve analiz etme süreçleri ve uygulama sürecine ilişkin bilgiler izleyen başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1.Katılımcılar

Araştırmaya başlamadan önce Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 29.01.2024 tarihli ve 682977 protokol numaralı etik onay alınmıştır (EK-1). Etik Onayın ardından araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzin Belgesi (EK-2) alınmıştır. İzinler tamamlandıktan sonra katılımcı arama süreci başlamıştır. Aşağıdaki önkoşulları karşılamak üzere Eskişehir ilinde yer alan ÖÖERM'ler Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden talep edilmiş daha sonra merkezlerin yöneticileriyle listedeki sıraya göre görüşme sağlanmıştır. Merkezlerde daha önce sistematik koçluk eğitimi ve/veya TEMO'ya yönelik eğitim almamış olan en az üç özel eğitim lisans mezunu öğretmen ve OSB tanılı öğrencisi olan en az üç alan dışı öğretmen bulunması önkoşulu aranmıştır. Bu önkoşulu sağlayan bir ÖÖERM yöneticileri ile yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiş, etik kurul ve milli eğitim müdürlüğü araştırma izinleri sunularak araştırmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş ve böylelikle uygulamanın gerçekleştirileceği kurum belirlenmiştir. Daha sonra katılımcı öğretmenler ve OSB olan çocukların ebeveynleri ile görüşülerek araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden özel eğitim öğretmenleri, alan dışı öğretmenler ve OSB olan çocukların ebeveynlerine Bilgilendirme ve Onam Formları (EK-4,5) ve ebeveynlerin çocuklarının araştırma sürecine dahil olmasına izin verdiklerini belirten Aile Bilgilendirme ve Onam Formları (EK-6) imzalatılmıştır. Araştırmanın gönüllülük ilkesi esasına dayalı olduğu hem sözlü olarak hem de bu formların ilgili kısımlarında özellikle vurgulanmış olup katılımcılara araştırmanın herhangi bir sürecinde istedikleri an çekilebilecekleri bilgisi verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim öğretmenleri, alan dışı öğretmenler, OSB olan çocuklar ve onların ebeveynleri (yalnızca sosyal geçerlik verisi ve çocuklara yönelik U-ODKL verileri toplanmıştır) ile ÖÖERM yöneticileri (ÖÖERM yöneticilerinden

yalnızca sosyal geçerlik verileri toplanmıştır.) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılım için belirlenen önkoşullar ve bu önkoşulların nasıl sınındığı aşağıdaki Tablo 2.1.'de ayrıntılı biçimde açıklanmıştır;

Tablo 2.1. *Katılımcı gruplarında aranan önkoşullar*

MK için	ADÖ için	OSBÇ için
Türkiye’de bulunan üniversitelerin özel eğitim lisans programlarından mezun olmuş olmak	ÖÖERM’de çalışma şartını karşılayan, özel eğitim lisans programları hariç herhangi bir lisans programından mezun olmak	Bir hastaneden alan uzmanı doktor tarafından OSB tanısı içeren raporu olması
Daha önce herhangi bir sistematik koçluk uygulamasına dahil olmamak	Daha önce herhangi bir sistematik koçluk uygulamasına dahil olmamak	Erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) olması
TEMO’yu kullanmış olmak	Daha önce TEMO’ya dair sistematik bir eğitim almamış olmak	BEP’inde iletişim becerilerine yönelik hedefler yer alması
		En az bir kelime kullanarak isteklerini belirtmesi
		ÖÖERM’ye düzenli olarak devam ediyor olması

Araştırmacı öğretmen katılımcıların önkoşul için gerekli lisans diplomalarını inceleyerek ve öğretmenlere verdiği Özel Eğitim Öğretmenleri Katılımcı Bilgi Formu aracılığıyla (EK-7) sistematik bir koçluk ve/veya TEMO’ya dair eğitim alıp almadıklarını belirlemiştir. Araştırmacı tarafından OSB olan çocukların raporları ve BEP hedefleri incelenmiş ve OSB tanılı olma ve iletişim becerilerine yönelik BEP hedefine sahip olma önkoşulunu taşıyıp taşımadıkları saptanmıştır. Çocukların yaş bilgisi ve OSB’ye ilişkin destek gereksinim düzeyleri araştırmacının annelerden topladığı Uyarlanmış Otizm Düzeyi Kontrol Listesi (U-ODKL) aracılığıyla belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.2’de yer almaktadır. Ayrıca katılımcılara ilişkin bilgiler izleyen başlıklar altında detaylı olarak açıklanmıştır.

Tablo 2.2. Katılımcılara ilişkin bilgiler

MK				ADÖ				OSBÇ					
Kod	Yaş	Cinsiyet	Çalışma Süresi (Yıl/Ay)	Kod	Yaş	Cinsiyet	Çalışma Süresi (Yıl/Ay)	Kod	Yaş	Tanı	Cinsiyet	Eğitim Geçmişi (Yıl/Ay)	U-ODKL Puanı ve DGD
MK-1	23	K	1 yıl	ADÖ-1	25	K	7 ay	Ç-1	4 yaş 5 ay	OSB	E	1 yıl 6 ay	29 YDDG
MK-2	26	K	4 yıl	ADÖ-2	27	E	3 yıl	Ç-2	5 yaş 10 ay	OSB	E	2 yıl	18 ODDG
MK-3	24	E	1 yıl	ADÖ-3	24	K	1 yıl	Ç-3	4 yaş 10 ay	OSB	E	1 yıl 6 ay	22 ODDG

2.1.1. Meslektaş koçları (özel eğitim öğretmenleri)

Bu araştırmaya meslektaş koçluğu uygulaması gerçekleştirmek üzere üç özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin özellikleri izleyen paragraflarda açıklanmıştır.

MK-1 23 yaşında, özel eğitim öğretmenliği programı mezunu bir kadın öğretmendir. MK-1 bir yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM’de çalışmaktadır. MK-1 daha önce sistematik bir koçluk eğitimi almadığını, alan dışı meslektaşlarına yönelik herhangi bir eğitim gerçekleştirmedığını ve alan dışı meslektaşlarının uygulamalarına yönelik geri bildirimde bulunmadığını ifade etmiştir.

MK-2 26 yaşında, özel eğitim öğretmenliği programı mezunu bir kadın öğretmendir. MK-2 dört yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM’de çalışmaktadır. MK-2 daha önce sistematik bir koçluk eğitimi almadığını, alan dışı meslektaşlarına yönelik herhangi bir eğitim gerçekleştirmedığını ve alan dışı meslektaşlarının uygulamalarına yönelik geri bildirimde bulunmadığını ifade etmiştir.

MK-3 24 yaşında, özel eğitim öğretmenliği programı mezunu bir erkek öğretmendir. MK-3 bir yıllık özel eğitim öğretmenliği deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM’de çalışmaktadır. MK-3 daha önce sistematik bir koçluk eğitimi almadığını, alan dışı meslektaşlarına yönelik herhangi bir eğitim gerçekleştirmedığını ve alan dışı meslektaşlarının uygulamalarına yönelik geri bildirimde bulunmadığını ifade etmiştir.

2.1.2. Alan dışı öğretmenler

ADÖ-1 25 yaşında okul öncesi öğretmenliği mezunu bir kadın öğretmendir. ADÖ-1 yedi aylık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM’de çalışmaktadır. ADÖ-1’in erken çocukluk döneminde OSB olan bir öğrencisi vardır. ADÖ-1 oyun terapisi ve işaret dili sertifikalarına sahip olduğunu belirtmiştir. ADÖ-1 daha önce herhangi bir koçluk eğitimi almadığını belirtmiştir.

ADÖ-2 27 yaşında okul öncesi öğretmenliği mezunu bir erkek öğretmendir. ADÖ-2 üç yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM’de

çalışmaktadır. ADÖ-2'nin erken çocukluk döneminde OSB olan bir öğrencisi vardır. ADÖ-2 daha önce herhangi bir koçluk eğitimi almadığını belirtmiştir.

ADÖ-3 24 yaşında çocuk gelişimi lisans programı mezunu bir kadın öğretmendir. ADÖ-3 bir yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Araştırmanın gerçekleştirileceği ÖÖERM'de çalışmaktadır. ADÖ-3'ün erken çocukluk döneminde OSB olan bir öğrencisi vardır. ADÖ-3 daha önce herhangi bir koçluk eğitimi almadığını belirtmiştir.

2.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

Araştırmada ADÖ'ler ve ADÖ'lerin bireysel ders verdiği kendi öğrencileri olan çocuklardan katılımcı çiftleri oluşturulmuştur. Araştırmaya dahil edilen üç OSB olan çocuk da erkektir. Üç çocuğun annesinden de araştırma süreci başlamadan katılım konusunda onam alınmıştır. Araştırmacı öncelikle her bir katılımcı çocuğun annesine yüz yüze araştırma süreciyle ilgili sözlü bilgilendirme yapmış daha sonra "Aile Bilgilendirme ve Onam Formu" (EK-6) okuması için anneye verilmiştir. Annelerin gönüllü katılımı kabul etmesi üzerine araştırmaya dahil edilen çocukların her birine eşleştirildiği kendi öğretmeni olan ADÖ'ye verilen rakam verilerek çocuklar kod ismi olarak Ç-1, Ç-2 ve Ç-3 olarak isimlendirilmiştir. Katılımcı çocuklara ilişkin bilgiler Tablo 2.2'de özetlenmiş olup izleyen paragrafta açıklanacaktır.

Ç-1 dört yaş beş aylık OSB tanısı olan bir erkektir. 1 yıl 6 ay süren bir özel eğitimden yararlanma süreci olmuştur. Ç-1 için araştırmacının annesi ile gerçekleştirdiği U-ODKL puanı 29 olup bu puan kontrol listesinde yüksek düzey destek gereksinimine karşılık gelmektedir. Ç-1'in öğretmeni ve katılımcı çifti olan ADÖ-1'den alınan bilgilere göre Ç-1 kendisiyle çalışılan amaçlardan "Cinsiyetin ne?", "Aileniz kaç kişi?" sorularına doğru cevap verebilmekte, ıslak ve kuru, uzak yakın kavramlarını yapılan öğretim sonucu bilmekte, "Dişlerimizi ne ile fırçalarız?" sorusunu doğru cevaplamakta iken kendisine konulan 30 saniye bekleme hedefini, "Fotoğraf çekiyormuş gibi yap" yönergesini yerine getirememektedir. Ç-1'in BEP'inde yer alan ve öğretim sürecinde olan beceriler içerisinde ince motor becerilerinde (makasla belirli bir şekli kesme, dalgalı çizgi çizme vb.) zorlandığı görülmektedir. Ç-1'in BEP'inde yer alan "İki sözcük kullanarak yetişkinden nesne ister." amacı yürütülecek araştırma kapsamında öğretilecek olup ADÖ-1'e bu amaca yönelik bir öğretim gerçekleştirmemesi bilgisi araştırmacı tarafından

verilmiştir. Ç-1 araştırmanın gerçekleştirildiği ÖÖERM’de haftada iki saat ADÖ-1’den eğitim almaktadır.

Ç-2 5 yaş 10 aylık OSB tanısı olan bir erkektir. 2 yıl süren bir özel eğitimden yararlanma süreci olmuştur. Ç-2 için araştırmacının annesi ile gerçekleştirdiği U-ODKL puanı 18 olup bu puan kontrol listesinde orta düzey destek gereksinimine karşılık gelmektedir. Ç-2’nin öğretmeni ve katılımcı çifti olan ADÖ-2’den alınan bilgilere göre Ç-2 kendisiyle çalışılan “1-5 arasındaki sayılarla toplama işlemi yapar”, “Dinlediğini anlama becerilerinden tek cümle sonunda sorulan sorulara yanıt verme” ve “Kirli zemin ne ile temizlenir, sıcak havada ne giyeriz gibi mantık sorularına yanıt verme” amaçlarını yapabildiği ancak “Aileniz kaç kişi, Hangi ayda doğdun gibi kişisel bilgi soruları” “Hikaye tamamlama” amaçlarını henüz gerçekleştiremediği görülmüştür. Ayrıca takvim çalışması amacıyla yer alan “Bugünü söyler.”, “Bulunduğu mevsimi söyler.” amaçlarını gerçekleştirebilmekte iken “Bulunduğu ayı söyler.” ve “Hava durumunu söyler.” amaçlarında henüz ölçütü karşılayamamıştır. Ç-2’nin çizgi çalışması amacıyla yer alan 1-16 arası sayıları yapabildiği ancak O-U-T-A harflerini yapabilmekte olup K-L-H-M-N harflerinde ölçütü henüz karşılayamadığı görülmektedir. Ç-2’nin BEP’inde yer alan “Üç sözcük kullanarak yetişkinden nesne ister.” amacı yürütülecek araştırma kapsamında öğretilecek olup ADÖ-2’ye bu amaca yönelik bir öğretim gerçekleştirmemesi bilgisi araştırmacı tarafından verilmiştir. Ç-2 araştırmanın gerçekleştirildiği ÖÖERM’de haftada iki saat ADÖ-2’den eğitim almaktadır.

Ç-3 4 yaş 10 aylık OSB tanısı olan bir erkektir. 1 yıl 6 ay süren bir özel eğitimden yararlanma süreci olmuştur. Ç-3 için araştırmacının annesi ile gerçekleştirdiği U-ODKL puanı 22 olup bu puan kontrol listesinde orta düzey destek gereksinimine karşılık gelmektedir. Ç-3’ün öğretmeni ve katılımcı çifti olan ADÖ-3’ten alınan bilgilere göre Ç-3 kendisiyle çalışılan amaçlar arasından “Dinlediğini anlama (tek cümle dinleyip ardından tek kelimelik cevaplar verme)”, “Makasla dairesel şekil kesme”, “Yatay, dikey ve eğik çizgiler çizme”yi gerçekleştirebilirken “Elips şeklini gösterme ve özelliğini söyleme”, Niçin dişlerimizi fırçalarız, kâğıt suya düşerse ne olur gibi mantık sorularına cevap verme”de ölçütü karşılayamadığı görülmektedir. “On adete kadar nesneleri sayarak kaç tane olduğunu söyleme” becerisini yapabilirken “Üç nesneden oluşan örüntü yapma” becerisini yapamamaktadır. Ç-3’ün BEP’inde yer alan “İki sözcük kullanarak yetişkinden nesne ister.” amacı yürütülecek araştırma kapsamında öğretilecek olup ADÖ-3’e bu amaca yönelik bir öğretim gerçekleştirmemesi bilgisi araştırmacı tarafından

verilmiştir. Ç-3 araştırmanın gerçekleştirildiği ÖÖERM’de haftada iki saat ADÖ-3’ten eğitim almaktadır.

2.1.4. Araştırmacı

Araştırmacı 2013 yılında Zihin Engelliler Öğretmenliği Programından mezun olmuştur. 2017 yılında Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programından mezun olmuştur. 2018 yılında doktora eğitimine başlamıştır. 2014 yılında halen araştırma görevlisi olarak görev aldığı Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde çalışmaya başlamıştır. Araştırmacının geliştirdiği Meslektaş Koçluğu Paketi kendisi tarafından uygulanmıştır. Araştırma boyunca araştırmacı etkililik, genelleme, izleme ve sosyal geçerlik verilerini toplayarak gerçekleştirilen uygulama oturumlarını yönetmiştir.

2.1.5. Gözlemciler

Araştırma sürecinde tüm veriler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Gerçekleştirilen oturumlarda alınan video kayıtları bağımsız iki gözlemci tarafından izlenerek güvenirlik verileri toplanmıştır. Gözlemci 1, Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans, yüksek lisans ve doktora programı mezunu bir doktor öğretim üyesidir. Gözlemci 1 koçluk uygulamalarına yönelik araştırma deneyimine sahiptir. Gözlemci 2, Zihin Engelliler Öğretmenliği yüksek lisans ve doktora programı mezunu bir doktor öğretim üyesidir. Gözlemci 2 daha önce koçluk uygulaması içeren araştırmalar yürütmüştür.

2.2. Ortam

2.2.1. Meslektaş koçları

Meslektaş koçlarından başlama düzeyi, performans geri bildirim genellemesi ön-test ve son-test ve izleme verilerinin toplandığı ortamın özellikleri;

Meslektaş koçlarının çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli

kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol bulunan bir sınıftır (Görsel 2.1).



Görsel 2.1. Sınıf ortamı

Meslektaş koçlarına araştırmacının Meslektaş Koçluğu Paketini uyguladığı ortamın özellikleri; Araştırmacının çalıştığı kurumdaki yaklaşık 14 m² boyutunda içerisinde akıllı tahta, sunum kürsüsü ve sunum düzeninde akıllı tahtaya dönük olacak şekilde masalar ve sandalyeler yer alan bir toplantı odasıdır (Görsel 2.2).



Görsel 2.2. Toplantı odası

Meslektaş koçlarının TEMO'ya yönelik koçluk paketini alan dışı öğretmenlere sundukları ortamın özellikleri;

Uygulamanın 1. katılımcısı olan meslektaş koçunun TEMO'ya yönelik koçluk paketini alan dışı meslektaşına sunduğu ortam: Meslektaş koçlarının çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve

üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol bulunan bir sınıftır.

Uygulamanın 2. ve 3. katılımcısı olan meslektaş koçlarının TEMO'ya yönelik koçluk paketini alan dışı meslektaşına sunduğu ortamın özellikleri:

Araştırmacının çalıştığı kurumdaki yaklaşık 14 m² boyutunda içerisinde akıllı tahta, sunum kürsüsü ve sunum düzeninde akıllı tahtaya dönük olacak şekilde masalar ve sandalyeler yer alan bir toplantı odasıdır.

Meslektaş koçlarının video üzerinden ve canlı ortamda (genelleme ön test ve son test oturumları) meslektaşlarına performans geri bildirimi sundukları ortamın özellikleri: Meslektaş koçlarının çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol bulunan bir sınıftır.

Meslektaş koçlarından Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Koçluk Paketi ön-test uygulama verilerinin toplandığı ortamların özellikleri:

1. ve 2. katılımcı meslektaş koçlarından Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Koçluk Paketi ön-test uygulama verilerinin toplandığı (Ön eğitim genelleme oturumu) ortam: Meslektaş koçlarının çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıftır.

3. katılımcı meslektaş koçundan Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Koçluk Paketi ön-test uygulama verisinin toplandığı ortam: Araştırmacının çalıştığı kurumdaki yaklaşık 14 m² boyutunda içerisinde akıllı tahta, sunum kürsüsü ve sunum düzeninde akıllı tahtaya dönük olacak şekilde masalar ve sandalyeler yer alan bir toplantı odasıdır.

Meslektaş koçlarından Eşzamanlı İpucuyla Öğretim Yöntemi Koçluk Paketi son-test uygulama verilerinin toplandığı (Ön eğitim genelleme oturumu) ortamların özellikleri: Meslektaş koçlarının çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıftır.

2.2.2. Alan dışı öğretmenler

Bu başlık altında ADÖ'lerin (a) başlama düzeyi, (b) meslektaş koçluğu uygulaması süreci, (c) Çocukla yürüttükleri TEMO ve (d) İzleme oturumları için ortamlara ilişkin tanımlamalara yer verilmiştir.

ADÖ'lerden başlama düzeyi verilerinin toplandığı ortamın özellikleri:

ADÖ'lerin çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıftır. ADÖ'lerden başlama düzeyi verileri hedef OSB olan çocukta uygulama öncesi davranış düzeyinde artış meydana gelme riskinden dolayı benzeşim ortamında (Araştırmacının öğrenci, ADÖ'nün öğretmen rolünde olduğu) toplanmıştır.

ADÖ'lerden ADÖMGP sunumu prova oturumunda veri toplanan ortamın özellikleri:

ADÖ-1 için MK-1 ve ADÖ-1'in bulunduğu, ADÖ-3 için ise ADÖ-3 ve MK-3'ün bulunduğu bu ortam çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim

setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıftır.

ADÖ-2 için ADÖ-2 ve MK-2'nin bir arada bulunduğu bu ortam araştırmacının çalıştığı kurumdaki yaklaşık 14 m² boyutunda içerisinde akıllı tahta, sunum kürsüsü ve sunum düzeninde akıllı tahtaya dönük olacak şekilde masalar ve sandalyeler yer alan bir toplantı odasıdır.

ADÖ'lerin OSB olan çocuklara TEMO uyguladığı ve ADÖ'lerden izleme verilerinin toplandığı ortamın özellikleri:

Tüm ADÖ'ler için eşleştikleri ve bu araştırmanın uygulaması öncesinde de öğrencileri olan OSB olan çocuklara TEMO ile belirlenen düzeyde sözcük kullanarak öğretmeninden nesne isteme beceri öğretimi yaptıkları ve TEMO sergileme becerisini bir, iki ve dört hafta sürdürdükleri ortamın özellikleri çalıştıkları kurumda yer alan yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri, resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıf şeklindedir.

2.2.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

OSB olan çocuklarla eşleştikleri ADÖ'lerin uygulama yaptıkları ortam çocukların kendi sınıflarıdır. OSB olan çocuklardan araştırmacı tarafından başlama düzeyi verilerinin toplandığı, Ç-1'in annesi, Ç-2'nin ve Ç 'ün de dersine girmeyen diğer öğretmenleri tarafından toplanan kişiler arası genelleme ön test – son test verilerinin toplandığı ortam da yine aynı şekilde OSB olan çocukların derslerinin yürütüldüğü sınıf ortamlarıdır. Bu ortamların özellikleri yaklaşık 15 m² boyutunda içerisinde iki adet öğrenci ile yapılacak ders materyallerinin (Eğitici oyuncaklar, kavram öğretim setleri,

resimli kartlar, oyuncak meyve ve sebzeler, klasörler, boya ve çeşitli kırtasiye malzemeleri vb.) bulunduğu iki adet dolap, öğrenci ile çalışmak için uygun olan küçük boyutlu dört sandalye ve bir masa, büyük yaş grubu öğrenci ile çalışmaya uygun büyük boyutlu iki sandalye ve bir masa ve üzerinde materyal klasörleri ve çeşitli eğitsel materyallerin yer aldığı bir konsol ve öğretmenin sunum yapması için bir adet laptop bulunan bir sınıf şeklindedir.

2.3. Araç gereçler

Bu çalışmada (a) araştırmacının kullandığı araç-gereçler, (b) MK'lerin kullandığı araç-gereçler, (c) ADÖ'lerin kullandığı araç-gereçler ve (d) OSB olan çocukların kullandığı araç-gereçler olmak üzere dört çeşit araç-gereç söz konusudur. Bu araç gereçler izleyen başlıklar altında detaylı bir biçimde açıklanmıştır.

2.3.1. Araştırmacının kullandığı araç gereçler

Araştırmacı (a) MKMGP'yi hazırlarken (b) MKMGP'yi uygularken birtakım araç gereçler kullanmıştır. MKMGP'yi hazırlarken kullandığı araç-gereçler internet bağlantısı olan Word ve Powerpoint uygulamalarının son sürümlerinin yüklü olduğu bir dizüstü bilgisayar ve cep telefonu kamerası (sunumların video model izletme aşamasında kullanılacak videoları çekmek için) şeklinde sıralanmaktadır.

MKMGP'yi MK'lere sunması sırasında kullandığı araç-gereçler ise akıllı tahta, pointer, cep telefonu kamerası, tripod, taşınır bellek (sunum gerçekleştirilirken kullanılacak olan tüm materyallerin içinde bulunduğu), TEMO Powerpoint sunum dosyası, meslektaş koçluğu Powerpoint sunum dosyası, 38 saniyelik TEMO örnekleyen video ve 22 saniyelik TEMO örneklemeyen video, kontrol listesi ve tükenmez kalem şeklinde sıralanmaktadır.

2.3.2. MK'ler için kullanılan araç gereçler

MK'lerin (a)Başlama düzeyi oturumlarında, (b) ADÖMGP ön test oturumuna sunum hazırlarken, (c) Araştırmacının kendilerine sunduğu MKMGP sonrası ADÖMGP son test sunumu hazırlarken, (d) ADÖMGP uygulama ön eğitim ön test ve son test

oturumlarında, (e) Ön eğitim sunma genelleme ön test – son test oturumlarında, (f) ADÖ'lere performans geri bildirimi sunma ve izleme oturumlarında ve (g) Performans geri bildirimi sunma genelleme oturumlarında kullandıkları araç-gereçler bu başlık altında açıklanacaktır.

MK'lerin tümü için izledikleri videodaki öğretmene (benzeşim ortamında araştırmacı bilinçli olarak yanlış TEMO uygulaması yapan öğretmen, karşısındaki yetişkin ise öğrenci rolünde) video bitiminde performans geri bildirimi sundukları başlama düzeyi oturumları için araç gereçler videonun yüklü olduğu ve izlendiği akıllı telefondur.

MK'lerin tümü için ADÖMGP ön testi için sunum hazırlarken kullandıkları araç-gereçler internete erişimi olan ve içinde Word ve Powerpoint programları yüklü olan kendilerine ait bir dizüstü bilgisayar ve hazırladıkları sunumların yer aldığı bir taşınabilir bellektir.

MK'lerin araştırmacıdan aldıkları eğitim sonrası oluşturdukları ADÖMGP için kullandıkları araç-gereçler önceden hazırlamış oldukları ADÖMGP sunumu, bu sunumun ve ilgili programların yer aldığı kendilerine ait bir dizüstü bilgisayar, araştırmacıdan aldıkları kontrol listesi (EK-19) ve araştırmacıdan aldıkları 38 saniyelik TEMO örnekleyen video ve 22 saniyelik TEMO örneklemeyen videolardır.

MK'lerin araştırmacıya gerçekleştirdikleri ADÖMGP ön eğitim ön test oturumunda MK-1 ve MK-2'nin kullandıkları araç-gereçler aynı olup çalıştıkları kurumda içinde gerekli uygulamalar olan Powerpoint ve Word bulunan bir dizüstü bilgisayar, bir taşınabilir bellek, TEMO içerikli bir sunu ve oturumu kaydetmek için kullanılan bir tripod ve cep telefonu kamerasıdır. MK-3 ise bunlara ilaveten sunum yapmak için akıllı tahta ve pointer kullanmayı tercih etmiştir.

MK'lerin ADÖ'lere gerçekleştirdikleri ADÖMGP ön eğitim son test oturumunda MK-1 için araç -gereçler ADÖMGP sunumunun yer aldığı ve gerekli uygulamaların yüklü olduğu kuruma ait bir dizüstü bilgisayar, taşınabilir bellek, ADÖMGP sunumu, TEMO örnekleyen/örneklemeyen videolar, prova ve model olma için yazılmış senaryolar, prova ve model olmada kullanılan bir adet küçük boy masa ve iki adet küçük boy sandalye, video kaydı için tripod ve akıllı telefonun kamerası, videoları izlemek ve performans geri bildirimi sunmak için akıllı telefon, MK'nin ön eğitim sürecini anlatan bir kontrol listesi ve kalem şeklindedir.

MK-2 ve MK-3 ADÖ'lere gerçekleştirdikleri ADÖMGP ön eğitim son test oturumunda araç-gereç olarak akıllı tahta, taşınabilir bellek, ADÖMGP sunumu, TEMO örnekleyen/örneklemeyen videolar, prova ve model olma için yazılmış senaryolar, prova ve model olmada kullanılan bir adet küçük boy masa ve iki adet küçük boy sandalye, video kaydı için tripod ve akıllı telefonun kamerası, videoları izlemek ve performans geri bildirimi sunmak için akıllı telefon, MK'nin ön eğitim sürecini anlatan bir kontrol listesi ve kalem kullanmışlardır.

Ön eğitim sunma genelleme ön test oturumunda diğer MK'lerin kullandığı araç gereçler TEMO ön eğitim oturumunda kullandıklarına farklı olarak TEMO sunumu yerine eşzamanlı ipucuyla öğretim sunumudur. Bir diğer farklılık ise bu ön eğitim sunma oturumunda MK-2'nin model olma basamağını gerçekleştirirken kullandığı kalem. Geri kalan araç-gereçler tümüyle TEMO ön eğitim oturumundakilerle aynıdır.

Ön eğitim sunma genelleme son test oturumunda araştırmacıya sunum gerçekleştiren MK'lerin tümü için araç – gereçler kurumda bulunan ve içinde Word ve Powerpoint uygulamaları yüklü olan bir dizüstü bilgisayar, sunum yapmak için kullanılan bir adet büyük boy masa ve büyük boy sandalye, video kaydı için bir tripod ve akıllı telefon kamerası, EİÖ sunumu, örnekleyen (MK-1 için 40, MK-2 için 24, MK-3 için 25 saniye uzunluğunda) ve örneklemeyen (MK-1 için 20, MK-2 için 27, MK-3 için 27 saniye uzunluğunda) videolar, EİÖ sunumu için kullandıkları kontrol listeleri ve kalem, model olma ve prova için kullandıkları küçük masa ve küçük sandalyeler, EİÖ model olma ve prova basamaklarında kullanılmak üzere senaryoya uygun resimli kartlar veya gerçek nesneler (MK tercihine bağlı), video çekimi için tripod ve akıllı telefon kamerası, performans geri bildirimi sunmak üzere videoların yer aldığı bir akıllı telefon şeklinde sıralanmaktadır.

ADÖ'lere performans geri bildirimi sundukları oturumlarda tüm MK'ler ADÖ'lerin OSB olan çocukla yaptıkları deneme videolarının yer aldığı akıllı telefonlar, ADÖ'lerin yaptığı uygulamaya izlemek için küçük boyutlu bir masa ve küçük boyutlu iki sandalye, ADÖ'lere dönüt verirken video çekimi yapmak için tripod ve akıllı telefon kamerasını araç-gereç olarak kullanmışlardır.

MK'ler izleme oturumlarında eşleştikleri ADÖ'lerin videoları yerine benzeşim ortamında (araştırmacının öğretmen rolünde bilerek yanlış TEMO uygulaması yaptığı ve karşısında bir yetişkinin çocuk rolünde olduğu) çekilmiş videolar üzerinden araştırmacıya performans geri bildirimi sunmuşlardır. Bu oturumlarda tüm MK'ler araç gereç olarak

TEMO uygulamasını izlemek için videonun yüklü olduğu bir akıllı telefonu ve verdikleri performans geri bildiriminin videosunu kaydetmek için tripod ve akıllı telefonun kamerasının kullanmışlardır.

MK'ler performans geri bildirimi genelleme ön test ve son test oturumlarında benzeşim ortamında (araştırmacının öğretmen rolünde bilinçli olarak çocuk rolündeki yetişkine yanlış TEMO uygulaması gerçekleştirdiği) hazırlanan videoya değil doğrudan canlı ortamda gerçekleşen TEMO denemesine denemenin hemen bitiminde performans geri bildirimi sunmuşlardır. Burada araç-gereç olarak herhangi bir şey kullanılmamış olup doğrudan araştırmacının gerçekleştirdiği TEMO denemesine performans geri bildirimi sunulmuştur.

2.3.3. Alan dışı öğretmenler için kullanılan araç gereçler

ADÖ'lerin araç-gereç kullandığı ortamlar OSB olan çocuklarla bu araştırmanın öncesinde de halihazırda derslerini yürüttükleri kendi sınıf ortamlarıdır (Görsel 2.3). ADÖ'ler derslerini yaptıkları sırada fırsat öğretimi stratejisi kullanarak dağınık bir biçimde OSB olan çocuklara hedef sözcük sayısında sözlü nesne isteme becerisini öğretmek amacıyla TEMO uygulamışlardır. Bu nedenle ADÖ'ler için araç-gereçler yürüttükleri ders içeriğine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir (Örneğin bir müzik aleti, boya, kalem, silgi, bir oyuncak, bir kutu oyunu vb.). Tüm ADÖ'ler için değişmeyen araç-gereçler ise yaptıkları TEMO denemelerini kaydetmek üzere kullandıkları tripod ve akıllı telefon kamerasıdır. Ayrıca her ADÖ sınıflarında bulunan OSB olan çocuğun uzanamayacağı boydaki dolabın genellikle üst iki rafını çocuğun istemesini ümit ettikleri nesneleri yerleştirmek için kullanmışlardır. Yine tüm ADÖ'ler MK'lerden performans geri bildirimi almak için TEMO denemelerini izletmek üzere videoların kayıtlı olduğu bir akıllı telefon kullanmışlardır.

2.3.4. OSB Olan Çocuklar kullanılan araç gereçler

OSB olan çocuklar bu çalışma süresince yalnızca doğal bağlamda ders rutinlerinde amaçlarına göre değişkenlik gösteren araç-gereçleri kullanmışlar, TEMO denemeleri sırasında ise erişmek istedikleri nesneleri kullanmışlardır (Baloncuk oyunu, oyun

hamuru, kutu oyunları, resimli kartlar, boya, kalem, kâğıt vb.) Bunların dışında bu çalışmada OSB olan çocuklar için tanımlı herhangi bir araç-gereç bulunmamaktadır.



Görsel 2.3. Araç-gereç örnekleri

2.4. Araştırma Modeli

Araştırmada tek-denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu başlama düzeyi modellerinin bir uyarlaması olup, artırılmak ya da azaltılmak istenen, geriye dönüşü olan ya da olmayan tüm davranışlar için kullanılabilecek bir modeldir (Tekin-İftar, 2018). Araştırmada meslektaş koçu (özel

eğitim öğretmeni), alan dışı öğretmen ve OSB olan çocuk üçlüsü olmak üzere bir eşleştirme yapılmıştır. Araştırmada deneysel kontrol öğretimin gerçekleştirileceği birinci katılımcıdaki performans değişikliğinin sadece bağımsız değişken uygulandığı süreçte gerçekleşmesi, bağımsız değişkenin uygulanmadığı diğer katılımcılarda performans açısından bir değişiklik görülmemesi ve ard-zamanlı olarak diğer katılımcılarda da bu durumun yinelenmesi yoluyla kurulmuştur (Tekin-İftar, 2018).

2.5. Bağımsız Değişkenler

2.5.1. MK için bağımsız değişken

Araştırmacı tarafından sunulan “Meslektaş Koçu Mesleki Gelişim Paketi” MK için bağımsız değişkendir. Uygulama paketi TEMO ve meslektaş koçluğu öğretimi içeriğine sahiptir ve davranışsal beceri öğretimi basamaklarına (sözlü sunum, örnekleyen ve örneklemeyen video model izletme, model olma, prova yapma ve performans geri bildirimi sunma) uygun biçimde sunulmuştur. Meslektaş Koçu Mesleki Gelişim Paketi meslektaş koçlarına uygulanan ön eğitim süreci başlığı altında detaylı bir şekilde anlatılmıştır.

2.5.2. ADÖ için bağımsız değişken

Meslektaş koçlarının alan dışı öğretmenlere sunduğu “Alan Dışı Öğretmenler Mesleki Gelişim Paketi” ADÖ için bağımsız değişkendir. Bu paket ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma aşamalarından oluşmaktadır. Ön eğitim sunma aşamasında meslektaş koçları ADÖ'lere TEMO'yu davranışsal beceri öğretimi basamaklarına (sözlü sunum, örnekleyen ve örneklemeyen video model izletme, model olma, prova yapma ve performans geri bildirimi sunma) uygun biçimde sunmuşlardır. Bir sonraki aşama olan performans geri bildirimi sunmada ADÖ'lerin öğrencileriyle yaptığı ve videoya kaydettiği uygulama videolarını izleyerek performanslarına olumlu veya olumsuz ve düzeltici geri bildirimler vermişlerdir. ADÖ'lere MK'ler tarafından sunulan “Alan Dışı Öğretmenler Mesleki Gelişim Paketi” uygulama paketi alan dışı öğretmenlere uygulanan ön eğitim süreci başlığı altında detaylı olarak açıklanmıştır.

2.5.3. OSB olan çocuklar için bağımsız değişken

OSB olan çocuklar için bağımsız değişken ADÖ'nün uyguladığı talep etme model değildir. TEMO; (a) çevreyi düzenleme, (b) dikkat çekme, (c) talep etme, (d) tepki bekleme, (e) model olma ve (f) pekiştirme aşamalarından oluşmaktadır. ADÖ'ler tarafından OSB olan çocuklara sözlü nesne talep etme becerisi öğretmek için kullanılan TEMO ADÖ'lerin uygulama oturumları süreci başlığı altında detaylı bir biçimde anlatılmıştır.

2.6. Bağımlı değişkenler

2.6.1. Meslektaş koçu için bağımlı değişken

“Alan Dışı Öğretmenler Mesleki Gelişim Paketi”ni uygulama düzeyleri MK için bağımlı değişkendir. Bu paket ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma aşamalarından oluşmaktadır. Ön eğitim sunma aşamasında meslektaş koçları ADÖ'lere TEMO'yu davranışsal beceri öğretimi basamaklarına (sözlü sunum, örnekleyen ve örneklemeyen video model izletme, model olma, prova yapma ve performans geri bildirimi sunma) uygun biçimde sunmuşlardır. Bir sonraki aşama olan performans geri bildirimi sunmada ADÖ'lerin öğrencileriyle yaptığı ve videoya kaydettiği uygulama videolarını izleyerek performanslarına olumlu veya olumsuz ve düzeltici geri bildirimler vermişlerdir. EK-10 formunda toplam 16 basamaktan oluşan ön eğitim sunma becerisi, EK-11 formunda ise toplam 9 basamaktan oluşan performans geri bildirimi sunma becerisi yer almaktadır. MK'lerin davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun gerçekleştirdiği ön eğitim sunma basamakları için EK-10'a, ADÖ'lere uygun geri bildirim sunma basamakları için ise EK-11'e artı (+) olarak işaretlenmiş ve doğru tepki olarak kabul edilmiştir. MK'lerin davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun olmayan ön eğitim sunma basamakları EK-10'a eksi (-), ADÖ'lere uygun olmayan geri bildirim basamağı kullanmaları ise EK-11'e eksi (-) olarak işaretlenmiş ve yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. MK'lerin davranışsal beceri ön eğitim sunma basamaklarından tepkisiz kaldıkları basamaklar için EK-10'a eksi (-), ADÖ'lere geri bildirim sunmada

tepkisiz kaldıkları basamaklar için ise EK-11'e eksi (-) olarak işaretlenmiş ve tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir.

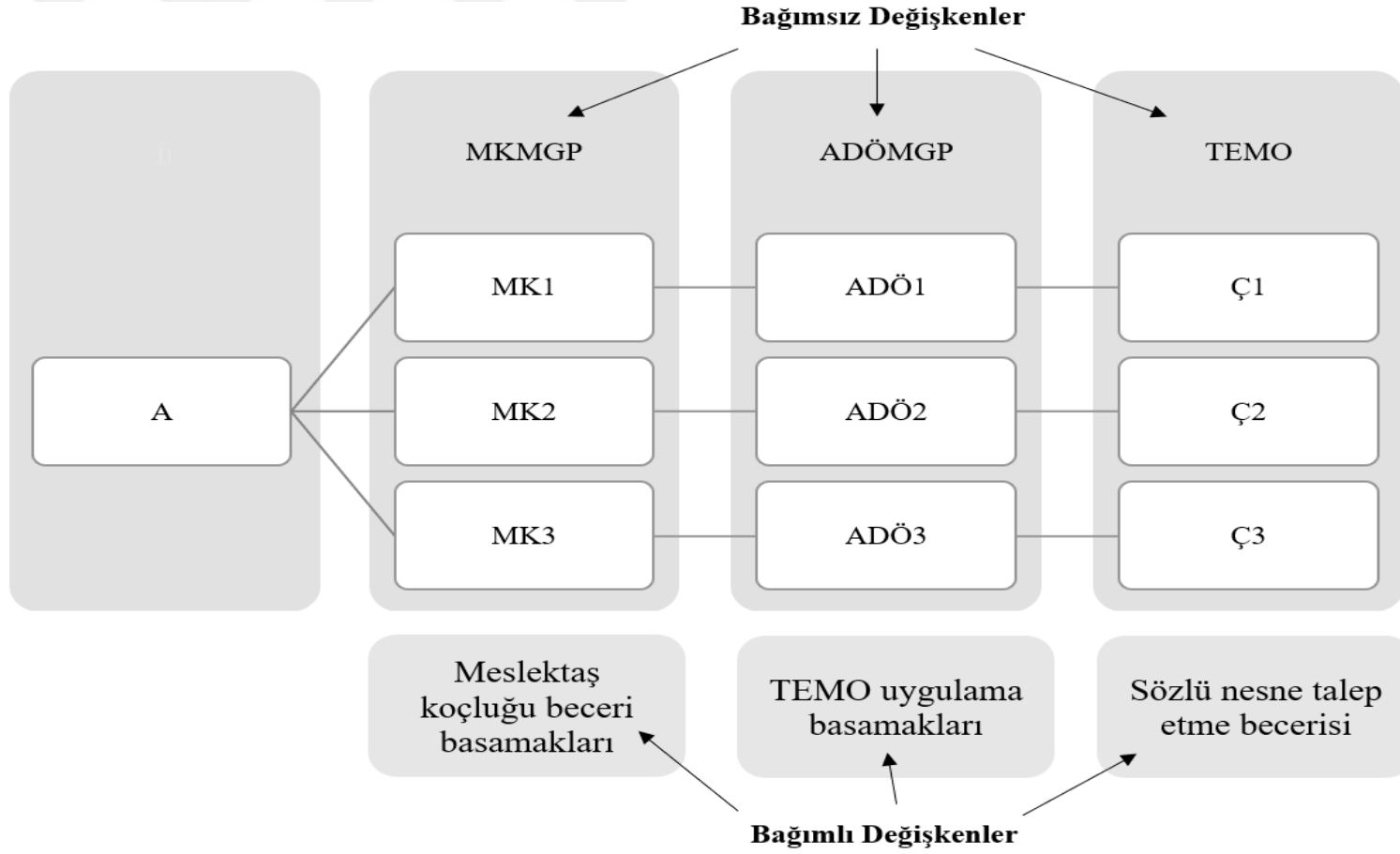
2.6.2. Alan dışı öğretmen için bağımlı değişken

ADÖ için bağımlı değişken ADÖ'nün OSB olan çocuklara uyguladığı TEMO basamaklarını doğru uygulama düzeyidir. TEMO; (a) çevreyi düzenleme, (b) dikkat çekme, (c) talep etme, (d) tepki bekleme, (e) model olma ve (f) pekiştirme basamaklarını içermektedir. Bu basamaklar EK-12 formunda altı basamak şeklinde sıralanmıştır. ADÖ'nün forma uygun olarak gerçekleştirdiği basamaklar için ilgili yere artı (+) işareti konulmuş ve doğru tepki olarak kabul edilmiştir. ADÖ'nün uygun olmayan veya tepkisiz kaldığı basamaklar ise EK-12 formuna eksi (-) olarak kaydedilmiş ve sırasıyla yanlış tepki ve tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir.

2.6.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için bağımlı değişken

OSB olan çocuklar için bağımlı değişken tek basamaklı olup "sözlü nesne talep etme becerisi gerçekleştirme" şeklindedir. Doğal bağlamda dağınık denemelerle sunulan dört deneme bir oturum olarak kabul edilmiştir. Çocuğun TEMO basamaklarından dördüncüsü olan ADÖ'nün kendisinden beklediği sözcük sayısı veya üstü düzeyinde sözcük kullanarak nesneyi talep etmesi EK-14 formuna artı (+) olarak işaretlenmiş ve doğru tepki olarak kabul edilmiştir. Çocuğun TEMO basamaklarından tepki bekleme basamağı sırasında kendisinden sözcük sayısının altında sözcük kullanarak nesne istemesi EK-14 formuna eksi (-) olarak işaretlenmiş ve yanlış tepki olarak kabul edilmiştir. Çocuğun TEMO basamaklarından tepki bekleme basamağı sırasında ideal zaman aralığında (3-5 saniye) tepkisiz kalması EK-14 formuna eksi (-) olarak işaretlenmiş ve tepkide bulunmama olarak kabul edilmiştir. Tablo 2.3'te bağımlı ve bağımsız değişkenler özetlenmiştir.

Tablo 2.3. Bağımsız ve bağımlı değişkenlere ilişkin özet bilgiler



Kısaltmalar: A: Araştırmacı; MK: Meslektaş Koçu; ADÖ: Alan Dışı Öğretmen; Ç: Çocuk; MKMGP: Meslektaş Koçu Mesleki Gelişim Paketi; ADÖMGP: Alan Dışı Öğretmen Mesleki Gelişim Paketi; TEMO: Talep Etme Model Olma

2.7. Veri toplama süreci

Bu araştırmada etkililik (edinim, genelleme ve izleme), güvenilirlik ve sosyal geçerlik verileri olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Veri toplama süreçleri izleyen başlıklar altında açıklanmıştır.

2.7.1. Etkililik verileri

Bu araştırmanın etkililik verileri MK'lerden, ADÖ'lerden ve OSB olan çocuklardan toplanmıştır. Bu katılımcı gruplarından etkililik verilerinin toplanma süreçleri izleyen başlıklar altında ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

2.7.1.1. Meslektaş koçları

MK'lerin ön eğitim sunma edinim verileri 16 basamaktan oluşan EK-10 formu, performans geri bildirimi sunma edinim verileri ise 9 basamaktan oluşan EK-11 formu kullanılarak toplanmıştır. Ön eğitim sunma becerisi için izleme verisi toplanmamış, çalışma her bir katılımcı için sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra performans geri bildirimi sunma becerileri için izleme verileri toplanmıştır. Ön eğitim sunma, performans geri bildirimi, performans geri bildirimi izleme verileri ilgili formlara basamaklara verilen doğru tepkiler için artı (+) yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir.

2.7.1.2. Alan dışı öğretmenler

ADÖ'lerden TEMO edinim verileri altı basamaktan oluşan EK-12 formu kullanılarak toplanmıştır. Bu form (a) çevreyi düzenleme, (b) dikkat çekme, (c) talep etme, (d) tepki bekleme, (e) model olma ve (f) pekiştirme basamaklarını içermektedir. ADÖ'lerden çalışma her bir katılımcı için sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra TEMO kullanma becerisi izleme verisi toplanmıştır. ADÖ'lerin TEMO uygulama becerilerinden doğru gerçekleştirdikleri basamaklar için artı (+) yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için ise eksi (-) olacak şekilde EK-12 formuna işaretleme yapılmıştır.

2.7.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

OSB olan çocukların edinim verileri öğretmen tarafından kamera ile kaydedilen dağınık ancak birbirini takip eden her dört deneme bir oturum kabul edilerek toplanmış ve hem öğretmen hem sonrasında kaydedilen videoyu izleyen araştırmacı tarafından Çocuğun TEMO basamaklarından dördüncüsü olan ADÖ'nün kendisinden beklediği sözcük sayısı veya üstü düzeyinde sözcük kullanarak nesneyi talep etmesi EK-14 formuna artı (+) olarak işaretlenmiştir. Çocuğun TEMO basamaklarından tepki bekleme basamağı sırasında kendisinden sözcük sayısının altında sözcük kullanarak nesne istemesi ve tepkide bulunmaması ise EK-14 formuna eksi (-) olarak işaretlenmiştir. Her bir katılımcı için üst üste kararlı veri elde edildikten bir, iki ve dört hafta sonra ilgili EK-14 formuna izleme verileri işaretlenmiştir.

2.7.2. Genelleme verileri

Bu çalışmada genelleme verileri MK'lerden ve OSB olan çocuklardan toplanmıştır. İzleyen başlıklar altında bu verilerin toplanma süreçlerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.7.2.1. Meslektaş koçları

MK'lerden (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri bildirimi sunma süreçlerine ilişkin genelleme verileri toplanmıştır. Ön eğitim sunma genellemesi süreci eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun şekilde sunulması ile, performans geri bildirimi sunma genellemesi ise MK'lerin canlı ortamda koçun uygulamasını izleyerek geri bildirim sunmaları yoluyla toplanmıştır. Ön eğitim sunma genelleme verileri 16 maddelik EK-10 formunda yer alan basamaklardan doğru tepkiler için artı (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için ise (-) olarak işaretlenmiştir. Performans geri bildirimi sunma genelleme verileri ise 9 maddelik EK-11 formunda yer alan basamaklardan doğru tepkiler için artı (+), yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama için ise (-) olarak işaretlenmiştir.

2.7.2.1. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar

Bu çalışmada OSB olan çocuklar için kişiler arası genelleme verileri toplanmıştır. Ç-1 için annesi, Ç-2 ve Ç-3 için ise derslerine girmeyen kurumda çalışan farklı öğretmenler yer almıştır. Çocuğun TEMO basamaklarından dördüncüsü olan ADÖ'nün kendisinden beklediği sözcük sayısı veya üstü düzeyinde sözcük kullanarak nesneyi talep etmesi EK-14 formuna artı (+) olarak işaretlenmiştir. Çocuğun TEMO basamaklarından tepki bekleme basamağı sırasında kendisinden sözcük sayısının altında sözcük kullanarak nesne istemesi ve tepkide bulunmaması ise EK-14 formuna eksi (-) olarak işaretlenmiştir.

2.8. Güvenirlik verileri

Bu araştırmada, uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirlik verisi olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliği verileri yalnızca araştırmacının gerçekleştirdiği “MKMGP” uygulaması için toplanmıştır. Bunun nedeni MK'lerin ve ADÖ'lerin yaptığı uygulama verilerinin halihazırda ön-test son-test ve yoklama evreli çoklu yoklama grafiklerine “beceri” olarak kabul edilip kaydedilmesidir. GAG ise araştırmacı, MK, ADÖ ve OSB olan çocuklardan toplanan verilerin gözlemciler tarafından random olarak belirlenen %30'u seçilip izlenerek EK-10,11,12,13,14 formlarına işaretlenmiştir. İzleyen başlıklar altında yukarıda bahsi geçen güvenirlik verilerinin toplanma süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

2.8.1. Meslektaş koçlarına sunulan öğretim için uygulama güvenirlik verisi

Araştırmacı tarafından MK'lere davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun olarak sunulan “MKMGP” sunumunu EK-9 formunda yer alan basamaklara uygun olarak gerçekleştirmesi uygulama güvenirlik verisi olarak toplanmıştır.

2.8.2. Meslektaş koçlarının sunduğu öğretim için gözlemciler arası güvenilirlik verisi

MK'lerin gerçekleştirdiği (a) ön eğitim sunma, (b) performans geri bildirimi sunma, (c) izleme, (d) genelleme oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler bahsi geçen oturumların tüm evrelerinde kaydedilen videoların %30'unu random olarak seçerek izlemiş ve EK-10 formuna ön eğitim sunma, EK-11 formuna ise performans geri bildirim sunma için işaretleme yapmışlardır.

2.8.3. Alan dışı öğretmenlerin sunduğu öğretim için gözlemciler arası güvenilirlik verisi

ADÖ'lerin OSB olan çocuklara gerçekleştirdiği TEMO oturumları için GAG verileri toplanmıştır. Gözlemciler TEMO oturumlarının tüm evrelerinde (başlama düzeyi, meslektaş koçluğu uygulaması, sınıf ortamında uygulama, toplu yoklamalar ve izleme) kaydedilen videoların %30'unu random olarak seçmiş ve bu videoları izleyerek EK-12 formuna işaretlemişlerdir.

2.8.4. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verisi

OSB olan çocukların sergilediği “sözlü nesne isteme” becerisi için başlama düzeyi, uygulama oturumları, toplu yoklamalar, izleme ve genelleme ön test – son test oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler tarafından bu oturumların video kayıtlarının %30'u random olarak seçilip izlenmiş ve EK-14 formuna işaretlenmiştir.

2.9. Sosyal geçerlik

Bu araştırmada uygulama süreci tamamlandıktan sonra (a) MK'lerden, (b) ADÖ'lerden, (c) OSB olan çocukların ebeveynlerinden ve (d) araştırmanın gerçekleştirildiği kurum yöneticilerinden sosyal geçerlik verileri ilgili sosyal geçerlik

formları aracılığıyla toplanmıştır. Sosyal geçerlik verisi toplanırken araştırmacı tüm ilgililere araştırmanın gerçekleştirildiği kurumda yüz yüze araştırma sürecini özetlemiş ve ilgili sosyal geçerlik formunu vererek okumaları ve anlamadıkları bir madde olursa araştırmacıya sormaları istenmiştir. Her bir katılımcıya bir gün süre verilerek doldurdıkları sosyal geçerlik formları araştırmacı tarafından kendilerinden alınmıştır. Araştırmacı sosyal geçerlik verilerini dolduracak kişilere kolaylık sağlamak adına söz konusu formları (a) el yazısı ile, (b) bilgisayar ile doldurarak ve (c) mail yoluyla araştırmacıya tercihlerine göre iletebileceklerini belirtmiştir. MK’ler için EK-15 formunda, ADÖ’ler için EK-16 formunda, OSB olan çocukların ebeveynleri için EK-17 formunda ve kurum yöneticileri için EK-18 formunda yer alan açık uçlu sorular kullanılmıştır.

2.10. Genel süreç

Bu araştırmada uygulama süreci sırasıyla pilot uygulama, başlama düzeyi oturumları, meslektaş koçluğu oturumları, uygulama oturumları ve izleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama süreci izleyen başlıklar altında detaylarıyla açıklanmıştır.

2.10.1. Pilot uygulama süreci

Pilot uygulama araştırmada araştırmacının planlamış olduğu süreçlerin, hazırladığı “MKMGP”nin ve veri toplama formlarının ÖEÖ tarafından anlaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın katılımcıları Eskişehir ilinde kamuya bağlı bir özel eğitim ilkokulunda OSB olan çocuklarla çalışan, özel eğitim bölüm mezunu olup dört yıllık öğretmenlik geçmişi olan bir erkek öğretmen ve onun iki özel eğitim bölümü dördüncü sınıf öğrencisi erkek stajyerleridir. Pilot uygulama sürecinde başlangıç olarak öğretmene bir hafta süre verilmiş davranışsal beceri öğretim basamaklarına uygun olacak şekilde TEMO’ya ilişkin koçluk sunumu hazırlaması ve gerçekleştirmesi istenmiştir. Daha sonra “MKMGP” araştırmacı tarafından öğretmene sunulmuştur. Devamında ise öğretmenin kendi stajyerlerinin hipotetik ortamda gerçekleştireceği (öğrenciler öğretmen, araştırmacı ise çocuk rolünde)

uygulamalara denemenin hemen sonrasında geri bildirim sunması istenmiş, iki öğrenciye geri bildirim sunulduğunda pilot uygulama sona ermiştir.

Pilot uygulama sonrası araştırmacı tarafından öğretmene yüz yüze görüşleri sorulmuş, öğretmenden ilk olarak koçluk uygulamasına kendisinin hazırlanması için verilen bir haftanın çok uzun olduğu ve bu sürenin uzun olmasının onda gerginlik yarattığı, bu sürenin kısa tutulmasının daha iyi olabileceği önerisi gelmiştir. Daha sonra MKMGP’ye ilişkin sunuda yer alan slayt sayılarının fazla olduğu, dinlerken bir yerden sonra kopma yaşadığı, slaytların sadeleştirilmesinin daha uygun olacağı önerisi gelmiştir. Veri toplama formlarına ilişkin ise yalnızca bir maddede yer alan “... özetler ve varsa öğretmenin sorularını alır.” şeklindeki ifadenin iki madde halinde yazılmasının ölçme açısından daha doğru olacağı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Öğretmenden gelen bu görüşler doğrultusunda MK’lere davranışsal beceri öğretim basamaklarına uygun olacak şekilde TEMO’ya ilişkin koçluk sunumu hazırlamaları için verilen yedi günlük süre iki güne düşürülmüş, MKMGP’de yer alan sunudaki slayt sayıları “anlam kaybı olmayacak şekilde” 59 slayttan 36 slayta düşürülmüş son olarak birden fazla beceri ölçeceği için doğru bir ölçme yapamayacağı düşünülen madde ikiye bölünerek EK-10 formunda yer alan madde sayısı 15’ten 16’ya çıkarılmıştır. Pilot uygulama süreci ortalama 20’şer dakikadan (ranj: 16-28 dakika) oluşan 6 oturum şeklinde gerçekleştirilmiştir.

2.10.2. Başlama düzeyi oturumları

Bu araştırmada (a) MK, (b) ADÖ ve (c) OSB olan çocuklar katılımcı gruplarının her birinden ilk olarak başlama düzeyi verileri toplanmıştır. Bu verilerin tamamı araştırmacı tarafından toplanmış olup ilerleyen başlıklar altında her katılımcı grubu için detaylı olarak açıklanmıştır.

2.10.2.1. Meslektaş koçları için başlama düzeyi oturumları

MK’lerden başlama düzeyi için iki tür veri toplanmıştır. Bunlardan ilki meslektaş koçluğunun ikinci aşaması olan “performans geri bildirimi sunma” için benzetim ortamında (araştırmacı öğretmen rolünde karşısındaki yetişkin öğrenci rolünde) bilinçli olarak yanlış gerçekleştirilen birbirinden farklı senaryodaki beş adet TEMO oturum videoları yönerge (Öğretmenin uygulama yapacağı çocukta hedef iki kelimelik/üç

kelimelik cümle kurarak öğretmenden nesne talep etmesi vb. Şimdi lütfen videoyu dikkatlice izleyin ve video bittiğinde TEMO uygulayan öğretmene performans geri bildiriminde bulunun.) verildikten sonra MK'lere izletilerek performans geri bildirimi sunmaları beklenmiştir. Ek... 'da yer alan ve dokuz maddeden oluşan forma öğretmenin doğru tepki verdiği basamaklar için artı (+) yanlış tepki verdiği veya tepkide bulunmadığı basamaklar için ise eksi (-) konularak başlama düzeyi performansları alınmıştır.

Bu sürecin devamında ise öncelikle yalnızca MK-1'e iki gün süre verilerek kendisinden meslektaş koçluğu uygulamasının birinci aşaması olan ön eğitim sunma için hazırlık yapması ve sunuyu benzetim ortamında ADÖ rolündeki araştırmacıya gerçekleştirmesi istenmiştir. Bunun için hem sözlü hem yazılı olarak MK-1'e yönerge (Sayın ... lütfen iki gün içerisinde davranışsal beceri öğretimi basamaklarına uygun olarak TEMO içerikli bir ön eğitim sunumu hazırlayınız ve araştırmacıya sununuz.) verilmiş olup MK-1'in gerçekleştirdiği sunum EK-10 da yer alan 16 basamaktan doğru tepki verdikleri için artı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkide bulunmadığı basamaklar için ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir. Bu sonuç MK-1 için "ön eğitim sunma ön-test oturumu" şeklinde kaydedilmiştir. Burada MK'ler için ön eğitim sunma ön-test verilerinin eş zamanlı toplanması yerine uygulama sırası gelen MK'den toplanmasının nedeni, ön eğitim sunmaya hazırlanan MK-2 veya MK-3'ün yetişkin olmaları ve aynı zamanda birer öğretmen olmaları ve bundan dolayı hazırlık yaparken edindikleri bilgilerin performans geri bildirimi sunma becerilerini yükseltme ihtimali olmasıdır. Araştırmacının performans geri bildirimi sunma verisini toplarken kullandığı model tekdenekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeli olduğu için bu durumun toplu yoklama evrelerinde uygulama gerçekleştirilmeyen MK'nin yüksek performans sergilemesine dolayısıyla bu modelin bizlere sağladığı yineleme boyutunun ortadan kalkmasına neden olabileceği düşünülmüştür. Benzer gerekçelerden dolayı başlama düzeyinde MK'lerden toplanan veriler benzetim videoları ve benzetim ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Doğrudan araştırmanın katılımcısı olan ADÖ'ler dahil edilerek MK'lerin onlara ön eğitim sunması veya performans geri bildirimi sunması, MK'ler basamakları eksik veya hatalı uygulamasalar dahi ADÖ'lerin başlama düzeyi verilerini uygulama onlarla gerçekleştirilmeksizin artıracığı düşünüldüğünden benzetim videoları ve benzetim ortamları tercih edilmiştir.

2.10.2.2. Alan dışı öğretmenler için başlama düzeyi oturumları

Başlama düzeyi verileri ADÖ'lerden benzetim ortamında (ADÖ öğretmen, araştırmacı çocuk rolünde) gerçekleştirilen beş adet farklı senaryolu TEMO uygulaması şeklinde toplanmıştır. ADÖ'nün EK-12 formunda yer alan altı basamaktan doğru tepki verdiklerine artı (+), yanlış tepkide bulunduğu veya tepki vermediği basamaklara ise eksi (-) işareti konulmuştur. MK'lerdeki duruma benzer şekilde ADÖ'lerden başlama düzeyi verilerinin gerçek sınıf ortamında OSB olan çocuklarla gerçekleştirerek alınması yerine benzetim ortamında alınmasının nedeni, TEMO basamaklarında hata yapsa bile bir yetişkin ve bir öğretmen olması dolayısıyla geçmişe dayalı öğretmenlik bilgi birikimi, iç güdüsü ve becerisi ile OSB olan çocuk ile öğretime başlanmaksızın çocuğun başlama düzeyi verilerinde ve benzer şekilde toplu yoklama oturumlarında öğretim yapılmayan çocuk için de toplu yoklama verilerinde artış görülme ihtimalinin göz önünde bulundurulmasıdır.

2.10.3.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar için başlama düzeyi oturumları

OSB olan çocuklardan başlama düzeyi verileri, onlar için belirlenen hedeflere yönelik olarak araştırmacı tarafından toplanmıştır. Bu oturumlarda çocuklar için belirlenen hedefler tek basamaklı beceriler olduğu için dağınık ve birbirini takip edecek şekilde gerçekleşen her dört deneme bir oturum olarak kabul edilmiş ve bu şekilde her bir katılımcı çocuk için beş oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı her bir denemede çocuğa TEMO basamaklarından ilk üçünü (çevreyi düzenleme, dikkati çekme ve talep etme) uygulamış dördüncü basamağa (çocuğun tepkisini bekleme) gelindiğinde ise beş saniye bekleyerek çocuktan aldığı çıktıyı veya çocuğun tepkide bulunmamasını ilgili forma işaretlemiştir. Daha açık bir ifade ile araştırmacı çocuğun seçme ihtimali olan nesneleri (boya kalemleri, oyuncaklar, kutu oyunları vb.) çocuğun rahatlıkla görebileceği ancak ulaşamayacağı bir yere koyarak çevreyi düzenlemiş, “Evet Şimdi yanıma gel ve buradaki nesnelere dikkatlice bak!” vb. yönergelerle çocuğun dikkatini çekmiş, “... Ne istiyorsun? Söyle.” diyerek talep etme basamağını gerçekleştirmiştir. Devamında çocuğun verdiği doğru tepki EK-14 formuna artı (+), yanlış tepki ve beş saniye içerisinde tepkide bulunmaması ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir. OSB olan çocuktan başlama düzeyi verilerini ADÖ'lerin değil araştırmacının toplaması MK'lerdeki ve

ADÖ'lerdekine benzer şekilde hem öğretmenin hem çocuğun uygulama süreci başlamaksızın toplanacak verilerinde gerçekleşebilecek olası artışın önüne geçilmek istenmesidir. Benzer şekilde toplu yoklama oturumlarında da öğretim süreci başlamamış çocuklardan verileri araştırmacı toplamıştır.

2.10.4. Ön eğitim oturumları

Bu araştırmada araştırmacı tarafından MK'lere sunulan ön eğitim ve MK'ler tarafından ADÖ'lere sunulan ön eğitim olmak üzere iki tür ön eğitim oturumu gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıklarda ön eğitim oturumları detaylı olarak açıklanmıştır.

2.10.4.1. Meslektaş koçlarına uygulanan ön eğitim süreci

Meslektaş koçlarına uygulanmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanan "MKMGP" için öncelikle uzman görüşü alınmıştır. Paket hakkında görüşüne başvurulmuş iki uzman da özel eğitim lisans, yüksek lisans ve doktora derecesine sahip olan uzmanlar olup biri doktor öğretim üyesi diğeri ise doktor araştırma görevlisidir. Uzmanlardan bir tanesi hem koçluk hem TEMO ile ilgili çalışmalar yapmış diğeri ise yalnızca koçluk hakkında çalışmalar yürütmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda paket için hazırlanan sunularda yer alan slaytların yoğunluğu azaltılmış (örneğin anlam kaybı olmadan 11 satırdan 6 satıra düşürülmüş) veya yoğun içerikli slaytlar bölünerek birden fazla slayt şeklinde sunulmuştur. Görüşüne başvurulmuş uzmanlardan biri MKMGP'ye sunum sürecinde basamak atlanmaması adına bir kontrol listesinin dahil edilmesini tavsiye etmiş bunun üzerine araştırmacı 15 basamaktan oluşan bir kontrol listesi hazırlamıştır (EK-9). Son olarak bir uzman tarafından MKMGP'de yer alan senaryo sayılarının artırılması ve diğeri uzman tarafından ise örnekleyen ve örneklemeyen video sayılarının birer video ile sınırlı tutulması önerisinde bulunulmuştur. Araştırmacı uzmanların bu tavsiyelerini de uygulayarak MKMGP'ye pilot uygulama öncesi son halini vermiştir. Uzmanlar ayrıca paketin tanıtımını içeren EK-3'te yer alan kitapçığı da incelemiş ve kitapçığın sadeleştirilmesi, şemalarla zenginleştirilmesi ve kitapçıkta yer alan program kelimesi yerine paket kelimesinin tercih edilmesi gerektiği şeklinde önerilerini sıralamışlardır. Bu öneriler doğrultusunda tanıtım kitapçığı 13 sayfadan 6

sayfaya düşürülmüş, yoğun bilgi içeren bazı paragraflar anlaşılır şemalara dönüştürülmüş ve program kelimesi yerine paket kelimesi konularak hatalı ifade düzeltilmiştir.

Son halini alan “MKMGP” içerik olarak TEMO ve meslektaş koçluğu konulu iki adet sunu, TEMO basamaklarının doğru uygulandığı örnekleyen ve yanlış uygulandığı örneklemeyen videolar, öğretim senaryoları, kontrol listeleri (araştırmacı için ve MK için ayrı iki liste) ve MKMGP tanıtım kitapçığından oluşmaktadır.

Araştırmacı ön eğitim oturumuna MKMGP’yi tanıtarak başlamıştır. Daha sonra aslında MK için bir ön koşul olan TEMO uygulamasının hatırlatıcı olması bakımından sunumunu gerçekleştirerek özetlemiş, varsa MK’nin sorularını yanıtlamıştır. Devamında meslektaş koçluğu sürecini anlatan sunuyu gerçekleştirmiş, sunuyu özetledikten sonra varsa MK’nin sorularını yanıtlamıştır. MK’ye hazır olup olmadığı sorularak hazır olduğunu belirtince hangi videonun TEMO basamaklarını örnekleyen, hangi videonun ise örneklemeyen video olduğu söylenmeksizin ilk olarak örnekleyen video izletilmiş ve MK’nin yorum yapması istenmiştir. Daha sonra araştırmacı videodaki süreci özetlemiş, basamakları açıklamış ve varsa MK’nin sorularını yanıtlamıştır. Örneklemeyen videoyu izledikten sonra MK’nin düşünceleri alınmış devamında araştırmacı yanlış uygulanan basamakları vurgulayarak hata analizi sürecini gerçekleştirmiştir. MK’nin varsa örneklemeyen videoya ilişkin soruları da yanıtladıktan sonra araştırmacı MK’ye bir yanlış TEMO uygulaması videosu üzerinden dönütler vererek model olma basamağını gerçekleştirmiş, koçluk sürecini özetlemiş varsa MK’nin sorularını yanıtlamıştır. Bir sonraki süreçte ise MK hazır olduğunu ifade ettiğinde araştırmacı ondan izleyeceği hatalı TEMO uygulama videosuna geri bildirim sunmasını istemiştir. MK’nin geri bildirim sunma becerisini %100 olarak doğru uygulayacağı ilk oturuma kadar araştırmacı ona video üzerinden performans geri bildirimi sunar ve MK’den %100 alınan performans itibarıyla prova süreci sonlandırılır. Bu sürecin sonunda varsa MK’nin soruları yanıtlanır. Son olarak araştırmacı MK’ye MKMGP’yi sunduğu oturumun tamamını özetler, varsa MK’nin sorularını yanıtlar ve MK’ye teşekkür ederek oturum sürecini sonlandırır. Araştırmacının bu süreçte gerçekleştirdiği uygulama, uygulama güvenilirliği verisini toplayacak olan kişiler tarafından izlenerek Ek... formuna araştırmacının doğru uyguladığı basamaklar için artı (+), yanlış uyguladığı ya da atladığı basamaklar için ise eksi (-) olarak işaretlenecektir. Araştırmacı her bir MK için art-zamanlılık ilkesine uygun bir şekilde ön eğitim oturumunu tamamlamıştır. MKMGP ön eğitim oturum süresi ortalama 56 dakika (ranj:48-67 dakika) şeklindedir.

2.10.4.2. Alan dışı öğretmenlere uygulanan ön eğitim süreci

ADÖ'lere MK'ler tarafından uygulanacak olan "ADÖMGP" MK'lerin ön eğitim ön-test oturumunda araştırmacıya uyguladıkları sunular araştırmacı ve MK iş birliğiyle geliştirilerek kullanılmıştır. Bu geliştirme sürecinde varsa MK'nin sunumundaki eksik/hatalı bilgilerin giderilmesi kendisinden istenmiş daha sonra şekil, karakter, slayt yoğunluğu açısından araştırmacı tarafından düzenleme yapıp TEMO örnekleyen ve örneklemeyen videoları ve EK-19 formunda yer alan MK'nin eğitim uygulaması için kontrol listesi kendisine verilerek ön eğitim sunma süreci başlatılmıştır. MK'den ön eğitim sunma sürecinde araştırmacının kendisine gerçekleştirdiği ön eğitim sunumuna paralel şekilde davranışsal beceri öğretimi basamaklarını takip ederek sunum gerçekleştirmesi beklenmiştir. Bu basamaklar sırasıyla sözlü sunum, video model, canlı model, prova yatırma ve geri bildirim sunma süreçlerinden oluşmaktadır. MK'lerin ADÖ'lere sunduğu ön eğitim EK-10 formuna doğru uygulanan basamaklar için artı (+), yanlış uygulanan veya uygulanmayan basamaklar için ise eksi (-) olarak araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. Bu sonuçlar her bir MK ön eğitim uygulamasını tamamladığında ön eğitim sunma son-test verisi olarak kaydedilmiştir. ADÖ'lere uygulanan ön eğitim oturumlarının ortalama süresi 52 dakika (ranj: 45-58 dakika) şeklindedir.

2.10.5. Uygulama oturumları

2.10.5.1. Meslektaş koçlarının koçluk uygulama oturumları süreci

MK'lerin meslektaş koçluğunun ilk aşaması olan ön eğitim sunma süreci bir önceki başlık altında anlatılmıştır. Bu başlık altında ise meslektaş koçluğunun diğer bileşeni olan "performans geri bildirim sunma" aşaması anlatılacaktır. MK'ler ilk olarak başlama düzeyi oturumlarında (benzetim ortamında araştırmacıya), devamında araştırmacının kendilerine gerçekleştirdiği ön eğitim oturumu prova sürecinde (benzetim ortamında araştırmacıya), sonrasında ADÖ'lere gerçekleştirdikleri ön eğitim sunumunun prova sürecinde (benzetim ortamında ADÖ'ye) ve son olarak ADÖ'nün ilk kez TEMO'yu %100 doğrulukta sergilediği prova oturumu sonrası ADÖ'lerin OSB olan çocuklarla yaptıkları

denemelerin videolarına sınıf ortamında (gerçek ortamda ADÖ'ye) üç oturum üst üste tüm performans geri bildirimi sunma basamaklarını (dokuz basamak) doğru şekilde uygulayınca dek performans geri bildirimi sunmaya devam etmişlerdir. Devamında ise toplu yoklamalarda ve izleme sürecinde performans geri bildirimi sunmuşlardır. MK'lerin sunduğu performans geri bildirimleri için EK-11 formunda yer alan basamaklardan doğru olarak gerçekleştirdikleri artı (+), yanlış olarak uyguladıkları veya uygulamadıkları basamaklar ise eksi (-) olarak araştırmacı tarafından işaretlenmiştir. MK'lerin bu performansı bulunduğu ortam/sürece uygun olarak tüm katılımcılar için katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama grafiğine işlenmiştir.

2.10.5.2. Alan dışı öğretmenlerin uygulama oturumları süreci

ADÖ'ler halihazırda birlikte çalıştıkları OSB olan çocuklara dağınık denemeler halinde birbirini takip eden dört deneme bir oturum kabul edilecek şekilde TEMO'yla öğretim gerçekleştirmişlerdir. ADÖ'lerin kullandıkları TEMO altı basamaktan oluşmaktadır ve bu basamaklar (a) çevreyi düzenleme, (b) dikkat çekme, (c) talep etme, (d) tepki bekleme, (e) model olma ve (f) pekiştirme şeklinde sıralanmaktadır. Çevreyi düzenleme basamağında ADÖ'den çocuğun talep etme ihtimali olan nesneleri ulaşamayacağı yere konumlandırması, dikkat çekme için çocuğun dikkatini birtakım ifadeler (Buraya bak, bak burada neler var, hadi seninle seçim yapalım vb.) kullanarak sağlaması, talep etme basamağında çocuktan kullanacağı ifade ile (Ne istiyorsun söyle, hangisini istersin, hangisiyle oynayalım vb.) sözel çıktı almaya çalışması, tepki beklemede 3-5 saniye arası çocuktan tepki beklemesi, model olma basamağında çocuk tepki vermedi ya da istenen sözcük sayısı düzeyinde tepkide bulunmadı ise çocuğa model olması (Bu basamakta OSB olan çocukların ekolaliye olan yatkınlığı dolayısıyla taklit etmesini beklediğimiz cümlelerin başına genel olarak "Söyle" ifadesi getirilmeye özen gösterilmiştir.) ve son olarak pekiştirme basamağında ise çocuğun doğru tepkisi karşısında sözlü ifadelerle (Aferin çok güzel istedin, Bravo sen ...'yı çok güzel istedin benden vb.) ve/veya istemiş olduğu nesneye ulaşması sağlanarak pekiştirmesi beklenmiştir. Araştırmacı tarafından EK-12 formuna ADÖ'lerin TEMO basamaklarından doğru uyguladıklarına artı (+), yanlış uyguladıklarına veya uygulamadıklarına ise eksi (-) şeklinde işaretleme yapılmıştır. ADÖ'ler TEMO'yu %100 doğrulukta kararlı veri elde edinceye değin uygulamışlar bu gerçekleştiğinde ADÖ'lere MK tarafından performans

geri bildirim sunulması bitirilmiş ancak ADÖ'ler çalıştıkları OSB olan çocuklar ölçütü karşılayıp kararlı veri elde edilinceye dek öğretim oturumlarına devam etmişlerdir.

2.10.5.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların uygulama oturumları süreci

Bu çalışmada OSB olan çocuklara ADÖ'ler tarafından TEMO ile hedef sözcük sayısı kullanılarak yetişkinden nesne isteme becerisi öğretilmiştir. Bu bağlamda Ç-1 için iki, Ç-2 için üç ve Ç-3 için iki sözcük düzeyi hedef olarak belirlenmiştir. Uygulama sürecinde TEMO doğası gereği dördüncü basamağında (tepki bekleme) ipucu ve müdahale olmaksızın çocuktan doğru tepki beklendiğinden ADÖ'ler çocuklar için harici yoklama oturumu düzenlememişler, bu basamaktaki tepkiyi EK-14'e işaretlemişlerdir. OSB olan çocukların tümü için uygulama oturumları dağınık denemelerden oluşan ve birbirini takip eden dört denemenin bir oturum kabul edildiği şekilde yürütülmüştür. OSB olan çocukların hepsi kurumdaki eşleştikleri ADÖ'den uygulama öncesinde olduğu gibi haftada iki saat ders almaya devam etmişlerdir. TEMO denemeleri ADÖ'ler tarafından bu derslerin içerisine mümkün olduğunca doğal bağlamdan kopmayacak şekilde serpiştirilmiştir. ADÖ'ler tarafından çocukların ders anında ihtiyaç duyabilecekleri materyaller planlı veya anlık olarak ulaşamayacakları yerlere konulmuş ve TEMO etkileşimi tüm çocuk katılımcılar için bu şekilde gerçekleşmiştir. MK'ler ve ADÖ'ler hedef becerilerinde ölçütü karşılayıp kararlı veri elde etseler dahi OSB olan çocuklarda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin ADÖ'ler tarafından TEMO ile öğretim yapma sürecine devam edilmiştir. OSB olan çocuk ölçütü karşılayıp kararlı veriye ulaşıldığında ise uygulama oturumuna son verilmiştir.

2.10.6. İzleme oturumları süreci

Bu araştırmada (a) MK için izleme oturumları, (b) ADÖ için izleme oturumları ve (c) OSB olan çocuklar için izleme oturumları olmak üzere üç katılımcı grubunun tamamı için izleme oturumu düzenlenmiştir. Her bir katılımcıdan kararlı veri elde edildikten bir, iki ve dört hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. İzleyen başlıklarda katılımcı gruplarıyla düzenlenen izleme oturumları detaylı şekilde açıklanmıştır.

2.10.6.1. Meslektaş koçlarının izleme oturumları süreci

Her bir MK için %100 doğrulukta ve kararlı veri elde edilecek şekilde performans geri bildirimi sunma becerisini gerçekleştirdikten bir, iki ve dört hafta sonrasında benzetim ortamında bilinçli olarak yanlış TEMO uygulanan videolar kullanılarak izleme oturumlarına dahil edilmiştir. İzleme oturumlarında ADÖ'nün OSB olan çocukla yaptığı uygulama videoları yerine benzetim ortamında (araştırmacının öğretmen bir yetişkinin öğrenci rolünde olduğu ve kasıtlı olarak hatalı TEMO kullanma becerisi sergilenen videolar) oluşturulan videolara performans geri bildirim sunmalarının istenmesinin temel nedeni, çocuk ve ADÖ ölçütü karşıladığı ve neredeyse hiçbir denemede hata yapmadığı için MK'nin performans geri bildirimi sunmayı sürdürüp sürdürmediğini belirlemede yanıltıcı olacağının düşünülmesidir. MK'lerin izleme oturumu verileri 16 maddeden oluşan EK-10 formuna doğru uyguladıkları basamaklar için artı (+), yanlış uyguladıkları veya atladıkları basamaklar için ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir.

2.10.6.2. Alan dışı öğretmenlerin izleme oturumları süreci

Her bir ADÖ için %100 doğrulukta ve kararlı veri elde edilecek şekilde TEMO kullanma becerisini sergiledikten bir, iki ve dört hafta sonrasında izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından ADÖ'lerin doğru tepki verdikleri basamaklar EK-12 formuna artı (+), yanlış tepki verdikleri veya atladıkları basamaklar ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir.

2.10.6.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların izleme oturumları süreci

OSB olan çocukların her birinden %100 doğrulukta (dağınık ancak birbirini takip eden dört denemenin dördünde de çocuktan beklenen kelime sayısını kullanarak sözlü nesne talep etmesi) ve kararlı veri elde edilecek şekilde veri toplandıktan bir, iki ve dört hafta sonra izleme verileri toplanmıştır. İzleme oturumları sürecinde Ç-2'den devamsızlık yaptığı hafta veri alınamaması dolayısıyla bir sonraki haftaya sarkma olmuş başka bir deyişle Ç-2'nin izleme verileri iki, üç ve dört hafta sonra toplanmıştır. İzleme oturumları dağınık ancak birbirini takip eden dört deneme bir oturum kabul edilecek şekilde toplanmış, çocuğun hedeflenen düzeyde sözcük sayısını kullanarak sözlü istekte

bulunması artı (+), hedeflenen sözcük düzeyinin altında sözcük kullanarak istekte bulunması veya belirlenen sürede sözcük kullanmaması eksi (-) olarak EK-14 formuna işaretlenmiştir.

2.10.7. Genelleme oturumları süreci

Bu araştırmada genelleme oturumları MK'ler ve OSB olan çocuklar için düzenlenmiştir. MK'ler için ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma aşamaları için iki ayrı genelleme oturumu planlanmıştır. OSB olan çocuklar için ise kişiler arası genelleme planlanmış olup izleyen başlıklar altında detaylı bir şekilde bu oturumlar açıklanacaktır. Tüm genelleme oturumları ön test-son test şeklinde iki oturum olarak gerçekleştirilmiştir.

2.10.7.1. Meslektaş koçlarının genelleme oturumları süreci

MK'ler meslektaş koçluğunun ön eğitim sunma aşaması için yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim (EİO) için sunu hazırlamış, TEMO için uydukları sürece paralel olarak araştırmacıya sunmuşlardır. TEMO'ya dair hazırladıkları ön eğitim sunumundan farklı olarak EİO için hazırlayıp ön oturumda gerçekleştirdikleri sunumları kendileri düzeltmiş, örnekleyen ve örneklemeyen videoları kendileri belirlemiş ve model olma ve prova için gereken senaryoları da yine kendileri yazmıştır. Yalnızca TEMO kullanmayı öğretmek için gerçekleştirilen ön eğitim sürecinde olduğu gibi araştırmacı MK'lere kendi hazırlamış olduğu EİO için kontrol listesini (EK-20) kendileriyle ön eğitimi gerçekleştirirken kullanmaları için paylaşmıştır. EK-13 formuna MK'lerin genelleme oturumunda gerçekleştirdiği doğru uygulama basamakları (+) yanlış veya gerçekleştirilmeyen basamaklar ise (-) olarak işaretlenmiştir.

Araştırma süresince MK'ler ADÖ'lerin kamera ile kaydettikleri TEMO kullanarak OSB olan çocuğa sözlü nesne talep etme öğretimi gerçekleştirdikleri deneme videolarını ADÖ ile uygun zamanda bir araya gelerek izlemiş ve onlara gecikmiş performans geri bildirimi sunmuşlardır. Araştırmanın bu şekilde planlanmasının nedeni MK ve ADÖ'lerin aynı kurumda çalışan öğretmenler olmaları dolayısıyla ADÖ OSB olan çocukla ders yaparken MK'nin de kendi öğrencisiyle derste olması yani derslerinin çakışması ve bunun sonucunda ADÖ'nün yaptığı uygulamayı MK'nin izleyememesi

sonucu performans geri bildirimi verememe ihtimalinin düşünülmesidir. Bundan dolayı MK'lerin canlı ortamda (benzetim ortamı, araştırmacı bilerek yanlış TEMO uygulayan öğretmen bir yetişkin ise öğrenci rolünde) öğretim denemesi bittikten hemen sonra performans geri bildirimi sunma düzeyleri belirlenmek istenmiştir. MK'lerin doğru uyguladıkları basamaklar EK-13 formuna artı (+), yanlış uyguladıkları veya uygulamadıkları basamaklar ise eksi (-) olarak işaretlenmiştir.

2.10.7.2.Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genelleme oturumları süreci

OSB olan çocuklar için genelleme oturumları eşleştikleri ADÖ'lerden farklı kişilerle ön test ve son test şeklinde dörder denemeden oluşan iki oturum şeklinde planlanmış olup genelleme ön test oturumları her çocuk katılımcının başlama düzeyi oturumları gerçekleştirildikten hemen sonra, son test oturumları ise her çocuk katılımcı ölçütü karşılayıp kararlı veriye ulaştıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir.

Ç-1 ile genelleme oturumları Ç-1 ve Ç-1'in annesi ile düzenlenmiştir. Ç-1'in tepkileri araştırmacı tarafından EK-14 formuna doğru tepki için artı (+), yanlış tepki ve tepkide bulunmama için ise eksi (-) olarak kaydedilmiştir.

Ç-2 ve Ç-3 için genelleme oturumları kendi öğretmenleri olan ADÖ'lerden farklı öğretmenlerle düzenlenmiş olup araştırmacı tarafından EK-14 formlarına doğru tepkileri artı (+), yanlış tepkileri ve herhangi bir tepkide bulunmamaları ise (-) şeklinde işaretlenmiştir. Tüm çocuklar için olası tepki tanımları bu çocuklarla yapılan uygulama oturumlarındakilerle aynı olup yukarıda yer alan OSB olan çocukların uygulama oturumları süreci başlığı altında detaylarıyla anlatılmıştır.

2.11. Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkililik (edinim, izleme ve genelleme), güvenirlik ve sosyal geçerlik verilerinin analizi olmak üzere üç tür veri analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen veri analizleri izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.11.1. Etkililik verilerinin analizi

Bu araştırmada (a) MK'ler, (b) ADÖ'ler ve (c) OSB olan çocuklar için etkililik verilerinin analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler izleyen başlıklarda ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

2.11.1.1. *Meslektaş koçlarının etkililik verilerinin analizi*

MK'ler eşleştikleri ADÖ'lere hazırlamış oldukları ADÖMGP'yi uygulamışlardır. Bu süreçte toplanan verilerin doğru tepki yüzdeleri hesaplanırken ($[\text{Gerçekleştirilen Doğru Tepki Sayısı} / \text{Gerçekleştirilmesi Beklenen Doğru Tepki Sayısı}] \times 100$) formülü kullanılmıştır. Meslektaş koçluğunun ilk bileşeni olan ön eğitim sunma analiz edilirken ön-test son-test arasındaki yüzdelik değişim farkına bakılmıştır. Performans geri bildirimi sunma bileşeni veri analizi için ise görsel analiz (Tekin-İftar, 2018) ve etki büyüklüğü analizleri yapılmıştır. Görsel analiz sürecinde başlama düzeyi ve uygulama evrelerindeki oturumlardan elde edilen veriler için düzey değişim analizi (Tekin-İftar, 2018) yapılmıştır. Düzey değişim analizinde başlama düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması ile uygulama evrelerinde elde edilen verilerin ortalamaları arasındaki fark hesaplaması yapılmıştır. Etki büyüklüğü analizinde ise örtüşmeyen veri yüzdesi analizi kullanılmış olup bu analizde etki büyüklüğü değerleri %90 ve üzerindeyse uygulama “çok etkili”, %70 ile 89 arasındaysa “etkili”, %50 ile %69 arasındaysa “şüpheli” ve %49 ve altındaysa “etkisiz” olarak yorumlanmaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 1988).

MK'ler ile gerçekleştirilen izleme oturumları verileri uygulama oturumlarındaki performansın izleme oturumlarındaki performansla kıyaslanması yoluyla analiz edilmiştir. MK'lerden toplanan ön eğitim sunma genelleme verileri ve MK'lerin performans geri bildirimi sunma genelleme verileri ön-test son-test arasındaki yüzdelik değişim farkına bakılarak analiz edilmiştir. MK'ler için araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt hedef beceriyi %100 doğrulukta uygulamalarıdır.

2.11.1.2. *Alan dışı öğretmenlerin etkililik verilerinin analizi*

ADÖ'lerin TEMO uygulama becerisi analiz edilirken MK'lerde olduğu gibi düzey değişim analizi ve örtüşmeyen veri yüzdesi analizleri kullanılmıştır. ADÖ'ler için

araştırmacı tarafından belirlenen ölçüt hedef beceriyi %100 doğrulukta uygulamalarıdır. İzleme verilerinin analizi de MK’lerde olduğu gibi ADÖ’lerde de izleme performans verilerinin uygulama ortalama performans verileriyle karşılaştırılması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

2.11.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların etkililik verilerinin analizi

OSB olan çocukların sergiledikleri hedef sözcük sayısında sözcük kullanarak yetişkinden nesne isteme becerisi tek basamaklı bir beceri olup bu beceriyi ders ortamında doğal bağlamda dağınık ve birbirini takip eden her dört deneme bir oturum kabul edilmiş olup bu oturum verileri MK’lerde ve ADÖ’lerde olduğu gibi düzey değişim analizi ve örtüşmeyen veri yüzdesi analizleri kullanılarak analiz edilmiştir. OSB olan çocukların genelleme verilerinin analizi ise ön-test son-test arasındaki yüzdelik değişim farkına bakılarak gerçekleştirilmiştir. Çocukların izleme oturumlarındaki performans verileri ise uygulama oturumlarındaki performansın izleme oturumlarındaki performansla karşılaştırılması yoluyla analiz edilmiştir.

2.11.2. Güvenirlik verilerinin analizi

Araştırmada güvenilirlik verileri araştırmacı için uygulama güvenilirliği verileri, MK’ler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri, ADÖ’ler için gözlemciler arası güvenilirlik verileri ve OSB olan çocuklar için gözlemciler (değerlendiriciler) arası güvenilirlik verilerinin analizi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik verilerinin analizleri izleyen başlıklar altında ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

2.11.2.1. Araştırmacı için uygulama güvenilirliği verilerinin analizi

Araştırmacının hazırlayıp uyguladığı MKMGP sürecine ilişkin eğitimi planlandığı gibi uygulayıp uygulamadığı ve uygulama sonrası araştırmacının süreci izlemedeki davranışlarının uygunluğu “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı X 100” formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular araştırmacı tarafından sunulan ön eğitimlerin planlandığı gibi uygulanmasında uygulama güvenilirlik verisinin %97.91 olduğunu göstermiştir.

2.11.2.2. Meslektaş koçlarının gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Çalışmada MK'lerin meslektaş koçluğu becerisi bağlamında ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma oturumları için başlama düzeyi ve uygulama evresinde gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Ayrıca MK'lerin izleme ve genelleme evrelerindeki performans geri bildirimi sunma becerisi ve ön eğitim sunma genelleme uygulaması için gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Bu kapsamda gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Analizlerin sonucunda başlama düzeyinde ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerisine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verisinin %100 düzeyinde olduğu, uygulama evrelerinde ön eğitim sunma için gözlemciler arası güvenilirlik verisinin %100, uygulama evresinde performans geri bildirimi sunma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik verisinin ise %94 (ranj: %92-%96) düzeyinde olduğunu göstermektedir. İzleme evresinde performans geri bildirimi sunma becerisi için gözlemciler arası güvenilirlik verisi ise %96 (ranj: %92-%100) düzeyindedir. Genelleme oturumları için ise ön eğitim genelleme oturumları ve performans geri bildirimi genelleme oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri %100 düzeyindedir.

2.11.2.3. Alan dışı öğretmenlerin gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi

Bu çalışmada ADÖ'lerin OSB olan çocuklara uyguladığı TEMO bağlamında başlama düzeyi, uygulama ve izleme oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular başlama düzeyi için %96 (ranj: %94-%98), uygulama evresi için %94 (ranj: %90-%98) ve izleme verileri için ise %100 düzeyindedir.

2.11.2.4. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların gözlemciler (değerlendiriciler) arası güvenilirlik verilerinin analizi

OSB olan öğrencilerin başlama düzeyi, uygulama, genelleme ve izleme oturumları için değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Değerlendiriciler arası

güvenirlik verisi “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası güvenirlik verisi yalnızca izleme oturumu verileri için %98 (ranj: %96-%100) olup geri kalan tüm oturumlar için %100 düzeyindedir.

2.11.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Bu çalışmada sosyal geçerlik verilerinin analizi (a) MK’ler, (b) ADÖ’ler, (c) OSB olan çocukların anneleri ve (d) kurum yöneticilerinden toplanan veriler üzerinden elde edilmiştir. Tüm katılımcı grupları için gerçekleştirilen sosyal geçerlik verilerinin analizleri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir.

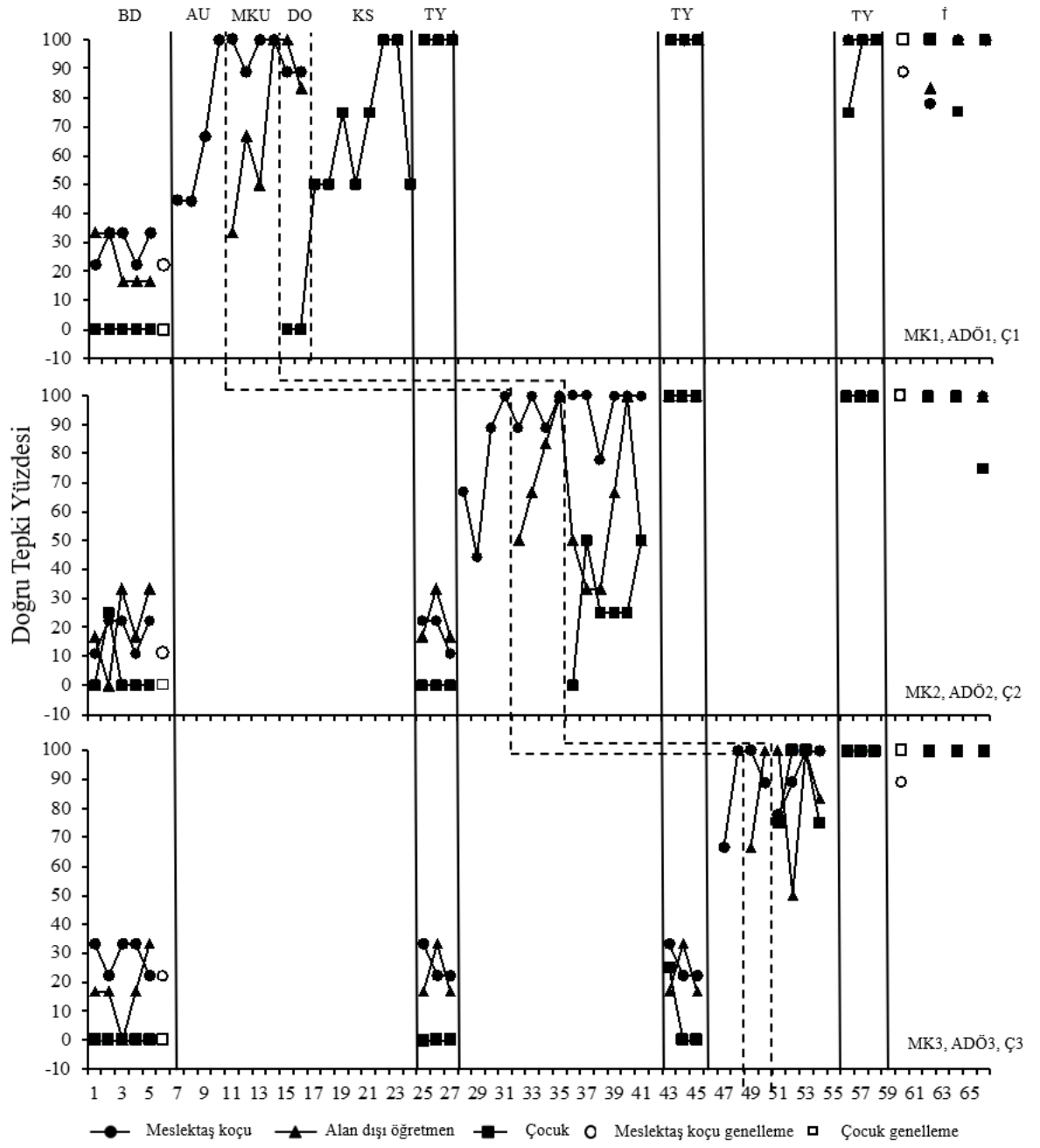
3. BULGULAR

Bu araştırma iç içe geçmiş üç deneysel çalışmayı içermektedir. Araştırmanın bu bölümünde (a) MK'lerden elde edilen edinim, kalıcılık ve genelleme bulgularına, (b) ADÖ'lerden elde edilen edinim ve kalıcılık bulgularına ve (c) OSB olan çocuklardan elde edilen edinim kalıcılık ve genelleme bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca MK'lerden, ADÖ'lerden, OSB olan çocukların annelerinden ve kurum yöneticilerinden elde edilen sosyal geçerlilik bulgularına da bu bölümde yer verilmiştir. İzleyen başlıklar altında bulgular detaylı olarak açıklanmıştır.

3.1.Etkililik Bulguları

Etkililik bulguları edinim, genelleme ve izleme verileri kullanılarak elde edilmiştir. Etkililik verileri kapsamında MK'lerden edinim, izleme ve genelleme verileri, ADÖ'lerden edinim ve izleme verileri, OSB olan çocuklardan ise edinim, izleme ve genelleme verileri elde edilmiştir. MK'lerin ön eğitim sunma (Şekil 3.2) ve ön eğitim sunma genelleme (Şekil 3.3) verileri haricindeki tüm etkililik bulguları Şekil 3.1'de yer almaktadır. İzleyen başlıklarda her bir katılımcı grubu için etkililik bulguları detaylarıyla açıklanmıştır.

Ayrıca araştırmada etki büyüklüğü belirlemek amacıyla Tau-U ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü hesaplaması yapılmış olup sonuçları 1. katılımcı grubu için (MK-1, ADÖ-1, Ç-1) Tau-U ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü .97 (66%CI [.18, .97]); 2. katılımcı grubu için (MK-2, ADÖ-2, Ç-2) Tau-U ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü .97 (69%CI [.17, .97]); 3. katılımcı grubu için (MK-3, ADÖ-3, Ç-3) Tau-U ağırlıklı ortalama etki büyüklüğü .98 (72%CI [.15, .97]) olarak hesaplanmış ve uygulamanın güçlü bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.



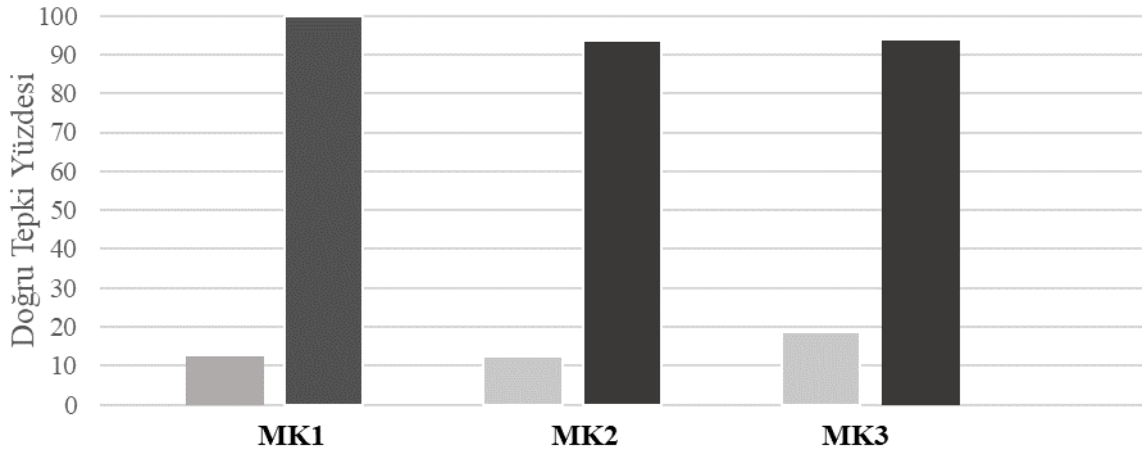
BD: Başlama düzeyi, AU: Arş. uygulaması, MKU: Meslektaş koçu uygulaması DO: Doğal ortam, KS: Koçluk sonrası TY: Toplu yoklama İ: İzleme

Şekil 3.1. Tüm katılımcıların başlama düzeyi, uygulama, izleme ve genelleme oturumları doğru tepki yüzdeleri

3.1.1. Meslektaş koçlarının etkililik bulguları: edinim ve izleme

Araştırmada yer alan MK'ler için iki tür edinim etkililik verisi toplanmıştır: (a) Ön eğitim sunma ve (b) Performans geri bildirimi sunma. Meslektaş koçluğu uygulamasının ön aşaması olan ön eğitim sunma bileşeni tek-denekli araştırma modellerindeki en az üç oturum üst üste olmak şartıyla kararlı veri toplama kriterine (Horner vd., 2005; Kratochwill vd., 2013) uygun olmasının mümkün olmadığı düşünüldüğünden (katılımcının tipik gelişim gösteren yetişkin bir öğretmen olması, 15 dakika ile 60 dakika arasında süren bir oturumun henüz eğitim görmemiş bir yetişkine en az üç defa tekrarlatılmasının etik açıdan sorunlu olması vb.) ön test – son test oturumları şeklinde planlanarak sınanmıştır.

MK'ler için ön test – son test arasında görülen yüzdelik değişim MK-1 için %87.5, MK-2 için %80.25 ve son olarak MK-3 için ise %75 düzeyinde gerçekleşmiştir. MK'lerin ön eğitim sunma ön test – son test verileri aşağıda yer alan Şekil-3.2'de yer alan grafikte gösterilmiştir.



Şekil 3.2. MK'lerin ön eğitim sunma ön test – son test düzey değişimleri

MK'lerin performans geri bildirimi sunma edinim bulguları için ilk olarak MK-1'in performans geri bildirimi sunma başlama düzeyi evresinde ortalama %28.88 (ranj: %22.22-%33.33) bir performans sergilediği görülmüştür. MK-1 araştırmacı uygulaması evresinde ortalama %63.9 (ranj: %44.44-%100), meslektaş koçluğu evresinde %97.2 (ranj: %88.88-%100) ve gerçek ortamda %88.88 (ranj: %88.88-%88.88) performans sergiledikten sonra ilk toplu yoklama oturumunda üç oturum üst üste %100 kararlı

performans sergilemiştir. MK-1 ayrıca ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında da üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. MK-1 beceriyi edindikten bir hafta sonra %77.77, iki ve dört hafta sonra ise %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

MK-2 performans geri bildirimi sunma başlama düzeyi evresinde ortalama %18.05 (ranj: %11.11-%22.22) bir performans sergilediği görülmüştür. İlk toplu yoklama oturumunda ise %18.5 (ranj: %11.11-%22.22) performans göstermiştir. MK-2 araştırmacı uygulaması evresinde ortalama %75 (ranj: %44.44-%100), meslektaş koçluğu evresinde %94.44 (ranj: %88.88-%100) ve gerçek ortamda %96.3 (ranj: %77.77-%100) performans sergiledikten sonra ikinci toplu yoklama oturumunda üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. MK-2 doğal ortamda dört, beş ve altıncı oturumda %100 performans vererek kararlı veri elde edilmesine karşın, meslektaş koçluğu sunduğu ADÖ-2'nin TEMO uygulama performansında ölçütü karşılar düzeyde kararlı çıktı vermemesi dolayısıyla üç oturum daha ADÖ-2'ye performans geri bildirimi sunmaya devam etmiştir. Son olarak MK-2'nin üçüncü toplu yoklama evresindeki ortalaması %96.3 (ranj: %88.88-%100) şeklindedir. MK-2 beceriyi edindikten bir, iki ve dört hafta sonra %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

MK-3 performans geri bildirimi sunma başlama düzeyi evresinde ortalama %28.88 (ranj: %22.22-%33.33) bir performans sergilediği görülmüştür. İlk toplu yoklama oturumunda %29.6 (ranj: %22.22-%33.33), ikinci toplu yoklama oturumunda ise %25.9 (ranj: %22.22-%33.33) performans göstermiştir. MK-3 araştırmacı uygulaması evresinde ortalama %83.33 (ranj: %66.6-%100), meslektaş koçluğu evresinde %94.44 (ranj: %88.88-%100) ve gerçek ortamda %91.66 (ranj: %77.77-%100) performans sergiledikten sonra üçüncü toplu yoklama evresinde üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. MK-3 doğal ortamda üç, dört ve beşinci oturumda %100 performans vererek kararlı veri elde edilmesine karşın, meslektaş koçluğu sunduğu ADÖ-3'ün TEMO uygulama performansında ölçütü karşılar düzeyde kararlı çıktı vermemesi dolayısıyla iki oturum daha ADÖ-3'e performans geri bildirimi sunmaya devam etmiştir. MK-3 beceriyi edindikten bir, iki ve dört hafta sonra %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

3.1.2. Alan dışı öğretmenlerin etkililik bulguları: edinim ve izleme

ADÖ'lerin etkililik bulguları MK'lerin onlara uyguladıkları ADÖMGP sonrası TEMO uygulama becerilerindeki artışı ortaya koymaktadır. İlk olarak ADÖ-1 için TEMO basamaklarını başlama düzeyi evresindeki doğru uygulama düzeyi %23.32 (ranj: %16.66-%33.33) şeklindedir. ADÖ-1 meslektaş koçluğu evresinde %62.5 (ranj: %33.33-%100) ve gerçek ortamda %91.66 (ranj: %83.33-%100) performans sergiledikten sonra ilk toplu yoklama evresinde üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. ADÖ-1 ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise ortalama %100 düzeyinde kararlı çıktı vermiştir. ADÖ-1 beceriyi edindikten bir hafta sonra %83.33, iki ve dört hafta sonra ise %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

ADÖ-2 için TEMO basamaklarını başlama düzeyi evresindeki doğru uygulama düzeyi %18.22 (ranj: %0-%33.33) şeklindedir. ADÖ-2 ilk toplu yoklama evresinde ortalama %22.22 (ranj: %16.66-%33.33) düzeyinde doğru tepki vermiştir. ADÖ-2 meslektaş koçluğu evresinde %75 (ranj: %50-%100) ve gerçek ortamda %55.55 (ranj: %33.33-%100) performans sergiledikten sonra ilk toplu yoklama evresinde üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. ADÖ-2 üçüncü toplu yoklama evresinde ise tüm oturumlarda %100 doğruluk düzeyinde TEMO uygulaması gerçekleştirmiştir. ADÖ-2 beceriyi edindikten bir, iki ve dört hafta sonra %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

ADÖ-3 için TEMO basamaklarını başlama düzeyi evresindeki doğru uygulama düzeyi %21.14 (ranj: %0-%33.33) şeklindedir. ADÖ-3 ilk ve ikinci toplu yoklama evresinde ortalama %22.22 (ranj: %16.66-%33.33) düzeyinde doğru tepki vermiştir. ADÖ-3 meslektaş koçluğu evresinde %83.33 (ranj: %66.66-%100) ve gerçek ortamda %83.33 (ranj: %50-%100) performans sergiledikten sonra üçüncü toplu yoklama evresinde üç oturum üst üste %100 kararlı performans sergilemiştir. ADÖ-3 beceriyi edindikten bir, iki ve dört hafta sonra %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

3.1.3. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların etkililik bulguları: edinim ve izleme

OSB olan çocukların ADÖ'lerin gerçekleştirdiği TEMO uygulaması sonrası sözlü nesne talep etme becerilerindeki değişimi belirlemek amacıyla yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. Ç-1 için hedef beceri olan *iki kelimelik cümle ile nesne talep etme*

için başlama düzeyi verileri ortalamasının %0 olduğu görülmektedir. MK-1 – ADÖ-1 koçluk sürecindeki Ç-1 performans ortalaması %16.66 (ranj: %0-%50) iken koçluk uygulamaları sona erdiğinde ortalama %71.43 (ranj: %50-%100) düzeyinde performans sergilemiştir. Ç-1 ilk ve ikinci toplu yoklamada ortalama %100 düzeyde performans sergilerken üçüncü toplu yoklama oturumlarında ortalama %91.66 (ranj: %75-%100) düzeyinde performans sergilemiştir. Ç-1 beceriyi edindikten bir hafta sonra %100, iki hafta sonra %75 ve dört hafta sonra %100 düzeyinde doğru tepki vermiştir.

Ç-2 için hedef beceri olan *üç kelimelik cümle ile nesne talep etme* için başlama düzeyi verileri ortalamasının %3.12 (ranj: %0-%25) olduğu görülmektedir. Ç-2 ilk toplu yoklama oturumunda %0 düzeyinde doğru tepki vermiştir. MK-2 – ADÖ-2 koçluk sürecindeki Ç-2 performans ortalaması %25 (ranj: %0-%50) iken koçluk uygulamaları sona erdiğinde ortalama %33.33 (ranj: %25-%50) düzeyinde performans sergilemiştir. Ç-2 ikinci ve üçüncü toplu yoklamada ortalama %100 düzeyde performans sergilemiştir. Ç-2'nin beceriyi edindikten iki ve üç hafta sonra %100, dört hafta sonra ise %75 düzeyinde doğru sürdürdüğü görülmüştür.

Ç-3 için hedef beceri olan *iki kelimelik cümle ile nesne talep etme* için başlama düzeyi verileri ortalamasının %5 (ranj: %0-%25) olduğu görülmektedir. Ç-3 ilk toplu yoklama evresinde %0 düzeyinde doğru tepki vermiştir. İkinci toplu yoklama evresinde ise ortalama %8.33 (ranj: %0-%25) düzeyinde doğru tepki vermiştir. MK-3 – ADÖ-3 koçluk sürecindeki Ç-3 performans ortalaması %87.5 (ranj: %75-%100) iken koçluk uygulamaları sona erdiğinde ortalama %87.5 (ranj: %75-%100) düzeyinde performans sergilemiştir. Ç-3 son toplu yoklama evresinde %100 düzeyinde kararlı veri çıktısı vermiştir. Ç-3 uygulama sonlandırıldıktan bir, iki ve dört hafta sonra %100 düzeyinde beceri sergilemeyi sürdürmüştür.

3.2. Genelleme Bulguları

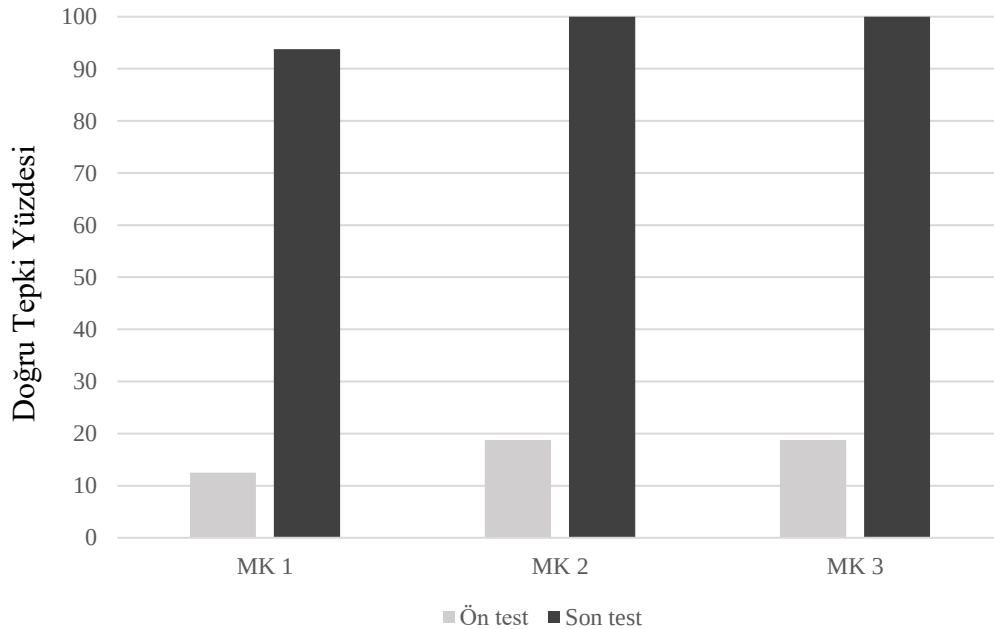
Bu araştırmada genelleme bulguları MK'lerden ve OSB olan çocuklardan elde edilmiştir. İzleyen başlıklar altında MK'lere ve OSB olan çocuklara ait genelleme sonuçlarına dair detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Meslektaş koçları için genelleme bulguları

MK'ler için genelleme bulguları (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri bildirimi sunma süreçlerine ilişkin olmak üzere her iki koçluk bileşeni için de ön test – son test verileri şeklinde toplanmıştır.

Ön eğitim sunma süreci için MK'lerden EİÖ içerikli bir ADÖMGP hazırlayıp sunmaları istenmiştir. MK-1 için ön eğitim ön test – son test arasında görülen yüzdelik değişim %81.25, MK-2 için %81.25 ve son olarak MK-3 için ise %81.25 düzeyinde gerçekleşmiştir. MK'lerin ön eğitim sunma ön test – son test verileri Şekil 3.3'te bulunan grafikte gösterilmiştir.

MK'lerin performans geri bildirimini canlı ortamda öğretmenin yaptığı denemenin hemen ardından sunması şeklinde planlanan genelleme oturumları ön test – son test şeklinde raporlaştırılmıştır. MK-1 için ön eğitim ön test – son test arasında görülen yüzdelik değişim %66.66, MK-2 için %81.25 ve son olarak MK-3 için ise %77.77 düzeyinde gerçekleşmiştir. MK'lerin canlı ortamda performans geri bildirimi sunma ön test – son test verileri Şekil 3.1'deki grafikte gösterilmiştir.



Şekil 3.3. MK'lerin ön eğitim genelleme sunma ön test – son test düzey değişimleri

3.2.2. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların genelleme bulguları

OSB olan çocuklar için kişiler arası genelleme oturumları düzenlenmiştir. Ç-1 için annesi ile gerçekleştirilen ön eğitim ön test – son test arasında görülen yüzdelik değişim %100, Ç-2'nin başka bir öğretmenle gerçekleştirdiği uygulama için %100 ve son olarak Ç-3'ün başka bir öğretmenle gerçekleştirdiği uygulama için ise %100 düzeyinde gerçekleşmiştir. OSB olan çocukların sözlü nesne talep etme becerisi kişiler arası genelleme ön test – son test verileri Şekil 3.1'de yer alan grafikte gösterilmiştir.

3.3. Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmanın sosyal geçerlik bulguları MK'lerden, ADÖ'lerden, OSB olan çocukların annelerinden ve kurum yöneticilerinden elde edilmiştir. İzleyen başlıklar altında bahsi geçen katılımcıların gerçekleştirilen araştırmaya ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

3.3.1. Meslektaş koçlarının sosyal geçerlik bulguları

MK'lerin gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumludur ve memnuniyet içermektedir. “Özel eğitim diplomasına sahip bir öğretmen olarak kurumunuzda yer alan, alan dışı olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir? Neden?” sorusuna yanıt olarak MK-1 “Önemlidir. Çünkü özel eğitimde aynı dili konuşmak büyük ölçüde öğrenciler için yarar sağlar. Sahip olduğumuz bilgileri ne kadar fazla aktarabilirsek öğrencilerimiz de daha fazla ilerleme kaydeder.” şeklinde “Meslektaş koçluğu becerileri kapsamında size araştırmacının sunduğu ön eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna MK-3 “Araştırmacının bana sunduğu ön eğitim gayet kapsamlı ve öğreticiydi. Aldığım ön bilgilendirme sayesinde sürecin nasıl ilerleyeceğine ve neler yapacağıma dair kafamdaki soru işaretleri ortadan kalktı ve süreç sağlıklı ilerledi.” şeklinde yanıt vermiştir. “Meslektaş koçluğu becerileri kapsamında size araştırmacının sunduğu geri bildirimler hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ise MK-2 “Hocamızın vermiş olduğu geri bildirimler iyiydi. Çalışmama katkı sağladı.” şeklinde yanıt vermiştir.

“Araştırmacının sunduğu meslektaş koçluğu uygulamasını koçluk becerilerini edinmeniz kapsamında nasıl değerlendirirsiniz?” sorusuna yanıt olarak MK-3 “Bu uygulama sayesinde koçluk becerilerinde önemli ilerlemeler kaydettiğime inanıyorum. Sürecin nasıl olduğunu, koçluk becerilerinin önemini, yararlarını öğrendim. Hoşuma giden noktalar da oldu. Meslek hayatımda mutlaka kullanacağıma inanıyorum bu becerileri. Bu anlamda gayet memnunum.” ifadelerini kullanmıştır. “Böyle bir meslektaş koçluğu uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?” sorusuna cevaben K 1 “Öneririm. Çünkü hem öğrenciler adına hem sertifikalı öğretmenler adına çok yararlı bir uygulama. Kesinlikle uygulanmalı.” demiştir.

3.3.2. Alan dışı öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları

ADÖ’lerin gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumludur ve memnuniyet içermektedir. “Talep etme – model olma uygulama süreci ve basamakları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ADÖ-1 “Talep etme model olma uygulamasının çok verimli olduğunu ve basamaklarını doğru uyguladığımız da çocuklar üzerindeki gelişimin belirgin olarak görüldüğünü düşünüyorum.”, diğer bir soru olan “Talep etme – model olma ile uygulama yaparken; kolay ve işlevsel bulduğunuz noktalar nelerdi? Zorlandığınız durumlar nelerdi?” için ADÖ-2 “Uygulamayı yetişkin üzerinde yaparken karşıdaki birey öğrenci olmadığı için onu doğru yönlendirmek ve dikkatini çekmek biraz karmaşık duygular hissettirdi. Bu yöntemin özellikle uygulama adımlarının sadeliğiyle çocuklar üzerinde kolay uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.” yanıtını vermiştir. “Talep etme – model olma uygulamasını diğer öğrencileriniz için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna ADÖ-3 “Beklenen düzeyde talebini ifade etmekte zorlanan öğrencilerim için bu uygulamayı uygulayabilirim.”, “Diğer öğretmenlere talep etme – model olmayı kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz?” sorusuna ise ADÖ-1 “Çocuğun anlamlı olarak istek belirtmesi ve çocuğun dilsel yönde gelişiminin desteklenmesi açısından kullanmayı öneriyorum.” cevabını vermiştir.

“Talep etme model olma uygulamanızda özel eğitim diplomalı öğretmenlerin (meslektaş koçunun) sizleri desteklemesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu karşısında ADÖ-2 “Bu desteği olumlu karşılıyorum fikir alışverişinde bulunmuş oluyoruz

ve karşılıklı olumlu-olumsuz eleştirilerde bulunup birbirimize sorular sorarak o an fark etmediğimiz eksiklerimizi fark etmiş oluyoruz.” cevabını, “Böyle bir meslektaş koçluğu uygulamasına katılmayı diğer özel eğitim sertifikalı meslektaşlarınıza önerir misiniz? Neden?” sorusuna ise ADÖ-3 “Önerebilirim. Çocuğa uygun model olma konusunda yardımcı olabileceğini düşünüyorum.” cevabını vermiştir.

3.3.3. Ebeveynlerin sosyal geçerlik bulguları

Ebeveynlerin gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumludur ve memnuniyet içermektedir. “Bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen iletişim becerilerin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yanıt olarak Ç-1’in annesi “Evet düşünüyorum, çocuğumun taleplerini anlamamı ve öfkeye yer vermeden yerine getirmeme faydası oluyor.” cevabını, “Çocuğunuzun öğrendiği bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Örnek verir misiniz?” sorusuna ise Ç-2’nin annesi “Beceriye günlük kullanımı fazlalaştı. Okulda yaşadıklarını anlatıyor. (Anne sana bir şey okulda söyleyeyim mi? Bugün seramik kursuna gittik, bekledik patlamış mısır yedik. Ben annemi, babamı, kardeşimi çizdim) dedi.” cevabını vermiştir. Ç-3’ün annesi “Çocuğunuzun hedef iletişim becerisini öğrendiğini düşünüyor musunuz? Neden?” sorusu için “Evet. Bazı ortamlarda tanımadığı insanlardan da bir şeyler isteyebiliyor.” şeklinde bir yanıt vermiştir. “Çocuğunuzun bilmediği farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz? Neden?” için Ç-1’in annesi “Evet çok isterim, bu tarz çalışmaların çocuğuma fayda sağladığını ve bizimde neyi nasıl yapmamız gerektiğini öğrenmemizi sağladığını düşünüyorum.” yanıtını vermiştir.

3.3.4. Kurum yöneticilerinin sosyal geçerlik bulguları

Kurum yöneticilerinin (KY) gerçekleştirilen çalışmaya ilişkin görüşleri genel olarak olumludur ve memnuniyet içermektedir. “Kurum yöneticisi olarak kurumunuzda bulunan alan dışı öğretmenlerin koçluk uygulaması ile desteklenmesi sizce önemli midir? Neden?” sorusuna cevaben KY-1 “Evet. Eğitimcilerin mesleki tecrübeye çabuk alışması adına, adaptasyon sürecini hızlandırmasına ve deneyim kazanması adına katkı sağladığını düşünüyorum.” demiştir. KY-2 “Kurum yöneticisi olarak kurumunuzda yer alan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin koçluk becerilerini edinip alan dışı

meslektaşlarıyla yürütmeleri sizce önemli midir? Neden?” sorusunu “Evet önemlidir. Çünkü alan dışı eğitimlerin uygulama becerilerinin geliştirilmesi adına olumlu geri dönüşlerin olacağını düşünüyorum.” şeklinde, KY-2 ise “Araştırmacının kurumunuzda yürüttüğü meslektaş koçluğu sürecini nasıl değerlendirirsiniz? (Çalışma uyumu, kurum işleyişine uyumu, özel eğitim mezunu ve alan dışı öğretmenlere sunduğu katkı vb. konularda)” sorusunu “Çalışma uyumu ve kurum işleyişine uygun şekilde planlamalar yapabilmesi bizler açısından çok olumlu bir izlenim vermiştir. Çalıştığı eğitimlere sunduğu katkının oldukça yararlı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevaplamıştır.

“Kurumunuzda benzer bir koçluk çalışmasına tekrar yer vermek ister misiniz? Neden?” sorusuna cevaben KY-1 “Evet. Alan dışı personel istihdamının devam edeceği bu sektörde belli periyotlarla değerlendirmelerin de yapılması gerekmektedir.”, “Diğer kurum sahiplerine meslektaş koçluğu uygulamalarına dahil olmalarını tavsiye eder misiniz? Neden?” sorusuna ise KY-2 “Evet. Kurumlarda çalışan eğitimcilerin öğretmenlik becerilerinin arttırılması anlamında bu uygulamaların yararlı olduğunu düşünmekteyim.” demiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada MKMGP'nin etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Meslektaş koçu yetiştirme öğretim paketinin MK, ADÖ ve OSB olan çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla içe içe geçmiş üç çalışma yapılmıştır. İlk çalışmada MKMGP'nin MK'lerin ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. İkinci çalışmada MK'lerin sunduğu ADÖMGP'nin ve meslektaş koçluğunun öğretmenlerin TEMO uygulama becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Üçüncü çalışmada ise ADÖ'ler tarafından OSB olan çocuklara sunulan TEMO'nun çocukların belirlenen düzeyde sözcük kullanarak yetişkinden nesne istemesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bununla birlikte MK'lerin, ADÖ'lerin, OSB olan çocukların annelerinin ve kurum yöneticilerinin araştırma sürecine ilişkin görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak MKMGP, MK'lerin ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerilerini edinmelerinde, genellemelerinde ve bu becerilerini bir iki ve dört hafta sonra sürdürmelerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın MK'lere ilişkin bulguları, MKMGP'nin MK'lerin ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerilerini edinmelerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan MK'ler edindikleri bu becerileri bir, iki ve dört hafta sonra sürdürmüşlerdir. Ayrıca MK'lerin edindikleri ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerisini ön eğitim sunma için davranışlar arası (EİÖ), performans geri bildirimi sunma açısından ise ortamlar arası (canlı ortam) genellebildikleri görülmüştür. İlerleyen paragraflarda ön eğitim sunma ve ön eğitim sunma ve performans geri bildirimi sunma becerisine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

MK'ler tarafından ADÖ'lere performans geri bildirimi sunmadan önce ortalama 52 dakika süren ön eğitim oturumu düzenlenmiştir. Yapılan bu ön eğitim sunma aşamasının prova bölümünde MK'lerin hedef becerileri kararlı veri sağlamamakla birlikte belirli bir seviyede edindikleri görülmüştür. ADÖ'ler de MK'lerden aldıkları bu ön eğitim hakkında olumlu görüşler bildirmiş, eğitimlerin TEMO basamaklarını öğrenmelerinde ve uygulayabilmelerinde etkili olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda sosyal geçerlik verilerinin elde edilen diğer bulguları desteklediği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları, alan yazındaki özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere ön eğitim sunma becerilerini edinmesine yönelik

diğer çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir (Aydın, 2022; Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; İnce,2024; Walker vd., 2020). Bununla birlikte yapılan bu araştırmanın diğer çalışmalardan tartışılması gereken yöntemsel açıdan farklılıkları söz konusudur. Aydın (2022) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların ön eğitimde kullanacağı materyali hazırlaması ve ön eğitim sunma beceri bulguları ön-test ve son test şeklinde sunulmuştur. Diğer üç araştırma için ise koç katılımcının ön eğitim sunma becerileri yalnızca uygulama güvenirliği şeklinde sunulmuştur (Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Walker vd., 2020). İnce (2024)'e bakıldığında ise koç katılımcıların ön eğitim sunma becerilerini edinmeleri tek denekli araştırma yöntemlerine uygun şekilde rapor edilmiştir. Bu çalışmada ise yetişkinlerin ortalama bir saat süreceği düşünülen oturumları henüz bir eğitim almadan ve hata yaparak tekrar uygulamak konusunda isteksiz olabilecekleri, olgunlaşma ve etkileşme riskleri dolayısıyla ön eğitim sunma oturumları ön test ve son test olmak üzere iki oturum şeklinde planlanmıştır. Aydın (2022) de benzer bir planlama yapmasına karşın çalışmasında çok tekrarlı son test oturumlarına yer vermiştir. Bu araştırmanın önemli diğer bir farkı ise MK'lerin ön eğitim sunma becerilerini farklı bir yöntemi öğretmede genellemelerine bakılmış olmasıdır. Ön eğitim sunma genelleme son test oturumunda MK'ler ön eğitim sunma genelleme sürecini ortalama %97,92 (ranj: %93.75-%100) doğruluk düzeyiyle sunmuşlardır. Bu bulgudan hareketle TEMO için bir meslektaş koçluğu ön eğitim sunma eğitiminden geçmiş özel eğitim öğretmenlerinin başka bir yöntem hakkında kendi başlarına ön eğitim sunma sürecinin basamaklarını yüksek uygulama güvenirliğiyle tamamladıkları söylenebilir. Başka bir deyişle MKMGP yalnızca edinime ve kalıcılığa değil genellemeye de hizmet etmiştir. MK'lere uygulama süresince araştırmacı planlı bir sunum hazırlama öğretimi gerçekleştirmemiş olup yalnızca ön eğitim sunma ön test oturumlarında hazırlayıp sundukları sunumlardaki eksikleri tamamlamıştır. MK'ler sistematik bir eğitim almamalarına karşın ön eğitim sunma genelleme son test oturumunu kendi hazırladıkları PowerPoint, örnekleyen örneklemeyen videolar vb. materyalleri kullanarak gerçekleştirmişlerdir. Böylelikle hedef kazanımların da ilerisine geçerek sunum hazırlama uygun video seçme, uygun senaryolar oluşturma gibi konularda da ilerleme kat etmişlerdir. Araştırmanın bulguları meslektaş koçluğu çalışmasına dahil olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak başka birtakım becerileri de kazanmaları açısından önemli olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar arasında yalnızca İnce (2024) çalışmasında ön eğitim sunma genelleme süreci

gerçekleştirmiş diğer çalışmalarda bu genelleme sürecine yer verilmemiştir. Bu açıdan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada MK'lerin performans geri bildirimi sunma süreçlerine ilişkin de genelleme oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumların uygulama oturumlarından farkı ADÖ'ye kaydettiği uygulama denemesi videosu üzerinden değil canlı ortamda izleyerek deneme bitiminde performans geri bildirimi sunmalarıdır. MK'lerin performans geri bildirimi genelleme son test oturumlarında sergiledikleri ortalama performans %92.6 (ranj: 88.88-100) düzeyindedir. Alan yazında yer alan meslektaş koçluğu çalışmalarında performans geri bildirimi sunma için genelleme oturumu gerçekleştirilmesine rastlanmamış olup bu araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada alan yazında performans geri bildirimi sunma hakkında genel olarak anında geri bildirimin gecikmiş geri bildirimden daha etkili olduğu belirtilmesine karşın (Barton vd., 2011; Erbaş ve Yücesoy, 2002) ADÖ'lerin ders sırasında yaptıkları denemeleri video kaydına almaları ve bu videoyu günün uygun bir zamanında (ortak ders aralarının veya öğle aralarının olduğu ya da iş çıkışında vb.) karşılıklı planlama ile bir araya geldiklerinde cep telefonundan izleyerek gecikmiş geri bildirim almaları söz konusudur. Bu planlamanın nedenleri kurumda MK'lerin ve ADÖ'lerin derslerinin genellikle çakışıyor olması, yapılan çalışmanın öğretmenleri geliştirmek adına yapıldığı dolayısıyla öğretmen dostu olması gerekliliği, meslektaş koçluğunda temel vurgulardan birinin iş birliği ve esneklik olması şeklinde sıralanabilir. Sonuçlara bakıldığında ise bu çalışmada video üzerinden gecikmiş geri bildirim sunulmasına karşın yukarıdaki paragraflarda da belirtildiği üzere alan yazındaki başarılı meslektaş koçluğu uygulanan çalışmalarla benzer çıktılarının olduğu, başka bir deyişle gecikmiş geri bildirim tercih edilmesine karşın çok etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Sunulan meslektaş koçluğu sürecinin genellenebilir olmasında ve hedeflenmeyen beceri kazanımı sağlamasında hazırlanan MKMGP'nin içerik ve sunumunun önemli olduğu düşünülmektedir.

Yakın zamanda ülkemizde gerçekleştirilen birkaç çalışmaya bakıldığında (Aydın, 2022; Gülboy, 2021; İnce,2024) öğrencilerin hedef becerileri/davranışları ölçütü karşılar düzeyde kararlı veriye ulaşana dek koçluk oturumlarının devam ettiği görülmektedir. Bu çalışmada ise çalışmanın öğretmen katılımcıları olan MK ve ADÖ çiftlerinin ikisinin de ölçütü karşıladığı ve kararlı veriye ulaşılan durumlarda MK'nin ADÖ'ye uyguladığı koçluk oturumlarına son verilmiş, OSB olan çocukla ADÖ çocuk hedef beceriyi öğreninceye değin çalışmaya devam etmiştir. Bu şekilde bir uygulamanın yürütülmesinin

başka bir deyişle performans geri bildirim verilmesinin ADÖ ve MK'den kararlı veri elde edildikten sonra durdurulmasının öğrenen yetişkinler açısından daha anlamlı olacağı düşünülmektedir. Üstelik bu durum koçluğun çocuklar hedef becerileri tam olarak öğrenene dek sürdürüldüğü çalışmalara göre bir eksiklik yaratmadığı, o çalışmalarla paralel şekilde çocukların hedef becerileri edindikleri görülmüştür.

Araştırmanın bir diğer amacı ADÖMGP'nin, ADÖ'lerin TEMO'yu edinme ve bu becerileri bir, iki ve dört hafta sonra sürdürmeleri üzerindeki etkilerini incelemektir. ADÖ'lerin bu beceriyi edindiği ve başlama düzeyi ile uygulama evrelerine ait veriler arasında olumlu yönde yüksek bir fark olduğu görülmüştür. Bu nedenle MKMGP ile MK'lere kazandırılan becerilerin ADÖ'lerin TEMO uygulamalarına etkili bir şekilde katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazındaki benzer çalışmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Örneğin; Brock ve Carter, 2016; Gülboy, 2021; İnce, 2024; Tunç-Paftalı, 2018; Walker, vd., 2020). Ayrıca ADÖMGP'nin etkilerinin ADÖ'lerde art zamanlılık ilkesine uygun olarak incelenmesinin alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. ADÖ'lerin kendileri için hazırlanan sosyal geçerlik sorularına olumlu yanıtlar verdiği görülmektedir. Yoğun bir tempoda çalıştıkları ve alan dışı bölümlerden mezun olduklarında bu uygulamaya ilişkin olumlu görüş belirtmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bir ADÖ'nün ise uygulama sürecinde özellikle başlama düzeyi oturumlarında çocuk yerine yetişkinle uygulama yapıyor olmanın kendisini zorladığını ifade ettiği görülmektedir. Bu durumun gerekçesi olan uygulamaya bağlı olmayan öğrenmenin gerçekleşmesi sakıncası ADÖ'ye araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Bununla birlikte aslında ADÖ'nün ifadesi bir yönüyle başlama düzeyi oturumlarında karşısında yetişkin yerine çocuk olması durumunda TEMO uygulama basamaklarını doğru gerçekleştireceği anlamını da taşıyabilir. Ancak bahsi geçen ADÖ'nün kendi öğrencisi olan çocukla çalışmaya başladığında da bir süre benzer hataları tekrar ettiği görülmüş olup yaşadığı kaygının araştırma sürecini etkilemediği söylenebilir. ADÖ'lerin hepsi becerileri edinmekle kalmayıp sürdürmede de çok iyi performans sergilemişlerdir. Bunun nedeninin öğrenilen TEMO'yu uygulama süreci bitmiş olsa dahi ADÖ'lerin aktif olarak öğrencileriyle kullanmaya devam etmeleri olduğu düşünülmektedir. ADÖ'ler özellikle öğrendikleri TEMO'yu bundan sonra da kullanacaklarını belirtmiş olup bu durumun öğretilen yöntemin kullanılabilirliğini gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer katılımcı grubu ise OSB olan çocuklardır. OSB olan çocuklar kendilerine ADÖ'ler tarafından sunulan TEMO ile sözlü nesne talep etme becerisini edinmiş, bir, iki ve dört hafta sonrasında sürdürmüş ve farklı kişiler tarafından kendilerine soru yöneltildiğinde yine düzeylerine uygun şekilde bu becerileri kişilere genelledikleri görülmüştür. Bu bulguların alan yazındaki diğer TEMO kullanılarak OSB olan çocuklara beceri kazandırılan araştırmalarla örtüştüğü görülmektedir (Örneğin; Aktaş ve Çiftçi Tekinarslan, 2018; Christensen-Sandfort ve Whinnery, 2013; Jennet vd., 2008). Alan yazındaki çalışmaların bir kısmında genelleme oturumlarına yer verilirken bir kısmında buna dair herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise özellikle kişiler arası genelleme oturumları düzenlenmiş olup bir iletişim becerisi olan sözlü nesne talep etmenin OSB olan çocukların başka kişilerle de gerçekleştirip gerçekleştirmediğine bakılmış olmasının ve olumlu sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nigam, Schlosser ve Lloyd (2006) gerçekleştirdikleri çalışmada TEMO'yla birlikte başka bir yöntemi daha kullanmışlardır. Bu çalışmada ise yalnızca TEMO'nun OSB olan çocuklarda iletişim becerilerinin kazandırılmasına olan etkisinin incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacak bir diğer nokta olduğu düşünülmektedir. OSB olan çocuklardan bir tanesi uygulama sonrası izleme oturumları düzenlenirken hastalanmış olup ilk izleme oturumu kendisiyle olan uygulama oturumları sona erdikten bir değil iki hafta sonra toplanabilmiştir. Kurumun doğal ders akışında yürütülen bu çalışmada bu tarz aksaklıkların görülmesi benzer diğer çalışmalarda (Örneğin, Aydın, 2022; İnce, 2024) da rastlanan bir durumdur. Bu durumun planın dışına çıkılmasına yol açsa da bulgular açısından çocuğun edindiği beceriyi sürdürdüğü düşünüldüğünde araştırmanın gidişatında sorun yaratmadığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada özellikle OSB olan çocukların annelerinin yanı sıra KY'lerden de sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Alan yazında yer alan benzer çalışmalar dikkate alındığında (Örneğin, Aydın, 2022; İnce, 2024) bu araştırmaya benzer şekilde kamu veya özel kurumda gerçekleştirildikleri görülmekte olup yönetici/müdürlerden herhangi bir sosyal geçerlik verisi toplandığı bilgisine rastlanmamıştır. Araştırmada KY'lerden elde edilen sosyal geçerlik bulgularının olumlu görüşler içerdiği düşünüldüğünde ve KY'lerin kurumlarda verilen eğitimler açısından önemli bir pozisyonda yer aldıkları hesaba katıldığında araştırmanın bu bulgularının alan yazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu çalışma yürütülen koşullar ve uygulamanın süreçleri bakımından bazı sınırlılıklar içermektedir. Koşullar bakımında Eskişehir ilinde yer alan bir ÖÖRM'deki üçer MK, ADÖ ve OSB olan çocukla sınırlı olduğu söylenebilir. Koşullar açısından bir diğer sınırlılık ise uygulama gerçekleştirilen kurumun uygunluk durumuna, öğretmenlerin derslerinin çakışma durumuna bağlı olarak gecikmiş geri bildirim sunmanın tercih edilmiş olmasıdır. Uygulama sürecine ilişkin olarak ADÖ'lerle herhangi bir genelleme oturumu planlanmamıştır. Bunun nedeni ADÖ'lere genelleme oturumu planlanması durumunda MK ve OSB olan çocukların da bu sürece dahil edilmesi gerekliliğidir. Tek denekli çalışmaların kalite göstergeleri arasında genellemenin de olduğu düşünülürse bu da çalışmanın sınırlılıklarından bir tanesidir. Bir başka sınırlılık olarak araştırmanın izleme oturumlarının çeşitli nedenlerden ötürü (MK'lerin çalıştıkları kurum ile sözleşmelerinin sona erme zamanının yaklaşması, OSB olan çocukların yaz tatili nedeniyle derslere katılım gösteremeyecek olması) bir, iki ve dört hafta sonunda gerçekleştirilmek üzere planlanmış olması söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırmada özellikle çocuklardan toplanacak veriler için farklı zamanlar belirlenmeyip çocukların doğal akışta ders gün ve saatlerinde kurumda bulunduklarında veri toplanmış olmasıdır. Bu sınırlılığın yansıması olarak Ç-2'den uygulama sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra izleme verisi toplanması gerekirken uygulamanın sona ermesinin ertesi haftasında kuruma gelmemesi üzerine iki, üç ve dört hafta sonra kendisinden izleme verisi toplanmış olmasıdır.

4.2.Öneriler

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Bu çalışmanın bulguları neticesinde uygulamaya yönelik birtakım öneriler izleyen paragraflarda maddeler halinde sıralanmaktadır:

- Meslektaş koçluğu uygulamalarının yaygınlaştırılması eğitim kalitesini artırmak, yalnızca öğretmen değil öğrenci çıktılarında da olumlu sonuçlar vermesi bakımından önerilmektedir.

- Özel eğitim lisans veya lisansüstü programlarına meslektaş koçluğu eğitimlerinin dahil edilmesi önerilmektedir.
- Meslektaş koçluğunun teknoloji yardımıyla uzaktan gerçekleştirilmesi daha geniş bir kitleye daha uygun maliyetle erişilmesi açısından önerilmektedir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Bu çalışmanın bulguları neticesinde ileri araştırmalara yönelik birtakım öneriler izleyen paragraflarda maddeler halinde sıralanmaktadır:

- Bu çalışmada ön eğitim sunma oturumları her bir MK için ayrı ayrı planlanmış olup zamandan tasarruf ve maliyet düşürme açısından ilerleyen çalışmalarda grup eğitimi şeklinde planlanabilir.
- Araştırmada her bir MK başka bir ADÖ ile eşleştirilmiş olup ileri araştırmalarda bir MK'ye birden fazla ADÖ ile çalışma yaptırılabilir.
- Bu çalışmada ADÖ'lere öğretilmek üzere doğal öğretim yöntemlerinden TEMO seçilmiş olup ileri araştırmalarda farklı yöntemler tercih edilebilir.
- Bu çalışmada kaydedilmiş videolar MK'ler tarafından izlenerek ADÖ'lere gecikmiş performans geri bildirimi sunulmuş olup ileri araştırmalarda anında geri bildirim sunma planlaması yapılabilir.
- MK'ler, ADÖ'ler ve OSB olan çocuklar için daha uzun süreli izleme planlaması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ackland, R. (1991). A review of the peer coaching literature. *Journal of Staff Development*, 12(1), 22-27.
- Ada, S. (2002). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığıyla ilgili uygulamalarının saptanması. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(4), 46-61.
- Akers, J. F., Pyle, D. A., Higbee, T. S., Pyle, D., ve Gerencser, K. R. (2015). Increasing social initiations in children with autism: Effects of a tactile prompt. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 48(1), 1-17.
- Akköse, M. C. (2019). *Fizyoterapistlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ile etkileşimlerinin niteliğini artırmaya yönelik yetişkin eğitimi uygulamalarını'nın etkililiği* Doktora Tezi [Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Aktaş, B. ve Ciftci-Tekinarslan, İ. (2018). The effectiveness of parent training a mothers of children with autism use of mand model techniques. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(2), 106-120.
- Allen, J., ve Shaw, S. (2011). The natural teaching method. *Journal of Speech and Language Pathology*, 175(4), 175-180.
- Alsaleh, A., Alabdulhadi, M., ve Alrwaished, N. (2017). Impact of peer coaching strategy on pre-service teachers' professional development growth in Kuwait. *International Journal of Educational Research*, 86(4), 36-49.
- Alzrayer, N. M., Banda, D. R., ve Koul, R. (2014). Use of iPad/iPods with individuals with autism and other developmental disabilities: A meta-analysis of communication interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(3), 179-191.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.).
- Artman-Meeker, K., et al. (2015). Teacher coaching: Evidence of efficacy. *Journal of Special Education Leadership*, 28(1), 45-58
- Artman-Meeker, K., Fetting, A., Barton, E. E., Penney, A., ve Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.
<https://doi.org/10.1177/0271121415595550>

- Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., ve Pasia, C. (2015). Effects of distance coaching on teachers' use of Pyramid Model practices: A pilot study. *Infants ve Young Children*, 28(1), 64-82. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000036>
- Atteberry, A., ve Bryk, A. S. (2011). Analyzing the impact of educational interventions on student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 185-203. <https://doi.org/10.3102/0162373711400605>.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Barlow, A. T., Burroughs, E. A., Harmon, S. E., Sutton, J. T., ve Yopp, D. A. (2014). Assessing views of coaching via a video-based tool. *ZDM*, 46(1), 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.
- Barnett, D. W., Bell, S. H., ve Carey, K. T. (1993). *Designing preschool interventions: A practitioner's guide*. Guilford Press.
- Barton, E. E., Chen, C.-I., Pribble, L., Pomes, M., ve Kim, Y.-A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 330-349. <https://doi.org/10.1177/0888406413505113>.
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M., ve Artman, K. M. (2013). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 16(1), 18-29. <https://doi.org/10.1177/1096250612468163>
- Barton, E. E., Pokorski, E. A., Sweeney, E., Velez, M., ve Ledford, J. R. (2011). Training teachers to use evidence-based practices to promote communication for young children with autism spectrum disorders. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 322-337. <https://doi.org/10.1177/1053815111429586>
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.

- Bethune, K. S. ve Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of functionbased interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114.
- Billingsley, B. (2007). A case for teacher leadership in special education. *Journal of Special Education Leadership*, 20(2), 53-62
- Bowman, C. L., ve McCormick, S. (2000). Comparison of peer coaching versus traditional supervision effects. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 256-261.
- Brock, M. E., ve Carter, E. W. (2016). Peer support strategies for improving all students' social lives and learning. Brookes Publishing
- Brown, C. S. (2010). *Implementing preschool curriculum: Mentoring and coaching as key components to teacher professional development*. Doctoral Dissertation. State University of New York at Buffalo.
- Brown, J. E. (2010). Coaching for change: Developing teachers for instructional improvement. *Educational Leadership*, 67(3), 30-34.
- Burley, S., ve Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and coaching in schools: Professional learning through collaborative inquiry*. Routledge.
- Bülbül, S. (1991). Halk eğitimine giriş, yetişkin eğitimi, Türkiye'de halk eğitimi, toplum kalkınması. Eskişehir: Açık Öğretim Ön Lisans Programı.
- Bümen, N., T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 41, 31-49.
- Camargo, S. P. H., Rispoli, M., Ganz, J., Hong, E. R., Davis, H., ve Mason, R. (2014). A review of the quality of behaviorally-based intervention research to improve social interaction skills of children with ASD in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2096-2116.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., ve Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(3), 223-235. <https://doi.org/10.1023/A:1023036901782>
- Christensen-Sandfort, R. J., ve Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in*

- Early Childhood Special Education*, 32(4), 211-222. Collins, B. C. (2018). Essentials of transition planning. Brookes Publishing
- Cook, L., ve Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8.
- Cornett, J., ve Knight, J. (2009). Research on coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspectives* (pp. 192-216). Corwin Press.
- Costa, A. L., ve Garmston, R. J. (2002). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Christopher-Gordon Publishers.
- Costa, A. L., ve Garmston, R. J. (2002). Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools. Christopher-Gordon Publishers.
- Council for Exceptional Children (CEC)
- Craft, A. (2000). Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools. London: RoutledgeFalmer.
- Crais, E. R., ve Ogletree, B. T. (2016). Addressing the communication needs of individuals with autism spectrum disorders in school settings. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 175-185.
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and retaining teachers: Turning around the race to the bottom in high-need schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16-32.
- Daugherty, S. N., Grisham-Brown, J., ve Hemmeter, M. L. (2001). Blending developmentally appropriate practice and early childhood models of intervention. *Journal of Early Intervention*, 24(4), 281-292.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L. and McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60, 8-19.
- 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* [Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Değirmenci, E., ve Tekin-Iftar, E. (in press). Effects of peer coaching on teachers' use of evidence-based practices for students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.

- Dennis, L., and Horn, E. (2014). The effects of professional development on preschool teachers' instructional behaviors during storybook reading. *Early Child Development and Care*, 184(8) 1160-1177.
- Denton, C. A., ve Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150-175. <https://doi.org/10.1080/10474410802463296>.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' Professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
- Desimone, L. M. ve Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality Professional development. *Theory Into Practice*, 56 3-12.
- Douglas, K. H., et al. (2016). Teacher preparation: Effective practices for learners with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 27-39
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. (2. Baskı), Ütopya Yayınları, Ankara.
- Dunst, C. J. (2015). Improving the design and implementation of in-service Professional development in early childhood intervention. *Infants and Young Children*, 28 (3), 210–219.
- Dunst, C. J., and Raab, M. (2010). Practitioners' self-evaluations of contrasting types of professional development. *Journal of Early Intervention*, 32 (4), 239–254.
- Dunst, C. J., and Trivette, C. M. (2012). Moderators of the effectiveness of adult learning method practices. *Journal of Social Sciences*, 8 (2), 143–148.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., and Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of inservice professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10 (12), 1731–1744.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., ve Deal, A. G. (2001). Supporting and strengthening family functioning: Toward a congruence between principles and practice. *Pediatric Nursing*, 27(2), 132-136.
- Erbaş, D., ve Yücesoy, Ş. (2002). The effects of immediate and delayed feedback on the acquisition and maintenance of systematic teaching skills. *Special Education Journal*, 3(1), 22-38.
- Er-Sabuncuoğlu, M. (2016). The role of teacher support in inclusive education. *International Journal of Special Education*, 31(3), 290-304.

- Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri* [Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Fidan, D., ve Tekin-İftar, E. (2022). Enhancing inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 189-205
- Fidan, H., ve Tekin-Iftar, E. (2022). Implementation of practice-based coaching by paraprofessionals to teach play skills to children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 57(1), 49-64. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.1.49>
- 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).
- Friend, M. (2006). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston, MA: Pearson.
- 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., ve Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 16(2), 120-130.
- Goldstein, H. (2002). Communication intervention for children with autism: A review of treatment efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 373-396.
- Gregori, L., Smith, T., and Jones, R. (2022). Evaluating the effectiveness of peer coaching in special education. *Educational Research and Reviews*, 17(5), 200-217.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8, 381-391.

- Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* [Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Hall, L. J., Grundon, 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.
- Halle, J. W., Alpert, C. L., ve Anderson, S. R. (1984). Natural environment language intervention: Strategies for the acquisition and generalization of language by handicapped preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(4), 44-54.
- Hancock, T. B., ve Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.
- Harris, A., ve Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. McGraw-Hill Education.
- Hart, B., ve Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411-420.
- Hemmeter, M. L., Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., ve Alpert, C. L. (1996). The effect of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Journal of Early Intervention*, 20(4), 351-365. <https://doi.org/10.1177/105381519602000408>
- Hemmeter, M. L., ve Kaiser, A. P. (1994). Enhanced milieu teaching: Effects of parent-implemented language interventions. *Journal of Early Intervention*, 18(3), 269-287. <https://doi.org/10.1177/105381519401800303>
- Hoevenaars-van den Boom, M. A. M., Antonissen, A. C. F., Knoors, H. E. T., ve Vervloed, M. P. J. (2009). Differentiating characteristics of deaf children with and without autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(2), 168-176.
- Hsu, T. C. (2016). Effects of a peer assessment system based on a grid-based knowledge classification approach on computer skills training. *Educational Technology ve Society*, 19(4), 100-111.
- Ingersoll, B., ve Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training*. New York, NY: Guilford Press.

- Jager, A. D., Reezigt, G., ve Creemers, B. P. M. (2002). The effects of teacher training on new instructional behavior in reading comprehension. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 374-385. <https://doi.org/10.1177/0022487102053005002>.
- Jarvis, P. (2005). *Adult education and the state*. London: Routledge Falmer.
- Jayaraman, G., Marvin, C., Knoche, L., ve Bainter, S. (2015). Coaching conversations in early childhood programs: The contributions of coach and coachee. *Infants ve Young Children*, 28(4), 323-336. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000048>.
- Jennet, H. K., et al. (2008). The effectiveness of mand-model teaching for communication skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(1), 57-71
- Joyce, B. and Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. USA: Corwin.
- Joyce, B., and Showers, B. (1980). Improving in-service training: The messages from research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Joyce, B., ve Showers, B. (1982). *The Coaching of Teaching*. *Educational Leadership*, 40(1), 4-8.
- Joyce, B., ve Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53(6), 12-16.
- Joyce, B., ve Showers, B. (2002). Designing training and peer coaching: Our needs for learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., ve Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Journal of Early Education and Development*, 11(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., Alpert, C. L., ve Whiteman, B. (1995). Teaching functional communication skills. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38(5), 1211-1223. <https://doi.org/10.1044/jshr.3805.1211>
- Kaiser, A. P., ve Hester, P. P. (1994). Teaching parents the natural language paradigm. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 24(4), 399-409. <https://doi.org/10.1007/BF02172226>

- Kaiser, A. P., ve Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309.
- Kamps, D., Barbetta, P. M., Leonard, B. R., ve Delquadri, J. C. (1992). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 281-292.
- Kasari, C., Rotheram-Fuller, E., Locke, J., ve Gulsrud, A. (2012). Making the connection: Randomized controlled trial of social skills at school for children with autism spectrum disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 431-439.
- Katzenmeyer, M., ve Moller, G. (2009). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Corwin Press
- Kirkpatrick, R. M., Akers, J. S., ve Rivera, C. J. (2019). Coaching to fidelity: A framework for the application of instructional practices. *Journal of Special Education*, 52(1), 15-24.
- Knight, J. (2007). *Instructional coaching: A partnership approach to improving instruction*. Corwin Press.
- Knight, J. (2009). *Coaching*. *Journal of Staff Development*, 30, 18-22.
- Knowles, M. (1996.) *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim* (Çeviren: Serap AYHAN), A.Ü. yayınları, Ankara.
- Koegel, L. K., Vernon, T. W., ve Koegel, R. L. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., ve McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30(1), 19-32.
- Kohler, F. W., Crilley, K. M., Shearer, D. D., ve Good, G. (1997). Effects of peer coaching on teacher and student outcomes. *Journal of Educational Research*, 90(4), 240-250.
- Kraft, M. A., Blazar, D., ve Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588.
<https://doi.org/10.3102/0034654318759268>.

- Kretlow, A. G. and Bartholomew C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *The Journal of The Teacher Education*, 33, 279-299.
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L., ve Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33(6), 348-361. <https://doi.org/10.1177/0741932510395397>.
- 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. *The Journal of Special Education*, 44, 234-246.
- Kretlow, A. G., Wood, C. L., ve Cooke, N. L. (2011). Effects of a strategic intervention on the achievement of fraction skills and understanding for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 78(1), 35-52. <https://doi.org/10.1177/001440291107800102>.
- Kucharczyk, S., Shaw, E., Smith Myles, B., Sullivan, L., Szidon, K., ve Tuchman-Ginsberg, L. (2012). *Guidance ve coaching on evidence-based practices for learners with autism spectrum disorders*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 16-25.
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., ve 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. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040501>.
- Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D., ve Ayres, K. M. (2019). Incorporating group contingencies into functional communication training for young children. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 21(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/1098300718789356>
- Lignugaris/Kraft, B., ve Marchand-Martella, N. E. (1993). Strategies for teachers to maximize generalization of effective instructional practices. *Preventing School*

- Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 37(4), 6-10.
<https://doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944610>.
- Lofthouse, R., Leat, D., ve Towler, C. (2010). Effective coaching practices for teachers: A guide. Department for Education.
<https://www.ncl.ac.uk/media/wwwnclacuk/cflat/files/coaching-for-teaching.pdf>.
- Losardo, A., ve Bricker, D. (1994). Activity-based intervention. Brookes Publishing Company.
- Lowe, J. (1985). Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış. (Çev: T. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- Lu, H. L. (2010). Research on peer coaching in preservice teacher education - A Review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 748-753.
- Matson, J. L., Hess, J. A., ve Mahan, S. (2013). Moderating effects of challenging behaviors and communication deficits on social skills in children diagnosed with autistic disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34(12), 607-612.
- Matson, J. L., Tureck, K., Turygin, N., Beighley, J. S., ve Rieske, R. D. (2012). Trends and topics in early intensive behavioral interventions for toddlers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(4), 1412-1417.
- Matsumura, L. C., Garnier, H. E., ve Spybrook, J. (2013). Literacy coaching to improve student reading achievement: A multi-level mediation model. *Learning and Instruction*, 25, 35-48.
- McLeod, J., Kelly, B., ve Fayne, H. (2019). The effects of coaching on teaching practices and teacher efficacy. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 44-56.
<https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.05>
- McLeskey, J. and Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29, 293-305.
- McLeskey, J., Billingsley, B., Brownell, M., ve Maheady, L. (2018). High-leverage practices in special education. *Council for Exceptional Children*.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghawan, H. Y. and Yu, S. (2012). Using coaching to support the social skills of children with and without autism spectrum disorders. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 4, 74-94.

- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghawan, H. Y., ve Yu, S. (2016). Using naturalistic teaching strategies to support children with developmental disabilities in inclusive settings. *Young Exceptional Children*, 19(4), 3-15.
- Meadan, H., ve Keen, D. (2016). Parent-implemented interventions for young children with developmental disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 68-79.
- Mesibow, G. B., Shea, V., ve Schopler, E. (2004). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York, NY: Springer.
- Miltenberg, C. (2003). Behavioral skills training: A review of literature. *Behavior Modification*, 27(1), 1-9.
- Moran, M. C. (2007). *Differentiated literacy coaching: scaffolding for student and teacher success*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Moreno, R. (2000). *Designing for understanding: A cognitive theory of multimedia instruction* (Unpublished doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara.
- Morgan, P., Menlove R., Salzberg, C. L., ve Hudson, P. (1994). Self-monitoring effects on self-esteem of adolescent students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 141-159. <https://doi.org/10.2307/1511147>.
- Morrier, M. J., Hess, K. L. and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 4, 119-132.
- Myers, D., Simonsen, B., ve Sugai, G. (2011). Increasing teachers' use of praise with a response to-intervention approach. *Education and Treatment of Children*, 34(1), 35-59. <https://doi.org/10.1353/etc.2011.0001>.
- National Autism Center (NAC). (2015). National standards report: The national standards project—addressing the need for evidence-based practice guidelines for autism spectrum disorders. Randolph, MA: Author.
- Neubert, G. A., ve McAllister, E. (1993). Peer coaching in preservice education. *Teacher Education Quarterly*, 20(4), 77-91.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ve Windham, G. C. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annual Review of Public Health*, 28, 235-258.

- 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), Article 1. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>.
- Owens, R. E. (2012). *Language development: An introduction* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Ökçün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Examination of social communication skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 165-179.
- Papadopoulos, P. M., Lagkas, T. D., ve Demetriadis, S. N. (2017). Technology-enhanced peer review: Benefits and implications of providing multiple reviews. *Educational Technology ve Society*, 20(3), 69-81.
- Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R. ve Brackett, M. A. (2012). Personal, Professional coaching: transforming professional development for teacher and administrative leaders. *Journal of Education Leadership*, 11(1), 263-274.
- Peterson, P. (2009). Embedded instruction in the general education classroom: An examination of constant time delay to teach science concepts to students with moderate intellectual disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(4), 98-113.
- Powell, D. R., ve 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
- Pretti-Frontczak, K., ve Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes Publishing Company.
- Rakap, S. (2017). Impact of Coaching on Preservice Teachers' Use of Embedded Instruction in Inclusive Preschool Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>.
- Rakap, S. (2017). Naturalistic teaching strategies in early childhood special education. *Journal of Early Childhood Special Education*, 35(2), 74-87.
- Rakap, S. (2017). Peer coaching in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 517-526
- Rakap, S., Birkan, B., ve Kalkan, S. (2017). An adapted alternating treatments design to compare the effects of parent-implemented simultaneous prompting and model-

- lead-test procedures. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29(3), 425-442.
- Rogers, S. J., Hepburn, S., Stackhouse, T., ve Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(5), 763-781.
- Rogers-Warren, A., ve Warren, S. F. (1980). Teaching language to handicapped children: Some applications of a social-interactional paradigm. *Journal of the Division for Early Childhood*, 3(2), 104-115. <https://doi.org/10.1177/105381518000300203>
- Sallese, M. R., ve Vannest, K. J. (2022). Peer coaching for professional development in special education. *Journal of Special Education Leadership*, 35(2), 73-89
- Scattone, D., Tingstrom, D. H., ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using Social Stories™. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(3), 211-219.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., and McAfee, J. K. (2010). Teacher coaching: Promoting effective instruction. *Journal of Behavioral Education*, 19(4), 385-402.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., ve McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., ve McAfee, J. K. (2010). Providing immediate feedback to special education teachers on their use of effective instructional practices. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406409357018>
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D., ve Winstead, O. (2018). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 321-339. <https://doi.org/10.1177/0888406417727043>.
- Showers, B. (1985). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42(7), 43-48.
- Showers, B., ve Joyce, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4-10.
- Showers, B., ve Joyce, B. (1996). The evolution of peer coaching *Educational Leadership*, 53, 12-16.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. and Sugai, G. (2008). Evidencebased practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Snell, M. E., Doswell-Forston, L., Stanton-Chapman, T. L., and Walker, V. L. (2013). A review of 20 years of research on professional development interventions for preschool teachers and staff. *Early Child Development and Care*, 183 (7), 857–873.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., ve Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., ve Fox, L. (2015). Supporting teachers' use of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 133-143. <https://doi.org/10.1177/0271121415581619>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., ve 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(4), 357-370. <https://doi.org/10.1177/1053815111428336>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., ve McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants ve Young Children*, 25(3), 188-212. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31825a1ebf>.
- Stormont, M., Reinke, W. M., Newcomer, L., Marchese, D., ve 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. <https://doi.org/10.1177/1098300714550657>.
- Sudha, S., Eigsti, I. M., Gifford, T., ve Bhat, A. (2016). Speech perception and production in autism spectrum disorders: A review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 74-85.
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Vo, A., ve 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. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9142-3>.

- Tager-Flusberg, H., ve Caronna, E. (2007). Language disorders: Autism and other pervasive developmental disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 469-481.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., ve 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. <https://doi.org/10.1177/0888406417703751>.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O., and Akçamete, G. (2017). Teacher coaching to support inclusive education. *International Journal of Special Education*, 32(3), 541-555.
- Traub, J. (2010). The effectiveness of written and verbal feedback on teacher implementation of behavior interventions. *Behavioral Interventions*, 25(3), 157-169. <https://doi.org/10.1002/bin.299>
- Tunc-Paftalı, A., ve Tekin-İftar, E. (2021). Web-based professional development for early childhood teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 319-336.
- Tunç-Paftalı, H., ve Tekin-Iftar, E. (2021). Teaching functional play skills to children with autism spectrum disorder through paraprofessional-implemented practice-based coaching. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 46(2), 81-97. <https://doi.org/10.1177/15407969211007002>
- UNESCO (1985). Yetişkin Eğitim Terimleri. (Çev. F. Oğuzkan), UNESCO Milli Eğitim Komisyonu, Ankara.
- Uysal, M. (2005). *Yetişkinlerde öğrenme*. A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
- Veeman, A., ve Denessen, E. (2001). The impact of coaching on teacher development. *Journal of In-Service Education*, 27(2), 205-217. <https://doi.org/10.1080/13674580100200152>
- Vogt, M., ve Rogella, M. (2009). Content-area literacy strategies for the inclusive middle school classroom. *Middle School Journal*, 40(4), 15-23. <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11461700>.
- Volkmar, F. R., ve Van der Wyk, B. C. (2017). Handbook of autism and pervasive developmental disorders (4th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley ve Sons.
- Volkmar, F. R., ve Wiesner, L. A. (2009). Essential clinical guide to autism. Hoboken, NJ: John Wiley ve Sons.

- Walker, V. L., Douglas, K. H., ve Brewer, D. M. (2020). Improving teacher effectiveness in special education through coaching. *Journal of Special Education Technology*, 35(1), 27-39
- Walpole, S., ve Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher*, 62(3), 222-231.
- Warren, S. F., McQuarter, R. J., ve Rogers-Warren, A. (1984). The effects of a milieu teaching program on the language skills of children with developmental delays. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49(2), 181-192. <https://doi.org/10.1044/jshd.4902.181>
- Wasik, B. A., Bond, M. A., ve Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>.
- 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.
- West, L., ve Staub, F. C. (2003). Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons. Heinemann.
- Windsor, J., Reichle, J., ve Mahowald, M. (2009). Communication interventions for individuals with severe disabilities: Research and practice. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52(1), 250-264.
- Wolery, M. (1994). Implementing instruction for the acquisition and generalization of functional and generative skills in children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 120-134.
- Wood, C.L., Goodnight, C.I., Bethune, K.S., Preston, A.I., Cleaver, S.L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14 (2), 122
- Yee, L. S. (2016). The effect of coaching on teacher efficacy and instructional practice. *Journal of Educational Research*, 109(1), 34-49. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.920911>
- Yoder, P. J., ve Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(6), 1158-1174. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/093\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/093))

- Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W., Scarloss, B., Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues ve Answers Report, REL 2007-No. 003). Washington, DC
- Yu, W. S. (2003). On school-based teaching research. *Educational Research*, 4, 53-58.
- Zhang, S., Liu, Q. T., ve 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.
- Zhou, L. (2012). Peer coaching as a professional development strategy for the enhancement of teachers' learning design skills and in-practice teaching abilities. *Educational Technology Research and Development*, 60(4), 639-658. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9249-1>.

EKLER

EK-1 Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 17.01.2024

Protokol No: 682977

Tarih: 29.01.2024



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Giyinme Becerilerinin Öğretiminde Hizmet Öncesi Özel Eğitim Öğretmenlerine Uygulanan Meslektaş Koçluğu Programının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Veyse AKSOY
TEZ YAZARI:	Ahmet Alperen YAVUZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saime ÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Fândan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-2 MEB Araştırma İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26.02.2024-703190



ESKİŞEHİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN

Adı Soyadı	Ahmet Alperen YAVUZ
Kurumu / Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri
Araştırmanın Konusu	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Giyinme Becerilerinin Öğretiminde Hizmet Öncesi Özel Eğitim Öğretmenlerine Uygulanan Meslektaş Koçluğu Programının Etkilliliği
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma / Proje / Ödev / Tez Önerisi	Doktora Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	1. Meslektaş Koçu Adayı (Öğreten Akran) Katılımcı Bilgi Formu (1 Sayfa) 2. Özel Eğitim Sertifikalı Öğretmen (Öğreten Akran) Katılımcı Bilgi Formu (1 Sayfa) 3. Meslektaş Koçu Adayı Sosyal Geçerlik Soruları (1 Sayfa) 4. Özel Eğitim Sertifikalı Öğretmen Sosyal Geçerlik Soruları (1 Sayfa) 5. Öğrenci Velisi Sosyal Geçerlik Soruları (1 Sayfa)
Görüş İstenecek Birimler	-

KOMİSYON GÖRÜŞÜ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarih ve 81576613 sayılı 2020/2 Nolu Genelge Kapsamında Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi.
Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede 2023-2024 öğretim yılını aksatmayacak şekilde uygulanmasında sakınca yoktur.

Komisyon Kararı	KABUL (oy birliği ile)
(Varsa) Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

19/02/2024

Dr. Funda ÇIRAY ÖZKARA

Öğretmen

Muhammet Rıdvan ESER

Öğretmen

Ebru SÖĞÜT

Öğretmen

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ađ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: C. Murat ERSOY
Tel : (0 222) 280 27 07
Faks: (0 222) 280 27 28

EK-3 Paket Tanıtım Kitapçığı

ÖZEL EĞİTİMDE MESLEKTAŞ KOÇLUĞU UYGULAMASI EĞİTİM PAKETİ

Bu paketin amacı;

- Özel eğitimde meslektaş koçu yetiştirmek
- Meslektaş koçlarının talep etme-model olma (mand model) ile öğretimi yüksek uygulama güvenirliği ile uygulamalarını sağlamak
- Meslektaş koçlarının koçluk becerilerini geliştirmektir.

Meslektaş Koçluğu Hakkında Genel Bilgiler

Meslektaş koçluğu (peer coaching) iki ya da daha fazla meslektaşın önceden belirlenen hedefler doğrultusunda bir araya gelerek mesleki gelişimlerini artırmayı hedefledikleri bir süreçtir. Özel eğitimde meslektaş koçluğu ise özel eğitim alanında çalışan meslek sahiplerinin birbirlerine destek olarak mesleki becerilerini geliştirdikleri bir süreçtir. Genellikle belirli bir becerinin edindirilmesine odaklanmaktadır. Meslektaş koçluğu yalnızca mesleki gelişime neden olmakla kalmayıp sorun çözme, motivasyon, verimliliği, etkililiği ve iletişimi artırma, bilimsel dayanaklı uygulamaların alanda kullanılmasına teşvik etme gibi faydalar da sağlar.

Meslektaş Koçluğu basamakları:

- Ön eğitim hazırlama
- Ön eğitim sunma
- Performansı izleme ve geribildirim sunma

Eğitim Paketinin Tanıtımı

Bu paketin hedef kitlesi öncelikli olarak meslektaş koçluğu becerileri edindirilmesi amaçlanan Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Zihin Engelliler Öğretmenliği veya Özel Eğitim Öğretmenliği diploması ile çalışan öğretmenlerdir. Bir sonraki aşamada ise bu öğretmenlerle aynı kurumda çalışma iznine sahip ve alan dışı öğretmenlik mezunu olarak çalışan (örneğin çocuk gelişimi, okul öncesi vb. alanlardan mezun olan) başka bir deyişle “alan dışından olan” öğretmenlerdir. Hedef özel eğitim veya zihin engelliler öğretmenliği diplomasına sahip alandan öğretmenlere meslektaş koçluğu becerileri edindirilerek alan dışı öğretmenlere koçluk süreci gerçekleştirmeleri ve bu süreçle öğretmenlere talep etme-model olma tekniğini öğretmek alan dışı öğretmenlerin çalıştıkları otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerinin gereksinim duyduğu ve BEP’inde yer alan bir sosyal beceriyi koçluk uygulamaları ile meslektaş koçu tarafından takip edilerek öğrencilerine öğretmeleri hedeflenmiştir.

Meslektaş koçları öncelikli olarak koçluk gerçekleştirecekleri öğretmenlere öğretecekleri talep etme-model olmayı prova ortamlarında %100 doğrulukta uygulayacaktır. Daha sonra talep

etme-model olmayı öğretmenlere edindirmek için bir eğitim paketi hazırlayarak sunacaktır. Son olarak öğretmenler öğrencilerine talep etme-model olmayı kullanarak sosyal beceri öğretim oturumları gerçekleştirirken performans geri bildirimi sunacaklardır.

Koçluk alacak öğretmenler ise öncelikle aldıkları eğitimle talep etme-model olmayı prova ortamlarında %100 doğrulukta uygulayacaktır. Daha sonra öğrencilerine belirledikleri bir sosyal beceriyi öğretirken talep etme-model olmayı %100 doğrulukta kararlı veri elde edinceye dek uygulayıcaya kadar meslektaş koçları tarafından performans geribildirimini alacaklardır.

MESLEKTAŞ KOÇLUĞU UYGULAMASI EĞİTİM PAKETİ

Bu paket iki basamaktan oluşmaktadır. İlk basamak talep etme-model olmayı meslektaş koçlarına öğretmek, ikinci basamak ise koçluk becerisini meslektaş koçlarına (meslektaş koçu adaylarına) edindirmektir. Meslektaş koçlarının talep etme-model olmayı öncelikle basamaklarıyla açıklayabilmeleri daha sonra prova ortamında %100 doğrulukta uygulayacak seviyeye gelmeleri hedeflenmektedir. Koçluk becerisi için ise öncelikle yürütecekleri koçluk uygulamasına (talep etme-model olmayı öğretme ve süreci izleyip geribildirimler verme) ilişkin eğitim materyali oluşturup sunma ve koçluk yaptıkları öğretmen öğrencisine öğretim yaparken geri bildirimler sunma davranışları hedeflenmektedir.

Bu paket doğrultusunda araştırmacı meslektaş koçu adaylarına sırasıyla talep etme-model olma sunumu gerçekleştirecek, kendisi model olarak talep etme-model olmayı uygulamalı olarak gösterecek ve son olarak meslektaş koçu adaylarına bu yöntemi prova ettirecektir. Koçluk becerileri edindirme kapsamında ise powerpointte sunu hazırlama ve sunma, rol oynama (role play) ile koçluğun doğru ve eksik/yanlış uygulandığı senaryolar üretmek hakkında tartışma, araştırmacının performans geri bildirimi vermeye model olması ve meslektaş koçu adaylarına prova yaptırma basamakları gerçekleştirilecektir.

Paketin uygulama basamakları:



Araştırmacı
tarafından

**Meslektaş
koçu adayına
koçluk
becerileri
edindirme**



Meslektaş koçu
tarafından

**Alan dışı
öğretmene
talep etme
model olma
kullanma
becerisi
edindirme**



Alan dışı öğretmen
tarafından

**OSB olan
bireye sosyal
beceri
edindirme**

1. Basamak: Meslektaş Koçu Adayına Koçluk Becerileri Edindirme

Bu basamağın gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak koçluk yapacak öğretmenin öğretecek ve koçluk süreci ile takip edecek olduğu beceri/strateji/yönteme hâkim olması ve öncelikle kendisinin bu beceriyi doğru bir biçimde uygulaması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle meslektaş koçu adayına koçluk becerilerinin edindirilmesine geçmeden önce talep etme model olmayı edindirmek hedeflenmiştir.

Talep etme model olma meslektaş koçu adayına kazandırılırken davranışsal beceri öğretimi stratejisinin basamakları takip edilecektir. Meslektaş koçunun talep etme model olmayı yüksek doğrulukla uygulayabilmesi ve ileride koçluk yapacağı meslektaşına öğretebilmesi için araştırmacının gerçekleştireceği eğitim sırasıyla:

- Talep etme model olmayı anlatan bir sunum yapma,
- Talep etme model olma uygulamasına model olma,
- Meslektaş koçu adayına uygulamanın provasını yaptırma basamaklarından oluşmaktadır.

Koçluk becerileri meslektaş koçu adaylarına kazandırılırken öncelikle adaya bir sunu hazırlama ve sunma becerisi edindirilecek sonra ise talep etme model olma becerisinde olduğu gibi davranışsal beceri öğretiminin basamakları izlenerek bu bölüm tamamlanıp performans geri bildirimi sunma aşamasına geçilecektir. Ön eğitim verme sürecinin aşamaları:

- Sunu hazırlama ve sunma
- Video modellerin izletilmesi ve değerlendirilmesi
- Model olma
- Prova yaptırma şeklinde gerçekleştirilecektir.

Bir sonraki aşama performans geri bildirimi sunma aşamasıdır. Bu aşamanın amacı meslektaş koçu adaylarına birlikte çalışacakları özel eğitim alan dışı meslektaşlarına performans geri bildirimi verme becerisini kazandırmaktır. Performans geri bildirimi sunmanın basamakları:

- Eğitim sürecini izleme,
- Olumlu / düzeltici geri bildirim sunma,
- Soruları yanıtlama / yorumları dinleme,
- Destekleyici ifadelerle süreci sonlandırma şeklindedir.

2. Basamak: Alan Dışı Öğretmene Talep Etme Model Olma Kullanma Becerisi Edindirme

Alan dışı öğretmene talep etme model olmayı öğretmek ve uygulamayı takip etmek için öncelikle meslektaş koçundan kendisine araştırmacı tarafından uygulananın benzeri bir sunu hazırlaması ve sunması beklenmektedir. Daha sonra birlikte çalıştığı meslektaş öğrencisiyle çalışırken geri bildirim sunma süreci gerçekleştirilecektir.

Meslektaş koçunun hazırlaması beklenen “Özel Eğitim Alan dışı Öğretmenlere Yönelik Meslektaş Koçluğu Uygulaması Eğitim Paketi” içeriği:

- Talep etme model olma uygulamasına yönelik bir sunu hazırlama
- Talep etme model olmayı örnekleyen / örneklemeyen videoları izletme ve değerlendirme
- Hipotetik bir öğretim senaryosu ile model olma ve prova yaptırma şeklindedir.

3. Basamak: OSB Olan Bireye Sosyal Beceri Edindirme

Meslektaş koçluğu uygulama eğitimi paketinin nihai hedefi özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimine katkı sunmaktır. Bu hedef bağlamında bu paket özelinde önce bir özel eğitim diplomalı öğretmen meslektaş koçu olarak eğitilecek sonra eğitilen meslektaş koçu alan mezunu olmayıp özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmenlik yapan ve otizmli öğrenci ile çalışan meslektaşını koçluk süreci ile destekleyerek onun talep etme model olmayla OSB olan öğrencisine ihtiyaç duyduğu bir sosyal beceriyi öğretmesi beklenmektedir.

OSB olan bireylerin tanılarında da yer alan ve başlıca zorlukları arasında bulunan sosyal becerileri edinmeleri onları başta etiketleme olmak üzere pek çok problemten kurtaracaktır. Bu bağlamda halihazırdaki BEP’lerinde bulunan ya da öğretmenlerinin değerlendirme yoluyla ihtiyaç duydukları düşünülen bir sosyal beceriyi talep etme model olma uygulaması kullanarak öğrencilerine edindirmeleri beklenmektedir. Talep etme model olma uygulamasının basamakları:

- Çevresel düzenleme yapma
- Dikkati çekme ve uygulamayı başlatma
- Çocuğun tepkisini bekleme
- Doğru tepkiyi pekiştirme, yanlış tepki durumunda model olma
- Model olma sonrası doğru tepkiyi pekiştirme şeklinde sıralanmaktadır.

Paketin Uygulanacağı Ortam

Meslektaş koçluğu uygulama eğitimi paketi sunumu ve meslektaş koçlarının eğitim süreçleri Engelliler Araştırma Enstitüsü toplantı odalarında gerçekleştirilecektir. Uygulamanın bir diğer ayağı olan meslektaş koçlarının gerçekleştireceği özel eğitim alan dışı öğretmenlere yönelik

meslektaş koçluğu uygulaması eğitim paketinin sunumu ise her bir meslektaş koçu-alan dışı öğretmen çiftinin yer aldığı özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde uygun olan (toplantı odası, boş bir sınıf, kütüphane vb.) bir bölümde gerçekleştirilecektir. Son olarak özel eğitim alan dışı öğretmenin OSB olan öğrencisi ile gerçekleştireceği öğretim oturumları ve geri bildirim sunma süreci de öğrencinin eğitim aldığı sınıfı ya da gün içerisinde rutininde yer alan sosyal etkileşime girdiği (Psikolog odası, yemekhane, kantin vb.) ortamlarda uygulanacaktır.

Pakete Dair İş Akışı ve Öngörülen Süreler

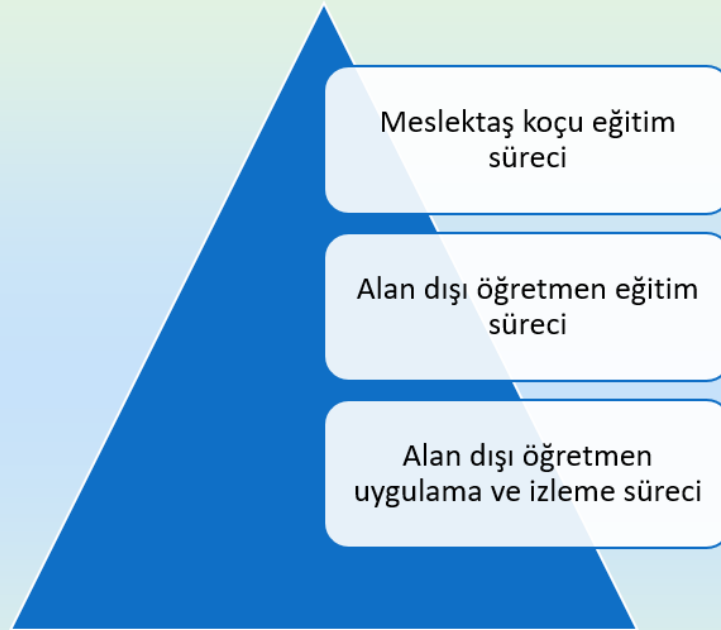
Meslektaş koçu eğitim süreci: 10-14 gün, 300-390 dakika arası

Özel Eğitim Alan dışı Öğretmenlere Yönelik Meslektaş Koçluğu Uygulaması Eğitim Paketi oluşturma süreci: 5-7 gün arası

Meslektaş koçunun alan dışı öğretmene ön eğitim sunumu gerçekleştirme süreci: 5-7 gün, 120-150 dakika arası

Meslektaş koçunun alan dışı öğretmeni izleme ve geri bildirim sunma süreci: 28-35 gün izleme süreci, her gün 1-2 oturum, oturum süresi 5-8 dakika arası

Paket Uygulaması



Meslektaş Koçluğu Eğitim Süreci

Bu sürecin basamakları aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

- a) Talep etme model olma eğitimi
 - Tanışma (kendini ve paketi tanıtmak)
 - Sözlü sunum (talep etme model olma içerikli sunu gerçekleştirme)
 - Video örnekleri sunma (talep etme model olmayı örnekleyen/örneklemeyen videolar)
 - Model olma (Talep etme model olma sürecine araştırmacının model olması)
 - Prova yaptırma (Talep etme model olmayı meslektaş koçuna uygulatma)
- b) Koçluk eğitim süreci
 - Sözlü sunum (meslektaş koçluğu içerikli sunu gerçekleştirme)
 - Video örnekleri sunma (talep etme model olmayı örnekleyen/örneklemeyen videolar izletilmesi ve sunulabilecek geri bildirimler üzerine konuşulması)
 - Model olma (Koçluk sürecine araştırmacının model olması)
 - Prova yaptırma (Koçluk sürecini meslektaş koçuna uygulatma)

Alan dışı Öğretmen Eğitim Süreci

Bu sürecin basamakları aşağıda sırasıyla yer almaktadır.

- a) Talep etme model olma eğitimi
 - Paketi hazırlama ve araştırmacının desteğiyle son halini verme
 - Sözlü sunum (talep etme model olma içerikli sunu gerçekleştirme)
 - Video örnekleri sunma (talep etme model olmayı örnekleyen/örneklemeyen videolar)
 - Model olma (Talep etme model olma sürecine meslektaş koçunun model olması)
 - Prova yaptırma (Talep etme model olmayı alan dışı öğretmene uygulatma)
- b) Meslektaş koçluğu süreci
 - Hedef beceri belirleme (Meslektaş koçunun ve gerekirse araştırmacının desteğiyle)
 - Materyal/ortam belirleme ve hazırlama (Hedef beceri için gerekli ise)
 - Talep etme model olmanın meslektaş koçu tarafından izlenmesi (Uygulamanın gerçekleştirildiği ortamda)
 - Geri bildirim sunma (Meslektaş koçu tarafından uygulamaya olumlu/olumsuz geri bildirim sunulması)

EK-4 Meslektaş Koçu Adayı (Öğreten Akran) Bilgilendirme ve Onam Formu

Meslektaş Koçu Adayı (Öğreten Akran) Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora tezi çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak Ahmet Alperen Yavuz ve doktora tez danışmanı olarak Doç. Dr. Veysel Aksoy ve meslektaş koçluğu uygulamasını sunacağınız özel eğitim sertifikalı öğretmen görev alacaktır.

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

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri (öğreten akran) tarafından sunulacak meslektaş koçluğu eğitim programının özel eğitim dışında lisans bölümlerinden mezun olmuş (psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, formasyon almış çocuk gelişimciler, formasyon almış Psikoloji mezunları vb.) ve özel eğitim sertifikası alarak özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmakta olan öğretmenlerin (öğrenen akran) hedef uygulama olan talep etme model olmayı uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırmada katılımcı öğretmen (öğreten akran) olarak yer almanız söz konusu olduğunda, araştırma süresince sizin ve eşleştirildiğiniz sertifikalı öğretmen-öğrenci çiftinin gereksinimlerine dayalı olarak belirlenmiş olan öğretim uygulamasını öğretmeniz için mesleki gelişim programı sunmanız ve öğretmen-öğrenci çıktılarını düzenli takip etmeniz istenecektir. Bu kapsamda sizden;

Araştırmacı tarafından sunulan meslektaş koçluğu eğitim programına katılmanız,

Sertifikalı öğretmene meslektaş koçluğu eğitim programı sunmanız,

Uygulamalarınız hakkında düzenli olarak veri toplamanız ve araştırmacıya iletmeniz,

Eşleştirdiğiniz sertifikalı öğretmen ile araştırma süresince etkileşim halinde olmanız ve

Sosyal geçerlik için görüşmelere katılmanız beklenmektedir.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık iki ay boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar kurumunuzda halihazırda sürdürdüğünüz öğretim etkinliklerinizi olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Araştırma süreci yüz yüze yürütülecek olan ön eğitim ve uygulama sürecinde sizin

tarafınızdan sertifikalı öğretmen-öğrenci çifti ve kendinize ilişkin tutmuş olduğunuz kayıtlardan oluşacaktır.

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

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma yaklaşık iki ay sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada sizin sertifikalı öğretmene sunacağınız meslektaş koçluğu eğitim programının içeriğinde yeterli olmanızı sağlayacak araştırmacı tarafından sunulacak bir mesleki gelişim programına katılmanız istenecektir. Araştırmacının sunacağı meslektaş koçluğu uygulaması özel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde yer alan ancak yeterli olamayabilecekleri durumlar olması nedeniyle ilk aşama olarak gerçekleştirilecektir. Mesleki gelişim kapsamında sizlere koçluk becerileri kapsamında talep etme model olma ve koçluk uygulaması süreçlerine ilişkin bir ön eğitim sunulacaktır. Mesleki gelişim sürecinde edindiğiniz bilgi ve deneyimleriniz benzetim ortamlarında çalışıldıktan sonra sertifikalı öğretmenlere benzer bir meslektaş koçluğu uygulaması sunacaksınız. Sunduğunuz meslektaş koçluğu ile sertifikalı öğretmenlerin edindiği uygulama becerisinin etkisi sertifikalı öğretmenin öğrencisinin bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alan hedef becerilerden seçilen becerileri öğretebilmesi üzerinde incelenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve sertifikalı öğretmen-öğrenci çifti davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta araştırmacı bulunacaktır. Uygulama süresince sizin için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler (örn., görüşme, SMS ve internet kotaları, öğretim araç-gereçleri, pekiştiriciler) talep etmeniz durumunda araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gerece sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereci temin etmeniz istenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrencileriniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir

süreci sizin ve sertifikalı öğretmen ve öğrencinin 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, 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, özel eğitim sertifikalı öğretmenin ve öğrencisinin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca edindiğiniz yeni öğretim uygulamasını mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağınız başka öğrencileriniz için uygulamanın yanı sıra başka öğretmenlere destek olmanız da birçok özel gereksinimli öğrencinin gelişimi açısından bir önemli kazanım olacaktır.

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

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da öğrencinizi hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Arş. Gör. Ahmet Alperen Yavuz / Anadolu Üniversitesi / Engelliler Araştırma Enstitüsü
Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Bu araştırmaya katılımı gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum. Ayrıca araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve çalışma kapsamında öğretmen-öğrenci çifti ile gerçekleştireceğim meslektaş koçluğu uygulamalarının gözlemciler tarafından izleneceğini ve araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmen Rumuzu: _____

İmza: _____

Tarih: _____

EK-5 Alan Dışı Öğretmen (Öğrenen Akran) Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora tezi çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak Ahmet Alperen Yavuz ve doktora tez danışmanı olarak Doç. Dr. Veysel Aksoy ve meslektaş koçluğu uygulamasını sunacağınız özel eğitim alan dışı öğretmen görev alacaktır.

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

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenleri (öğreten akran) tarafından sunulacak meslektaş koçluğu eğitim programının özel eğitim dışında lisans bölümlerinden mezun olmuş (psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü, formasyon almış çocuk gelişimciler, formasyon almış Psikoloji mezunları vb.) ve özel eğitim sertifikası alarak özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmakta olan öğretmenlerin (öğrenen akran) hedef uygulama olan talep etme – model olmayı uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

Araştırma süresince sizin ve eşleştirildiğiniz öğrencinizin gereksinimlerine dayalı olarak belirlenmiş olan öğretim uygulamasını öğrenmeniz ve sınıfınızda uygulayabilmeniz ve öğrenci çıktılarını grafiksel verilerle değerlendirebilmeniz için ön eğitim ve geri-bildirim sürecinden oluşan meslektaş koçluğu sürecine düzenli olarak katılmanız istenecektir. Bu kapsamda aşağıda sıralanan etkinlikleri yerine getirmeniz istenecektir:

Eşleştirdiğiniz özel eğitim öğretmeni ile araştırma süresince eğitime katılmak

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

Öğrenci performansına yönelik düzenli olarak veri toplamak.

Uygulamalarınız hakkında düzenli olarak veri toplamak

Sosyal geçerlik değerlendirmeleri için görüşmelere katılmak.

Araştırma için gerekli süre: Araştırmaya katılmayı kabul etmeniz durumunda sizinle yaklaşık iki ay boyunca çalışılması planlanmaktadır. Araştırmanın uygulanması aşamasında sizinle gerçekleştirilecek çalışmalar kurumunuzda halihazırda sürdürdüğünüz öğretim etkinliklerinizi olumsuz etkilemeyecek şekilde planlanacaktır. Araştırma süreci özel eğitim öğretmeniyle (öğreten akran) yüz yüze yürütülecek olan ön

eğitim ve uygulama sürecinde sizin tarafınızdan öğrencinize ve kendinize ilişkin tutmuş olduğunuz kayıtlardan oluşacaktır.

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 sizinle eşleştireceğimiz öğrencinize ilişkin yaptığınız değerlendirmeler talep edilecektir. 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 sonunda görüşmeler yapılması planlanmaktadır.

Uygulama sürecinin tanıtımı: Bu araştırma yaklaşık iki ay sürebilecek bir çalışmadır. Araştırmada öncelikle sizin görüşleriniz ve öğrencinizin ailesinin görüşleri doğrultusunda, öğrenciniz için performansına dayalı olarak oluşturulmuş bireyselleştirilmiş eğitim planları dikkate alınarak işlevsel hedef davranışlar belirlenecektir. Belirlenen hedef davranışların özelliklerine ve sizin mesleki gelişim gereksiniminize dayalı olarak hedef davranışların öğrencinize kazandırılmasında kullanacağınız bir ya da daha fazla (örn., rehberli uygulamalar, bağımsız uygulamalar, ipucu türleri, pekiştirme süreçleri) 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 geri-bildirimlere yer verilen davranışsal beceri öğretimi modeli kullanılarak bir ön eğitim sunulacaktır. Daha sonra bu öğretim uygulamasını belirlenen hedef becerileri kazandırmak üzere sınıftaki rutin uygulamalarınız sırasında kullanmanız istenecektir. Bu uygulamalar sırasında sizin ve öğrencinizin davranışları hakkında veri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta özel eğitim diplomalı özel eğitim öğretmeni ve araştırmacı bulunacaktır.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın sizin ya da öğrencileriniz için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir

süreci sizin ve alan dışı öğretmen ve öğrencinin 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, 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, alan dışı öğretmenin ve öğrencisinin gelişiminin desteklenmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ayrıca edindiğiniz yeni öğretim uygulamasını mesleki yaşamınız süresince öğretim sunacağınız başka öğrencileriniz için uygulamanın yanı sıra başka öğretmenlere destek olmanız da birçok özel gereksinimli öğrencinin gelişimi açısından bir önemli kazanım olacaktır.

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

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ve öğrencinize hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Çalışmadan dilediğiniz zaman çekilebilirsiniz. Bu kararınız sizi ya da öğrencinizi hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

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

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Öğretmen Rumuzu: _____

İmza: _____

Tarih: _____

EK-6 Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü doktora tezi çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırma süresince araştırmacı olarak Ahmet Alperen Yavuz ve doktora tez danışmanı olarak Doç. Dr. Veysel Aksoy ve meslektaş koçluğu uygulamasını yürütecek özel eğitim diplomalı öğretmen görev alacaktır.

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

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı özel eğitim diplomalı öğretmenler tarafından sunulacak meslektaş koçluğu programının özel eğitim sertifikalı öğretmenlerin talep etme-model olmayı uygulama becerilerine etkilerini ve öğretim sunulan öğrencilerin hedef becerileri öğrenme düzeylerine etkilerini değerlendirmektir. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin uygulama sonrasında çalışmanın sosyal geçerliğine ilişkin görüşleri değerlendirilecektir.

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 iki ay boyunca belirlenen derslerde çalışması planlanmaktadır. Bu çalışmalar çocuk kuruma 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 iki ay sürebilecek bir çalışmadır. Çalışmada çocuğunuza öğretilmek üzere Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı dikkate alınarak öncelikli ve işlevsel sosyal beceriler belirlenecektir. Hedef becerilerin belirlenmesinin ardından, öğretmenin belirlenen öğretim uygulamasını halihazırda kullanıp kullanmadığını, kullanıyorsa hangi düzeyde kullandığını; aynı zamanda çocuğunuzun kendisi için belirlenen hedef becerileri sergileyip sergilemediğini; sergiliyor ise ne düzeyde sergilediğini belirlemek üzere değerlendirme yapılacaktır. Daha

sonra öğretmeninden sınıftaki rutin uygulamaları sırasında hedef becerileri kazandırmak üzere belirlenen  ğretim uygulamasını kullanması istenecektir. Öğretmenin uygulama süreci mesleğinde tecrübeli ve yeterli beceriye sahip bir özel eēitim  ğretmeni tarafından takip edilecektir. Bu uygulamalar sırasında  ocuēunuza ait verileri toplamak amacıyla gözlem yapmak üzere sınıfta, özel eēitim  ğretmeni ve araştırmacı bulunacaktır.

Bu süreçte araştırmaya devam etmeyi uygun bulmamanız durumunda  ocuēunuzu araştırmadan çekme hakkına sahipsiniz. Uygulama süresince  ocuēunuz için gerek duyulabilecek tüm araç-gereçler ( rn.,  ğretim araç-gereçleri, pekiştiren ler)  ğretmenin talep etmesi durumunda araştırmacı tarafından temin edilecektir. Sizden herhangi bir araç-gere e sahip olmanız ya da herhangi bir araç-gereği temin etmeniz beklenmeyecektir.

Olası riskler ve beklenen yararlar: Bu araştırmaya katılmanın  ocuēunuz ya da sizin için herhangi bir psikolojik ya da fiziksel riski bulunmamaktadır. Araştırmanın hiçbir süreci  ocuēunuzun 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  ocuēunuzun öğretmeninin mesleki gelişimini desteklenmesi başlı başına bir kazanım olacaktır.

Ayrıca  ğretmenin kullanacaēı  ğretim yöntemlerini kullanarak  ocuēunuza hedef becerileri öğretebilmesi durumunda, ileride  ocuēunuza farklı becerilerin  ğretiminde de aynı yöntemleri kullanabilecek olması hem öğretmenin mesleki gelişimini hem de  ocuēunuzun gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

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

Gönüllü katılım: Bu araştırmaya katılım için gönüllü olmak bir önkoşuldur. Ancak araştırma başladıktan sonra herhangi bir aşamada katılımdan vazgeçmeniz durumunda size ya da  ocuēunuza hiçbir olumsuz durum yansıtılmayacaktır. Sonuç olarak, çalışmaya

katılmamaya karar vermeniz durumunda şu anda almakta olduğunuz hizmetler hiçbir şekilde etkilenmeyecektir. Çalışmadan dilediğiniz zaman ekilebilirsiniz. Bu kararınız sizin kurumdan almakta olduğunuz hiçbir hizmeti olumsuz etkilemeyecektir.

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

Arş. Gör. Ahmet Alperen Yavuz

Anadolu Üniversitesi

Engelliler Araştırma Enstitüsü

E-posta:, Cep Tel:

Yukarıda sunulan bilgileri okudum. Çocuğumun araştırmaya katılımını gönüllü olarak kabul ediyorum. Bu belgenin bir kopyasının bana teslim edileceğini anlamış bulunuyorum: Ayrıca, araştırmanın deneysel bir çalışma olduğunu ve ocuğumla yapılacak ğretim sürecinde ğretmeni tarafından veri toplanacağını ve bu verilerin araştırmacılar ile paylaşılacağını anlamış bulunuyorum.

Bu çalışmaya ocuğumun katılmasını tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Veli Rumuzu: _____

İmza: _____

Tarih: _____

EK-7 Meslektaş Koçu Adayı (Öğreten Akran) Katılımcı Bilgi Formu

1.Rumuz Adınız: _____

2.Öğretmen olarak çalışma yılınız: _____

3.Mezun olduğunuz üniversite/bölüm: _____

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

5.Daha önce hiç özel eğitim sertifikalı öğretmenlere özel eğitimle ilgili bir yardımınız dokundu mu?

() Evet () Hayır

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

7. Meslektaş koçluğu/öğreten akran rolü ile daha önce herhangi bir uygulama yaptınız mı?

() Evet () Hayır

8. Eğer meslektaş koçluğu/öğreten akran rolü ile bir uygulama gerçekleştirdiyseniz kime, ne şekilde ve ne gerekçeyle gerçekleştirdiğinizi detaylandırır mısınız?

EK-8 Alan Dışı Öğretmen (Öğrenen Akran) Katılımcı Bilgi Formu

1. Öğretmen Rumuzu: _____

2. Yaşınız: _____

3. Öğretmen olarak çalışma yılınız: _____

4. Mezun olduğunuz üniversite/bölüm: _____

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

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

() Evet () Hayır

6a. Size bu desteği sağlayan kimdi?

6b. Nasıl bir formatta sunuldu (örn., sınıfta gözlem yaptı, uygulamalarımı izledi vb.)?

**EK-9 Meslektaş Koçluğu Davranışsal Beceri Öğretim Eğitimi Uygulama
Güvenirliği Veri Toplama Formu**

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:
Gözlemci:	Eğitim Yeri:
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):
Davranışlar	Gözlendi ise + Gözlenmedi ise -
1. Özel eğitim öğretmenine sunulacak olan eğitim için ortamı hazırlar.	
2. Başlangıçta amaç, plan ve beklentilere yönelik giriş yapar.	
3. Talep etme – model olma ve koçluk becerisine ilişkin hazırlanmış sunu içeriğine sadık kalarak konuyu anlatır.	
4. Süreci özetler varsa soruları cevaplar.	
5. Talep etme – model olmaya dair örnekleyen bir video izletir.	
6. Soru – cevap yöntemi ile videodaki uygulamacıya sunulabilecek olası düzeltici geri bildirimler üzerine konuşulur.	
7. Talep etme – model olmaya dair örneklemeyen bir video izletir.	
8. Soru – cevap yöntemi ile videodaki uygulamacıya sunulabilecek olası düzeltici geri bildirimler üzerine konuşulur.	
9. Süreci özetler varsa soruları cevaplar.	
10. Talep etme – model olmaya dair bir örneklemeyen öğretim senaryosu videosu izletir ve araştırmacı uygun performans geri bildirimi (olumlu ve düzeltici) sunar.	
11. Süreci özetler varsa soruları cevaplar.	
12. Talep etme – model olmaya dair bir örneklemeyen öğretim senaryosu videosu izletir ve meslektaş koçu uygun performans geri bildirimi (olumlu ve düzeltici) sunar.	
13. Araştırmacı, öğretmenin koçluk uygulamasını %100 doğrulukta sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.	
14. Süreci özetler ve soruları cevaplar.	
15. Katılım için teşekkür ederek ve/veya destekleyici ifadeler ile uygulamayı sonlandırır.	

**EK-10 Meslektaş Koçlarının Talep Etme Model Olmaya İlişkin Davranışsal Beceri
Öğretimi Uygulama Veri Toplama Formu**

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:
Gözlemci:	Eğitim Yeri:
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):
Davranışlar	Gözlendi ise + Gözlenmedi ise -
1. Alan dışı öğretmene sunulacak eğitim için ortamı hazırlar.	
2. Giriş konuşması yapar.	
3. Talep etme – model olmaya yönelik hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sunar.	
4. Sunuyu özetler.	
5. Varsa öğretmen sorularını cevaplar.	
6. Talep etme – model olmayı örnekleyen videoyu izletir.	
7. Videoyu özetler varsa öğretmenin sorularını cevaplar.	
8. Talep etme – model olmayı örneklemeyen videoyu izletir.	
9. Soru-cevap yöntemi ile örneklemeyen videodaki talep etme – model olmaya dair hatalar analiz edilir.	
10. Varsa öğretmenin sorularını cevaplar.	
11. Talep etme – model olmaya dair örnek bir öğretim planı okur ve bu planı gerçekleştirmek için kendisi öğretmen araştırmacı ise öğrenci rolünde olacak şekilde model olarak uygulamayı gösterir.	
12. Model olma sürecinde varsa öğretmenin sorularını cevaplandırır.	
13. Alan dışı öğretmenin öğretmen, araştırmacının ise uygulamacı rolünde olduğu öğretim planına uygun olarak talep etme – model olmayı %100 doğrulukta sergileyene kadar alan dışı öğretmenin prova yapmasını sağlar.	
14. Prova video kayıtlarını izler ve öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri bildirimler sunar.	
15. Varsa öğretmenin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinler.	
16. Meslektaş koçluğu uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretim uygulamasını teşekkür ederek ve/veya destekleyici ifadelerle sonlandırır.	

EK-11 Meslektaş Koçunun Talep Etme Model Olma İçin Performans Geri Bildirimi
Sunumu Veri Toplama Formu

Bildirimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:
Gözlemci:	Eğitim Yeri:
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):
Davranışlar	Gözlendi ise + Gözlenmedi ise -
1. Alan dışı öğretmene geri bildirim için uygun ortam hazırlar.	
2. Alan dışı öğretmenin yaptığı uygulamaya ve öğrenci davranışlarına dair değerlendirme sunar.	
3. Öğretmenin ve öğrencinin hedef davranışlarından gerçekleşenlere ilişkin bilgi sunar.	
4. Hedef davranıştan gerçekleşenlere ilişkin onaylama yapar.	
5. Hedef davranıştan istendik düzeyde gerçekleşmeyenlere yönelik düzeltici geri bildirim sunar.	
6. Geri bildirimleri sunum sırasında kibar ve nazik ses tonu kullanır.	
7. Bir sonraki süreçte özellikle dikkat edilmesi gereken noktaları kısaca açıklar.	
8. Varsa öğretmenlerin sorularını yanıtlar.	
9. Geri bildirim oturumunu teşekkür ederek ve/veya öğretmen uygulamasını destekleyici ifadeler kullanarak sonlandırır.	

EK-12 Talep Etme Model Olma Uygulama Basamakları Veri Toplama Formu

Öğretmen:	Gözlemci:	Gözlendi ise +
Öğrenci:	Tarih:	Gözlenmedi ise
		-
1. Çevreyi düzenler.		
2. Çocuğun dikkatini çeker.		
3. Çocuk etkinlik ya da araç gereçle ilgilenir veya “bunun ne olduğunu söyler misin?”, “ne istiyorsun?” gibi sorular sorarak çocuğun tepkisi beklenir.		
4. Çocuğun beş saniye içindeki doğru tepkisi pekiştirilir ve çocuğun etkinliğe ya da araç gerece ulaşmasına izin verilir.		
5. Çocuk yanlış tepki verir veya beş saniye içinde tepkide bulunmazsa, uygulamacı model olur ve onu taklit etmesini bekler.		
6. Çocuğun doğru tepkisi pekiştirilir ve etkinliğe ya da araç gerece ulaşmasına izin verilir.		

EK-13 Meslektaş Koçlarının Eşzamanlı İpucuyla Öğretime İlişkin Davranışsal Beceri Öğretimi Uygulama Veri Toplama Formu

Eğitimi Sunan:	Eğitim Alan Öğretmen:
Gözlemci:	Eğitim Yeri:
Tarih:	Saat (Başlangıç/Bitiş):
Davranışlar	Gözlendi ise + Gözlenmedi ise -
1. Alan dışı öğretmene sunulacak eğitim için ortamı hazırlar.	
2. Giriş konuşması yapar.	
3. Eşzamanlı ipucuyla öğretime yönelik hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sunar.	
4. Sunuyu özetler varsa öğretmen sorularını cevaplar.	
5. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi örnekleyen videoyu izletir.	
6. Videoyu özetler varsa öğretmenin sorularını cevaplar.	
7. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi örneklemeyen videoyu izletir.	
8. Soru-cevap yöntemi ile örneklemeyen videodaki eşzamanlı ipucuna dair hatalar analiz edilir.	
9. Varsa öğretmenin sorularını cevaplar.	
10. Eşzamanlı ipucuyla öğretime dair örnek bir öğretim planı okur ve bu planı gerçekleştirmek üzere kendisi öğretmen alan dışı öğretmeni ise öğrenci rolünde olacak şekilde model olarak uygulamayı gösterir.	
11. Model olma sürecinde varsa öğretmenin sorularını cevaplar.	
12. Alan dışı öğretmenin öğretim planına uygun olarak eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 doğrulukta sergileyene kadar prova yapmasını sağlar.	
13. Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri bildirimler sunar.	
14. Varsa öğretmenin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinler.	
15. Meslektaş koçluğu uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretim uygulamasını teşekkür ederek ve/veya destekleyici ifadelerle sonlandırır.	

**EK-14 Hedef Sözcük Düzeyinde Sözcük Kullanarak Yetişkinden Nesne İsteme
Becerisi Kayıt Formu**

Hedef Sözcük Sayısı:	Doğru tepki: + Yanlış Tepki ve tepkisiz kalma: -
Deneme 1	
Deneme 2	
Deneme 3	
Deneme 4	
Deneme 5	
Deneme 6	
Deneme 7	
Deneme 8	
Deneme 9	
Deneme 10	
Deneme 11	
Deneme 12	
Deneme 13	
Deneme 14	
Deneme 15	
Deneme 16	
Deneme 17	
Deneme 18	
Deneme 19	
Deneme 20	

EK-15 Meslektaş Koçu Sosyal Geçerlik Soruları Formu

Görüşülen Kişinin Rumuzu:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
Meslektaş Koçu Adayı İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
1. Özel eğitim diplomasına sahip bir öğretmen olarak kurumunuzda yer alan alan dışı olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir? Neden? 2. Meslektaş koçluğu becerileri kapsamında size araştırmacının sunduğu; a. Ön eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir? b. Geri bildirimler hakkındaki görüşleriniz nelerdir? 3. Araştırmacının sunduğu meslektaş koçluğu uygulamasını koçluk becerilerini edinmeniz kapsamında nasıl değerlendirirsiniz? 4. Böyle bir meslektaş koçluğu uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?	

EK-16 Alan Dışı Öğretmen Sosyal Geçerlik Soruları

Görüşülen Kişinin Rumuzu:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
Özel Eğitim Sertifikalı Öğretmen İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
1. Talep etme – model olma uygulama süreci ve basamakları hakkındaki görüşleriniz nelerdir? 2. Talep etme – model olma ile uygulama yaparken; kolay ve işlevsel bulduğunuz noktalar nelerdi? Zorlandığınız durumlar nelerdi? 3. Talep etme – model olma uygulamasını diğer öğrencileriniz için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir? 4. Diğer öğretmenlere talep etme – model olmayı kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz? 5. Talep etme – model olma uygulamanızda özel eğitim diplomalı öğretmenlerin (meslektaş koçunun) sizleri desteklemesine ilişkin görüşleriniz nelerdir? 6. Böyle bir meslektaş koçluğu uygulamasına katılmayı diğer alan dışı öğretmenlere önerir misiniz? Neden?	

EK-17 Öğrenci Velisi Sosyal Geçerlik Soruları

Görüşülen Kişinin Rumuzu:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
Öğrenci Velisi İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
1. Bu çalışmada öğretilmesi hedeflenen iletişim becerilerin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? 2. Çocuğunuzun öğrendiği bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Örnek verir misiniz? 3. Çocuğunuzun hedef iletişim becerisini öğrendiğini düşünüyor musunuz? Neden? 4. Çocuğunuzun bilmediği farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını düşünür müsünüz? Neden?	

EK-18 Kurum Yöneticisi Sosyal Geçerlik Soruları

Görüşülen Kişinin Rumuzu:	Görüşme Tarihi:
Görüşmeyi Yapan:	Görüşme Yeri:
Kurum Yöneticisi İçin Sosyal Geçerlik Soruları	
1. Kurum yöneticisi olarak kurumunuzda yer alan alan dışı öğretmenlerin koçluk uygulaması ile desteklenmesi sizce önemli midir? Neden? 2. Kurum yöneticisi olarak kurumunuzda yer alan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenlerin koçluk becerilerini edinip alan dışı meslektaşlarıyla yürütmeleri sizce önemli midir? Neden? 3. Araştırmacının kurumunuzda yürüttüğü meslektaş koçluğu sürecini nasıl değerlendirirsiniz? (Çalışma uyumu, kurum işleyişine uyumu, özel eğitim mezunu ve alan dışı öğretmenlere sunduğu katkı vb. konularda) 4. Kurumunuzda benzer bir koçluk çalışmasına tekrar yer vermek ister misiniz? Neden? 5. Diğer kurum sahiplerine meslektaş koçluğu uygulamalarına dahil olmalarını tavsiye eder misiniz? Neden?	

EK-19 Meslektaş Koçlarının Talep Etme Model Olma Ön Eğitim Sunumu Kontrol Listesi

Davranışlar	Gözlendi ise + Gözlenmedi ise -
1. Alan dışı öğretmene sunulacak eğitim için ortamı hazırladım.	
2. Giriş konuşması yaptım.	
3. Talep etme model olmaya yönelik hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitimi sundum.	
4. Sunuyu özetledim.	
5. Varsa öğretmen sorularını cevapladım.	
6. Talep etme model olmayı örnekleyen videoyu izlettim.	
7. Videoyu özetledim varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
8. Talep etme model olmayı örneklemeyen videoyu izlettim.	
9. Soru-cevap yöntemi ile örneklemeyen videodaki talep etme – model olmaya dair hataları analiz ettim.	
10. Varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
11. Talep etme model olmaya dair örnek bir öğretim planı okudum ve bu planı gerçekleştirmek için kendim öğretmen alan dışı öğretmen ise öğrenci rolünde olacak şekilde model olarak uygulamayı gösterdim.	
12. Model olma sürecinde varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
13. Alan dışı öğretmenin öğretim planına uygun olarak talep etme – model olmayı %100 doğrulukta sergileyene kadar prova yapmasını sağladım.	
14. Prova sürecinde öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri bildirimler sundum.	
15. Varsa öğretmenin sorularını yanıtladım ya da yorumlarını dinledim.	
16. Meslektaş koçluğu uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretim uygulamasını teşekkür ederek ve/veya destekleyici ifadelerle sonlandırdım.	

EK-20 Meslektaş Koçu Eşzamanlı İpucuyla Öğretim İçin Davranışsal Beceri Öğretimine Dayalı Ön Eğitim Kontrol Listesi

1. Alan dışı öğretmene sunulacak eğitim için ortamı hazırladım.	
2. Giriş konuşmasını yaptım.	
3. Eşzamanlı ipucuyla öğretime yönelik hazırlanmış sunu içeriğini takip ederek eğitim sundum.	
4. Sunuyu özetledim.	
5. Varsa öğretmen sorularını cevapladım.	
6. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi örnekleyen videoyu izlettim.	
7. Videoyu özetler varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
8. Eşzamanlı ipucuyla öğretimi örneklemeyen videoyu izlettim.	
9. Soru-cevap yöntemi ile örneklemeyen videodaki talep etme – model olmaya dair hatalar analiz ettim.	
10. Varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
11. Eşzamanlı ipucuyla öğretime dair örnek bir öğretim planı okur ve bu planı gerçekleştirmek kendisi öğretmen sertifikalı özel eğitim öğretmeni ise öğrenci rolünde olacak şekilde model olarak uygulamayı gösterdim.	
12. Model olma sürecinde varsa öğretmenin sorularını cevapladım.	
13. Alan dışı öğretmenin öğretmen, araştırmacının ise uygulamacı rolünde olduğu öğretim planına uygun olarak eşzamanlı ipucuyla öğretimi %100 doğrulukta sergileyene kadar alan dışı öğretmenin prova yapmasını sağladım.	
14. Prova video kayıtlarını izledim ve öğretmenin performansına ilişkin olumlu ve/veya düzeltici geri bildirimler sundum.	
15. Varsa öğretmenin sorularını yanıtlar ya da yorumlarını dinledim.	
16. Meslektaş koçluğu uygulamasının ilk aşaması olan davranışsal beceri öğretim uygulamasını teşekkür ederek ve/veya destekleyici ifadelerle sonlandırdım	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Ahmet Alperen YAVUZ

Yabancı Dil : İngilizce

Doğum Yeri ve Yılı :

E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014 Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği
- 2014 Engelliler Araştırma Enstitüsü / Araştırma Görevlisi

Mesleki Birlik/Dernek/Kuruluş Üyelikleri: ÖZ_DER üyeliği

