

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI



**ÖZEL EĞİTİM ANAOKUL ÖĞRETMENLERİNE WEB TABANLI
PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNE DAYALI KOÇLUK
UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİ ÖĞRETME
BECERİLERİNE VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN BU BECERİLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

ŞENAY DELİMEHMET DADA

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

BOLU, ARALIK - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Şenay DELİMEHMET DADA tarafından hazırlanan “**ÖZEL EĞİTİM ANAOKUL ÖĞRETMENLERİNE WEB TABANLI PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNE DAYALI KOÇLUK UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİ ÖĞRETME BECERİLERİNE VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN BU BECERİLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Bilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 25/12/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Üyesi. Fidan ÖZBEY GÖKÇE
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU
Trabzon Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan Protokol No.2022/01 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....
ŞENAY DELİMEHMET DADA

ÖZET

**ÖZEL EĞİTİM ANAOKUL ÖĞRETMENLERİNE WEB TABANLI
PERFORMANS GERİ BİLDİRİMİNE DAYALI KOÇLUK
UYGULAMASININ ÖĞRETMENLERİN SOSYAL BECERİ ÖĞRETME
BECERİLERİNE VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN
ÇOCUKLARIN BU BECERİLERİ ÖĞRENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ
DOKTORA TEZİ**

**ŞENAY DELİMEHMET DADA
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)
BOLU, ARALIK - 2023
XIV + 235 SAYFA**

Bu araştırmanın amacı, web tabanlı çevrimiçi performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBOP-KU) özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin sosyal beceri öğretme becerilerine ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla çalışmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ve A-B modeli kullanılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin sosyal beceri eğitimi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ön test-son test uygulanmış ve çalışmanın katılımcı öğretmenleri ile katılımcı çocuk annelerine açık uçlu sorular yöneltilerek uygulamanın sosyal geçerliği incelenmiştir.

Araştırmaya üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki yaşları 4-6 arasında değişen 3 OSB olan çocuk katılmıştır. Çalışma kapsamında katılımcı öğretmenlere yönelik sosyal beceri eğitimi ve performans geribildirimi sağlamak amacıyla web sayfası geliştirilmiş ve hazırlanan web sayfası aracılığıyla çalışma süreci yürütülmüştür. Web sayfası üzerinden sosyal beceri bilgilendirici öğretmen eğitimi sunumu ve performans geribildirimi oturumları gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğretmen ve çocuk çıktılarının videoya kaydedilmesi, video kayıtlarının çözümlenmesi, öğretmene sergilediği öğretim davranışlarına ilişkin performans geribildirimi sunulması süreçleri katılımcı öğretmenlerin uygulama basamaklarında bağımsızlığa ulaşmaya kadar tekrarlanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen veriler WPEGSBÖP-KU'nun özel eğitim anaokulunda görev yapan ana sınıfı öğretmenlerinin sosyal beceri eğitimi yapabilmelerinde ve katılımcı çocukların hedef sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerinde etkili olduğunu ve sonuçların genellenebilir olduğunu göstermiştir. Sosyal geçerlik verilerinde öğretmenlerin programın içeriği, web sayfası aracılığı ile sunulması ve çocuk çıktılarına ilişkin; katılımcı çocuk annelerinin ise çocukların hedef sosyal beceri çıktılarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER: Koçluk, Web Tabanlı Uygulama, Performans Geri Bildirimi, Öğretmen Eğitimi, Mesleki Gelişim, Sosyal Beceri, Otizm Spektrum Bozukluğu

ABSTRACT

THE EFFECT OF WEB-BASED PERFORMANCE FEEDBACK-BASED COACHING APPLICATION FOR SPECIAL EDUCATION KINDERGARTEN TEACHERS ON THE TEACHERS' ABILITY TO TEACH SOCIAL SKILLS AND THE LEARNING LEVELS OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS ON THESE SKILLS

PHD THESIS

ŞENAY DELİMEHMET DADA

BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION

(SUPERVISOR: PROF. DR. İLKNUR ÇİFCİ TEKİNARSLAN)

BOLU, DECEMBER 2023

XIV + 235 PAGES

The purpose of this study was to examine the effect of a web-based online performance feedback-based coaching intervention (WPFSSSEP-CI) on the social skills teaching skills of teachers in special education preschools and on the social skills learning levels of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). For this purpose, a single-subject research model, multiple probe model with probe phase between participants and A-B model were used in the study. In the study, pre-test and post-test were applied to determine the level of teachers' knowledge of social skills teaching and the social validity of the application was examined by asking open-ended questions to the participant teachers and mothers of the participant children.

This study included three preschool teachers and three children with ASD in their classrooms, aged between 4 and 6 years. The WPFSSSEP-CI was administered to the teachers in sequence. Within the scope of the study, a web page was developed to provide social skills training and performance feedback for the participating teachers and the research process was carried out through the web page. Social skills informative teacher training presentation and performance feedback sessions were conducted through the web page. In the study, the processes of videotaping teacher and child outcomes, analyzing the video recordings, and providing performance feedback to the teacher regarding the teaching behaviors he/she exhibited were repeated until the participant teachers reached independence in the implementation steps.

The data obtained at the end of the study showed that the WPFSSSEP-CI was effective on the social skills teaching skills of preschool teachers working in a special education preschool and on the social skills learning of the participant children and that the results were generalizable. In the social validity data, it was seen that the teachers reported positive opinions about the content of the program, its presentation through the web page, and children's outcomes, and the mothers of the participant children reported positive opinions about the target skill outcomes of the children.

KEYWORDS: Coaching, Web-based, Performance Feedback, Teacher Training, Professional Development, Social Skills, Autism Spectrum Disorder

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
FOTOĞRAF LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	9
1.3 Araştırmanın Önemi	10
1.4 Sayıtlılar.....	14
1.5 Sınırlıklar	14
1.6 Tanımlar.....	14
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1 Web Tabanlı Öğrenme Ortamı ve Öğretmen Eğitimi.....	16
2.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	17
2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Çalışacak Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	22
2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulaması.....	24
2.5 İlgili Araştırmalar.....	30
2.5.1 Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	30
2.5.2 Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar	33
3. YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırma Modeli	40
3.1.1 Tek Denekli Araştırmalar	40
3.1.2 Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli	41
3.1.3 Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması	43
3.1.4 A-B Modeli	45
3.1.5 A-B Modelinin Araştırmada Uygulanması.....	45
3.1.6 Araştırmada İç ve Dış Geçerliliğin Sağlanması	45
3.2 Bağımlı Değişken.....	46
3.2.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Bağımlı Değişken	46
3.2.2 Katılımcı Öğretmenler İçin Olası Tepki Tanımları.....	47

3.2.3. Katılımcı Çocuklar İçin Bağımlı Değişken	47
3.2.4 Katılımcı Çocuklar İçin Olası Tepki Tanımları	49
3.3 Bağımsız Değişken.....	49
3.3.1 Web Tabanlı Çevrimiçi Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasıyla Yürütülen Sosyal Beceri Öğretim Programı (WPEGSBÖP-Ku)	50
3.3.2 Wpegsböp' Ku'nun Geliştirilmesi.....	51
3.3.2.1 Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programının İçeriğinin Belirlenmesi	53
3.3.2.2 Performans Geri Bildirimi Sunma Şekillerine Karar Verilmesi	55
3.3.2.3 Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programının Oluşturulması	56
3.3.2.4 Web Sitesinin İçeriğinin Belirlenmesi	57
3.3.2.5 WPEGSBÖP-Ku Sitesinin Oluşturulması.....	60
3.4 Çalışma Grubu	60
3.4.1 Ön Koşullar	60
3.4.1.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Belirlenen Ön Koşullar	60
3.4.1.2 Katılımcı Çocuklar İçin Ön Koşullar	61
3.4.2 Katılımcı Seçimi.....	61
3.4.2.1 Müdürlerle Görüşme	61
3.4.2.2 Öğretmenlerle Görüşme	62
3.4.2.3 Katılımcı Çocukların Ailelerinden İzinlerin Alınması.....	63
3.4.3 Katılımcıların Özellikleri	63
3.4.3.1 Katılımcı Öğretmenlerin Özellikleri	65
3.4.3.2 Katılımcı Çocukların Özellikleri	67
3.4.3.3 Uygulamacı	68
3.4.3.4 Uzmanlar	68
3.5 Ortam	69
3.5.1 Web Tabanlı Sosyal Beceri Öğretim Oturumlarının Ve Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasının Sunulduğu Ortam.....	69
3.5.2 Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Ortamı	70
3.6 Araç- Gereç Ve Materyal	71
3.6.1 Kılavuz Kitapçık.....	71
3.6.2 Sunum Slaytları	72
3.6.3 Video Kayıtları	72
3.6.4 Video Kamera.....	72
3.6.5 Web Sayfası.....	73
3.6.6 Performans Geribildirim Formları.....	74
3.7 Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	74
3.7.1 Etkililik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar.....	75
3.7.1.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Etkililik Verilerinin Toplanması	75
3.7.1.1.1 Ön- Test ve Son-Test Verilerinin Toplanması	76
3.7.1.1.2 Öğretim Oturumu Verilerinin Toplanması.....	77
3.7.1.2 Katılımcı Çocuklar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması	77
3.7.1.2.1 Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi	77
3.7.1.2.2 Beceri Analizi Kayıt Formu.....	79
3.7.2 Güvenirlilik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar.....	79
3.7.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik	79
3.7.2.1.1 Katılımcı Öğretmenlerin Davranışlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Verilerinin Toplanması	80

3.7.2.1.2 Katılımcı Çocukların Davranışlarına İlişkin Gözlemler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması.....	80
3.7.2.2 Uygulama Güvenirliği V6	81
3.7.2.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması ve Kullanılan Araçlar	82
3.8 Verilerin Analizi.....	83
3.8.1 Etkililik Verilerinin Analizi	83
3.8.1.1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Etkililik Verilerinin Analizi.....	83
3.8.1.2 Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Verilerinin Analizi	84
3.8.2 Güvenirlik Verilerinin Analizi	84
3.8.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi.....	84
3.8.2.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi	85
3.8.2.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi	85
3.9 Genel Süreç	85
3.9.1 Pilot Uygulama.....	85
3.9.2 Başlama Düzeyi	87
3.9.2.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Başlama Düzeyi Oturumları	88
3.9.2.2 Katılımcı Çocuklar İçin Başlama Düzeyi Oturumları	89
3.9.3 Ön Test / Son Test.....	90
3.9.4 Bilgilendirici Öğretmen Eğitim Oturumları	90
3.9.5 Öğretim Oturumları.....	95
3.9.5.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Öğretim Oturumları	95
3.9.5.2 Performans Geri Bildiriminin Sunulduğu Oturumlar.....	95
3.9.5.3 Katılımcı Çocuklar İçin Öğretim Oturumları.....	97
3.9.6 Toplu Yoklama Oturumları.....	99
3.9.7 Genelleme Oturumları.....	99
4. BULGULAR	101
4.1 Etkililik Bulguları	101
4.1.1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Etkililik Bulguları.....	101
4.1.2 Grafiksiz Verilerin Analiz Bulguları	110
4.1.3 Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları.....	114
4.2 Güvenirlik Bulguları	117
4.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Bulguları.....	117
4.2.2 Uygulama güvenirliliği bulguları.....	118
4.2.3 Sosyal Geçerlik Bulguları.....	120
5. TARTIŞMA	127
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	136
6.1 İlerideki Araştırmalara Öneriler.....	136
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	137
7. KAYNAKLAR.....	138
8. EKLER.....	153

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1. WPEGSBÖP-KU hazırlanırken takip edilen akış şeması.....	51
Şekil 3.2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları	74
Şekil 3.3. Çalışma süreci akış şeması	87
Şekil 3.4. Bilgilendirici öğretmen eğitimi sunumu akış şeması	91
Şekil 3.5. Performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulama süreci akış şeması	97
Şekil 4.1. Katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi, uygulama ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	102
Şekil 4.2. Öğretmenlerin SBÖBT puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları	109
Şekil 4.3. Ayşe Öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik.....	110
Şekil 4.4. Eda Öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik.....	111
Şekil 4.5. Duru öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik.....	112
Şekil 4.6. Ayşe Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik.....	112
Şekil 4.7. Eda Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik.....	113
Şekil 4.8. Duru Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik.....	113
Şekil 4.3. Eren'in başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri	114
Şekil 4.4. İkinci katılımcı çocuğun başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	115
Şekil 4.5. Üçüncü katılımcı çocuğun başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri.....	116

TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Veri Kayıt Formuna Kaydedilen Öğretmen Davranışları	47
Tablo 3.2. Veri Kayıt Formuna Kaydedilen Çocuk Davranışları.....	49
Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik Özellikleri	60
Tablo 4.1. Katılımcı Öğretmenlere Sunulan Performans Geribildirimleri.....	108
Tablo 4.2. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları.	117
Tablo 4.3. OSB’li Katılımcı çocuklara İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları	118
Tablo 4.4. Araştırmacı Davranışlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	119
Tablo 4.5. Katılımcı Öğretmen Davranışlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları.....	120

FOTOĞRAF LİSTESİ

Sayfa

Fotoğraf 3.1. Web sayfasının genel görünümü58



KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

APA	: American Psychological Association
CEC	: Council of Exceptional Children
DEC	: Division for Early Childhood
EÇÖE	: Erken Çocukluk Özel Eğitimi
IDEA	: Individual with Disabilities Education Act
ISTE	: International Society for Technology in Education
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NAEYC	: National Association xii et ekxii Education of Young Children
NECAEP	: National National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice
WWC	: What Works Clearinghouse
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği

TEŞEKKÜR

Doktora sürecimi tamamlayabilmemin ardında yatan hikâyede pek çok kişinin özel bir yeri ve katkısı olduğunu belirtmek isterim. Öncelikle en büyük destekçim ve rehberim olan danışmanım değerli hocam Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a minnettarım. Sizin sabrınız, sakinliğiniz, içtenliğiniz, bilgeliğiniz ve yol göstericiliğiniz olmadan bu zorlu yolculuğu başarmak mümkün olmazdı. Her zaman arkamda olmanızın verdiği güven ile yola devam ettim. Bunun için size hep minnettar kalacağım.

Tez İzleme Komisyon üyeleri sevgili hocalarım Prof. Dr. Elif SAZAK DUMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE, değerli katkılarınız ve süreçteki yapıcı geri bildirimleriniz ile yanımda olduğunuzu hissettirerek bu tezin yürütülmesini sağladı. Bunun için size çok teşekkür ederim. Tez savunma jürisinde bulunarak değerli görüş ve önerilerini sunan hocalarım Prof. Dr. Orhan ÇAKIROĞLU ve Doç. Dr. Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN hocalarıma da çok teşekkür ederim.

Uygulamamı gerçekleştirdiğim okulda kolaylaştırıcı olan müdiremiz Nurdan öğretmene, araştırmama katılan tüm öğretmenlere, çocuklara ve ailelerine araştırmamın yürütülmesindeki yardım ve destekleri için sonsuz teşekkürler.

Tüm akademik ve sosyal hayatımda her zaman yanımda olan dostlarım Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ, Dr. Özlem TOPRAK, Arş. Gör. Nihan KAHRAMAN EVRENKAYA, Dr. Öğr. Ayşe YAŞAR HAYAL ve Doç. Dr. Miray SÜMER DODUR'a verdikleri desteklerden dolayı teşekkür ediyorum. Bunun dışında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde her zaman elimden tutan değerli hocalarım Öğr. Görevlisi Ahmet İSKENDEROĞLU ve Prof. Dr. Sibel ER NAS başta olmak üzere ismini buraya sığdıramadığım bütün hocalarıma canı gönülden teşekkür ediyorum.

Sevgili annem Asiye. Yirmili yaşlardan beri yalnız olarak yürüttüğün hayatı bana ve kardeşlerime adadın. Senin, benim ve kızlarım için verdiğin mücadele olmasaydı başaramazdım. Teşekkür ederim annem.

Aile olmaktan her zaman gurur duyduğum kardeşlerim Taşkın, Doğan ve ablam Seyhan, sizin kardeşiniz olmak bana hep güven xiii e. Böyle bir ailem olduğu için çok şanslıyım. Teşekkür ederim.

Kızlarım Eylül Nil ve İdil Su, sizin varlığınız ve sevginiz benim için her zaman motive edici oldu. Benim kızım olduğunuz için teşekkür ederim.

Değerli yol arkadaşım Melih; sevgin, anlayışın, desteğin xivet e önemlisi sabrın bu süreci tamamlamamda güç kaynağım oldu. Yanımda olduğun için kendimi hep değerli ve şanslı hissettim. Bu yolculukta yol arkadaşım olduğun için teşekkür ederim.

Süreçte kazandıklarımın yanında kaybettiklerim de oldu elbette. Doktora sürecimin başında benim için küçücük bir çocuk olan, sonunda ise hayatımızdan bedenlen ayrılan yeğenim sevgili Barış. Adını savaşların bitmediği bu gezegene barış getirsin diye, “Barış” vermiştik. Seni kaybetmek hayatımın en zorlu dönemlerinden biriydi. Sen sadece bedenlen aramızdan ayrıldın. Hala hayatımızın içindesin. Seni her zaman kalbimizde hissedeceğiz ve ışığın bizimle olacak...

1. GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

İnsan gelişimi, anne karnında başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreç, bireyin yaşamı boyunca pek çok değişim ve dönüşüm geçirmesini sağlar. Gelişim, genetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi ile şekillenir (Berk, 2013; Sameroff, 2010). Bu faktörler, insanın biyolojik, psikolojik ve sosyal özelliklerinde kalıcı ve önemli etkilere yaratır (Bronfenbrenner, 1994). Yaşamın ilk yılları insan gelişiminin ve öğrenmenin en hızlı olması, temel bilgi ve becerilerin kazanılması nedeniyle büyük önem taşımaktadır (Division for Early Childhood (DEC), 2012; Nelson, 2000; Shonkoff ve Phillips, 2000; Yavuzer, 2020). Alanyazında erken çocukluk dönemi (0-6/8 yaş) olarak adlandırılan bu dönem insan hayatının tüm dönemlerinin ilk basamağını oluşturmaktadır (Güven ve Azkeskin, 2012; National Association 1et ek1 Education of Young Children [NAEYC]; Tunceli ve Zembat, 2017). Erken çocukluk kavramı farklı ülkelerde, farklı yılları kapsayacak şekilde tanımlanmasına karşın, Türkiye’de 0-72 aylık çocukların eğitimini kapsayan anaokulu eğitim kavramı ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Diğer bir ifade ile Türkiye’de 0-72 aylık çocukların eğitimlerini kapsayan anaokulu eğitim, erken çocukluk eğitimi olarak kabul edilmektedir (Güven ve Aztekin, 2012). Günümüzde anaokulu eğitim kavramı yerine erken çocukluk eğitim (EÇE) teriminin de yaygın bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Tomris, 2022).

Erken çocukluk eğitimi, çocukların büyümesi, gelişmesi ve bakımı ile ilgili yapılacakların tümünü kapsar (Morgan, 2019). Çocukların sağlıklı bir şekilde büyümelerini, gelişmelerini ve öğrenmelerini sağlamak için erken yaşta gereksinim duydukları temel becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu dönemde yapılacak erken müdahaleler bireylerin bilişsel, duygusal, dil gelişimleri, kişilikleri ve sosyal davranışları üzerinde kalıcı bir etki gösterecektir (UNICEF, 2003). Ulusal Erken Çocukluk Araştırmaları Enstitüsü (National Institute for Early Education Research [NIEER]) tarafından anaokulu eğitim alan çocukların ilerideki eğitim hayatlarında daha başarılı olma ve iş hayatlarında daha iyi gelir seviyesine sahip olma olasılığı yüksek olduğu bildirilmiştir (Reynolds vd., 2007).

Erken çocukluk eğitimi alan çocukların, okul başarısı yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleri de desteklenmektedir (NIEER, 2019). Sosyal duygusal gelişim

çocuğun kendini ifade edebilmesi, başkaları ile uyumlu bir iletişim içinde olabilmesidir (Öncül, 2019). Çocuklar sosyal ve duygusal beceriler geliştirdikçe ilişki kurmak, problem çözmek ve duygularla baş etmek için gereken özgüven ve yetkinliği kazanmaktadırlar. Sosyal duygusal gelişimde sosyal becerilerin yeri büyüktür (Şahin, 2012). Bu açıdan anaokulu döneminde sosyal gelişim ve sosyal becerilerin desteklenmesi önemlidir (American Psychological Association [APA], 2015; Malaki vd., 2019). Çocuklar anaokulu döneminde grup halinde hareket etme, aynı ortamı paylaşma, birlikte oyun oynama, yemek yeme, etkinlik yapma gibi sosyal etkileşimlerin yoğun olduğu deneyimler ile karşılaşmaktadırlar. Bu dönemde çocuklar sosyal becerileri, sosyal açıdan önemli davranışları, akranlarıyla nasıl oynamaları gerektiğini ve arkadaşlık becerilerini öğrenirler (NASP, 2017). Bu dönemde edinilen sosyal beceriler çocukluk ve yetişkinlik dönemindeki sosyal ortamlar için köprü rolü görerek çocukların sosyal çevreye uyum sağlayabilmelerini destekler (Driscoll ve Carter, 2004; Elliot ve Grasham, 1987; Gills ve Butler, 2007; Silverstein, 1989; Sucuoğlu, vd., 2014).

Erken çocukluk döneminde öğrenme yaşantıları tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar açısından da önemlidir (Guralnick, 2016). Gelişim yetersizliği olan çocukların var olan potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için eğitimlerinin olabildiğince erken başlaması gerektiği, 20 yüzyılın son çeyreğine kadar dünyada ve Türkiye’de pek bilinmiyordu ve dolayısıyla bu grupta yer alan çocuklar erken eğitim alarak erken müdahale hizmetlerinden yararlanmada sınırlılıklar yaşıyorlardı (Bahap- Kudret, 2022). Oysaki erken çocukluk dönemi eğitimi yetersizliği olan / biyolojik çevresel risk grubundaki özel gereksinimleri olan ya da gelişimi risk altındaki küçük çocuklar için daha da kritik önem taşımaktadır (Bahap- Kudret, 2022; Bakkaloğlu, 2016; Yıldırım-Doğru, 2019). Gelişimsel gecikmeleri, olası risk durumlarının yetersizliğe dönüşmesini önlemek, yetersizlik durumunun olumsuz etkilerini azaltmak ve başka bir yetersizliğin ortaya çıkmasını önlemek için erken çocukluk döneminde sağlanan erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitimi (EÇÖE) hizmetlerinin gerekliliği ve niteliği günümüzde daha çok önemsenmektedir.

EÇÖE günümüzde ulusal ve uluslararası alanlarda üzerinde durulmakta olan önemli konulardandır. EÇÖE doğumdan sekiz yaşına kadarki dönemde çocuklara ve ailelerine yönelik düzenli hizmetleri kapsamaktadır (Raver, 2009). Bir diğer tanımlamaya göre EÇÖE yetersizliği olan ya da biyolojik ya da çevresel etkilerden

dolayı risk altındaki 0-6/8 yaş aralığındaki çocukların gelişimlerini erken dönemde etkili şekilde desteklemek ve yaşam kalitesini artırmak üzere sağlanan hizmetlerin bütünüdür (Bowe, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nde 1990 yılında çıkarılan Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi Yasası (Individual with Disabilities Education Act [IDEA]), erken çocukluk döneminde yetersizliği olan bireylere yönelik yapılan erken müdahale programlarının ilerleyişini ve bu çocuklara yönelik hizmetlerin artmasını öngörmüştür. Yasa erken çocukluk özel eğitimine yönelik tanımlama yaparken erken müdahale hizmetlerini 0-3 yaş ve anaokulu özel eğitim (preschool special education) hizmetlerini ise 3-5 yaş olarak tanımlamıştır. Yasaya göre erken müdahale, gelişimsel gecikme/yetersizliği olan ya da risk altında olan bebek ve küçük çocukların (0-36 ay) gelişimlerini en etkili şekilde destekleyebilmek için çocuğa, ailelerine ve birincil bakıcılarına yönelik olarak geliştirilen programları ve destek hizmetleri ifade etmektedir (Bahap-Kudret, 2022; Keilty, 2010; Raver, 2009). Anaokulu özel eğitim ise (36–72 ay) arasındaki çocuklara ve ailelerine sağlanan destek hizmetleridir (Bahap- Kudret, 2022; McWilliam, 2016; IDEA, 2004). ABD'de erken çocukluk dönemi ile ilgili müdahaleler doğumdan üç yaşına kadar erken müdahale ve 3-5 yaş arasındaki anaokulu özel eğitimi olarak ikiye ayrılırken, diğer ülkelerde erken müdahale genellikle doğumdan 6 yaşına kadar ve bazı durumlarda sekiz yaşına kadar sürebilmektedir. Erken müdahalenin amacı, özel gereksinimleri olan ya da risk grubunda olan 0-8 yaş arasındaki çocuklarını ve ailelerini gereksinimleri ve gelişimleri doğrultusunda desteklemektir (Keilty, 2010; DeCoster, 2009). Erken müdahale hizmetleri çocuğun ihtiyaçlarına bağlı olarak farklı hizmetleri içerebilir. Bu hizmetler arasında aile eğitimi, danışmanlık ve ev ziyaretleri yer alabilir. Ayrıca, mesleki, fiziksel veya konuşma terapisi, işitme kaybı hizmetleri, sağlık, beslenme, sosyal hizmet ve hizmet koordinasyonunda yardım gibi hizmetler de sunulabilir. Bunların yanı sıra, çocuğun ihtiyaçlarına göre yardımcı teknoloji cihazları ve hizmetleri ile ulaşım hizmetleri de sağlanabilir.

Türkiye'de özel gereksinimi olan çocuklar için sağlanan EÇÖE hizmetleri; erken çocukluk dönemi eğitimi, erken müdahale eğitimi, anaokulu eğitimi şeklinde ifade edilmektedir (Bahap-Kudret, 2022). Özel eğitim hizmetleri kapsamında bakıldığında 0-36 ay aralığında olan özel gereksinimli bireyler için sağlanan hizmetler erken çocukluk dönemi eğitim hizmetleri, 37-66 ay aralığında olan özel gereksinimli bireyler için sağlanan hizmetler ise anaokulu dönemi eğitim hizmetleri şeklinde ayrılmıştır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Genel

olarak bakıldığında ise ülkemizde erken çocukluk eğitimi kavramı anaokulu eğitim ile eş anlamlı olarak kullanılmakta ve 3-6 yaş arasındaki çocuklara yönelik hizmetleri kapsadığı görülmektedir (Diken vd., 2012). Dolayısıyla EÇÖE hizmetleri de genel olarak anaokulu özel eğitim kavramı ile ilişkilendirilmiştir (Tomris ve Çelik, 2021). Bu kapsamda yasal kaynaklar incelendiğinde ülkemizde özellikle son yıllarda önemi üzerinde durulan EÇÖE ile ilgili geçmiş yıllara bakıldığında, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun çıkarılması bu anlamda önemli tarihi başlangıç olarak ele alınmaktadır. Buna kanuna göre özel gereksinimli çocukların eğitimine erken başlamak esastır (Özel eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, 1983). Daha sonra 1997 yılında çıkan 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile anaokulu eğitimin özel gereksinimli çocuklar için zorunlu kılındığı görülmüştür. Bu yasada ilk kez erken çocukluk eğitimi terimi kullanılmıştır. 2018 yılında en son düzenlemesi yapılan ÖEHY' de ise erken çocukluk eğitime yönelik düzenlemeler yapılmıştır. Yönetmelikte 0-3 yaş aralığında olan çocuklar için; "0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür." İfadesi verilmiştir. Yine aynı yönetmelikte 3-6 yaş aralığında olan çocuklar için ise; "36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için anaokulu eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak anaokulu dönemde eğitim süresi uzatılabilir." İfadelerine yer verilmiştir. Yönetmelikte 36 ayını tamamlayan çocuklar için erken çocukluk eğitiminin zorunlu olmasına karşın, 0-36 ay arasında olan çocuklar için ise; "0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür." İfadeleri yer almıştır (ÖEHY, 2018). Yine bu yönetmelikte 3 yaşını tamamlayan özel gereksinimli çocuklar için; "36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmamış çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabilceği gibi bu çocuklar için, ilkökul kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilkökullar bünyesinde özel eğitim anasınıfları da açılır." Şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Sonuç olarak Türkiye'de 36 ayını tamamlamış özel gereksinimi olan çocuklar için anaokulu eğitim zorunludur. Bu kapsamda son zamanlarda ülkemizde uygulanmaya başlayan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan düzenleme ile her ilde en az bir tane olmak üzere özel eğitim anaokullarının açılmasına karar verilmiştir. Bu okulların sayısı incelendiğinde Türkiye genelinde

2019 yılında 28 ilde 52 özel eğitim anaokulu bulunurken, 2020 yılı itibarıyla her ilde en az bir anaokulu olmak üzere toplam özel eğitim ana okul sayısı 145'e çıkarıldığı görülmüştür (MEB, 2020). Bakanlık tarafından yapılan son düzenleme ile bu sayı 363'e çıkarılmıştır (MEB, 2023). Özel eğitim anaokullarına devam eden toplam öğrenci sayısı ise toplamda 6415'tir (MEB, 2023).

Özel eğitim anaokullarının sayısı her geçen gün artmasının yanında bu okullarda çalışan öğretmenlerin sayısı da artmaktadır. Bakanlık tarafından yayımlanan son verilere göre özel eğitim anaokullarında toplam 1682 öğretmen görev almaktadır (MEB, 2023). Bu okullarda özel gereksinimli çocuklara yönelik erken müdahale hizmetlerinin okul öncesi öğretmenleri gibi alan dışı öğretmenler tarafından da sağlandığı görülmektedir (MEB, 2018). Ülkemizde okul öncesi öğretmenleri üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarından mezun olmaktadır. Bunun yanı sıra alanyazında özel gereksinimli çocuklarla çalışırken mesleki yetkinliğin öneminden bahsedilmekte (Barnhill, vd. 2011; Hart ve Malian, 2013; Kretlow vd., 2011; Stormont vd., 2015) ve farklı branşlarda olup özel eğitim alanında çalışan genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara öğretim sunmaya ilişkin yeterince hazırlanmamasının dünya çapında hala yaygın bir sorun olduğu bilinmektedir (Rajaguru, 2023; Soares vd., 2017; Sokal ve Sharma, 2017). Konuyla ilgili yapılan çalışmalar özel eğitim anaokullarında görevli öğretmenlerin; görev yaptıkları okullarda mezun oldukları bilgilerle eğitim verdiklerini, geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerini kullandıklarını ve kendilerini yenileme imkanları bulamadıklarını bildirmiştir (Hamrick, vd., 2021; Sparks ve Hirsh, 2000). Bununla birlikte genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukların eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik herhangi bir eğitim almadıkları bildirilmiştir (Ergüven, 2019; Hamrick, vd., 2021; Morrier vd., 2011). Bu çalışmalar değerlendirildiğinde öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken mesleki yetkinliklerini ve etkili öğretim ortamları oluşturmak için gerekli eğitim ve mesleki gelişim imkanlarına yeterince ulaşamamalarının altı çizilmektedir (Rakap vd., 2018). Bu nedenle, genel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinliklerini güçlendirmeye yönelik daha etkili eğitim programları ve destek mekanizmalarının sağlanması, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini artırmak adına kritik bir öneme sahiptir (Rakap ve Balıkçı, 2023). Öğretmen özellikleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye odaklanan pek çok araştırmada, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için öğretmenlerin en önemli kilometre taşları oldukları ve

mesleki bilgi ve becerilerinin desteklenmesi vurgulanmıştır (Bryk, 2010; Buell vd., 2004 ; Cameron, vd., 2013; Desimone, 2009). Yapılan çalışmalar öğrenci başarıları üzerinde etkili olan okul yönetimi, eğitime ayrılan ödenekler gibi pek çok etken olmasına karşın öğretmen niteliğinin öğrencilerin öğrenmeleri ve gelişimleri üzerindeki etkileri, tüm bu etkenlerden daha önemli görüldüğünü ifade etmiştir (Darling Hommand vd., 2009; Rivkin, vd., 2005; TED, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak öğretim yapmaları mesleki bilgi ve becerileri açısından önemlidir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; McLeskey vd., 2017; Rakap ve Balıkçı, 2023; Simonson vd., 2008).

Öğrencilere etkili ve kaliteli eğitim sunabilmek için öğretmenlerin sahip olmaları gereken mesleki bilgi ve becerilerin belirlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi tarafından özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini desteklemek ve özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırmak amacıyla öğretmenlik mesleği standartları geliştirilmiştir (Council of Exceptional Children [CEC], 2015). Bu standartlar arasında özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları ve böylece çocukların sosyal becerilerini desteklemeleri vurgusu yapılmıştır. Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi tarafından özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin standartlarını belirlemiştir (CEC, 2020). Buna göre özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin belirli bir düzeyde yeterlilik ve beceriye sahip olması için öğrenme ortamına yönelik planlama ve uygulama yapabilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak ve gereksinimleri doğrultusunda amaç belirleyerek ilerlemelerini kaydedebilmeleri ve değerlendirebilmeleri, standartlara uygun eğitim yapabilmeleri gerekmektedir (CEC, 2020). Bunun yanında özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenler çocuğun ihtiyaç duyduğu gerekli davranış ve sosyal becerilere yönelik uygun öğretim yapabilmek için öğretimle ilgili bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanabilmelidirler (CEC, 2015).

CEC tarafından özel eğitimde öğretmenlik mesleği standartları erken çocukluk özel eğitiminde çalışan öğretmenler için de ayrıca açıklanmıştır (CEC, 2020). Bu standartlar doğumdan başlayarak sekiz yaşına kadarki dönemde olan ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere yöneliktir. CEC tarafından açıklanan bu standartlar öğretmenlerin; gelişimsel süreçleri ve erken çocukluk öğrenme kuramlarını anlama ve uygulama, özel gereksinimli çocukların

bireyselleştirilmiş öğrenme planları hazırlama, aileler ve toplumlarla etkili iletişim kurma, sağlık, beslenme ve güvenlik konularında bilgi sahibi olma, sosyal, duygusal ve davranışsal ihtiyaçları karşılamada stratejiler geliştirme, öğrenme materyalleri, araç-gereçler ve teknolojik kaynakları kullanarak öğrenme ortamlarını planlama ve uyarlamada yetkinlik, yasa ve yönetmeliklere uygun davranma, mesleki gelişimlerini sürdürme ve değerlendirme yapma gibi alanlarda beceri sahibi olmalarını gerektirir (CEC, 2015). İlgili alanyazında erken çocukluk özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanarak çocukların ihtiyaçlarına uygun eğitim programları hazırlayabilmeleri ve hazırladıkları bu programları uygulamaları beklenmektedir (NECAEP, 2020).

Öğretmenlik mesleği standartlarına göre erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimi ile ilgili üzerinde durulan önemli konulardan bir diğeri öğretmenlerin teknolojiyi ve teknoloji temelli uygulamaları kullanabilmeleri ile ilgilidir (McLeskey vd., 2017). Buna göre öğretmenler alan bilgisi ile eğitimin ve teknolojinin bütünleştirildiği “teknolojik alan bilgisi” ile donatılmalıdır (Klink vd, 2014; Mishra ve Koehler, 2006). Teknolojik alan bilgisi öğretim programları ve konu alanı, programın nasıl öğretileceği ve alanın diğer alanlarla ilişkisi, alandaki son gelişmeler, alanın temel kavram, araç ve yapıları, öğretilecek içeriğin teknoloji ile bütünleştirilmesi hakkında bilgili olmayı ifade etmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Uluslararası Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kuruluşu (International Society for Technology in Education [ISTE])’ na göre; günümüzde öğretmenler, öğrencilere teknoloji destekli öğrenme fırsatları sağlamaya hazır olmalıdırlar. Teknolojiyi kullanmaya hazırlıklı olmak ve bu teknolojinin öğrencilerin öğrenmesini nasıl destekleyebileceğini bilmek, her öğretmenlik mesleğinin profesyonel ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Crompton, 2017). Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımının önemi, konuyla ilgili çalışmaların sayısını arttırmıştır. Teknoloji kullanılarak yapılan çalışmaların artmasının yanında web destekli eğitim çalışmalarının da arttığı görülmüştür. Web destekli eğitim ile ilgili “web tabanlı öğretim”, “web tabanlı eğitim”, “web tabanlı öğrenme”, “web destekli eğitim”, “internet tabanlı öğretim”, “sanal sınıf”, “siber okul” ve “ağ tabanlı öğrenme” gibi terimler kullanılmaktadır. Web destekli eğitim, internet ve web tabanlı teknolojilerin kullanıldığı bir eğitim yaklaşımıdır (McKimm vd., 2003). Bu yaklaşım, öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda eğitim materyallerine

erişmelerini, etkileşimli öğrenme araçlarını kullanmalarını, performans geribildirimini almalarını ve öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını sağlamaktadır.

Alanyazında bu gelişmelere paralel olarak bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımının arttığı (Burma, 2008) ve mesleki gelişim programlarının geliştirilip uygulanmasında alternatif yaklaşımların önerildiğı görölmektedir (Wilczynski vd., 2017). Bu alternatif yaklaşımlar arasında internet yayınları, webinarlar, çevrimiçi kurslar/modüller gibi uzaktan öğretim modelleri öne çıkmaktadır (Tarusan vd., 2022). Araştırmacılar, bu programların öğretmenler üzerindeki etkilerini incelediklerinde, öğretmenlerin performans düzeylerinde anlamlı farklılıkların ortaya çıktığını belirtmektedirler (Gegenfurtner vd., 2020). Bunun yanında araştırmalarda uzaktan öğrenme modelinin genelde tercih edilebilir olarak değeriendirildiğı ve geleneksel eğitim modelleri ile karşılaştırıldığında benzer etkilere sahip olduğı bulguları öne çıkmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımı ile eğitim sisteminin temel yapı taşı olan öğretmen eğitimi ve kalitesi, öğretmenlerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak ve mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla web tabanlı olarak tasarlanmış yeni öğretmen eğitim programlarına rastlanmıştır (Değirmenci, 2018; Değirmenci ve Tekin- İftar, 2023; Tunç- Paftalı, 2018; Ünal, 2018; Wilczynski vd., 2017). Son yıllarda, öğretmen eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda öğretmenlere bilgi ve deneyim kazandırmak amacıyla geliştirilen programların etkinliğini artırmak için çeşitli uygulamalardan bahsedilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen davranışlarını istenen yönde değiştirebilecekleri ve öğretmenlere yeni öğrendikleri yöntemleri sınıflarında uygulama deneyimi yaşatabilecekleri performans geribildirim, koçluk gibi uygulamalar özellikle dikkat çekici stratejiler olarak öne çıkmıştır (Akalin, 2014; Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Kretlow ve Bartholomew, 2010).

Teknolojinin ilerlemesi koçluk ve performans geri bildirim uygulamalarını da etkilemiştir (Grisham-Brown, vd., 2018). Teknoloji destekli kullanılan koçluk uygulamaları ile ilgili uzaktan koçluk, web-tabanlı koçluk ve sanal koçluk gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu uygulamaların genellikle öğretmenlerin gerçek uygulama ortamlarındaki performanslarına yönelik geri bildirimler sunumu şeklinde gerçekleştirildiğı görölmüştür. Teknoloji destekli bu uygulamalarda izleme oturumları ve geri bildirim süreçleri çeşitli teknolojik araçlar (e-posta, çevrimiçi araçlar vb.) kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Günümüzde performans

geri bildirim, yüz yüze ve uzaktan olmak üzere iki farklı biçimde sunulmaktadır. Teknolojinin kullanımıyla uzmanlar, öğretmenlere internet üzerinden görüntülü sohbet programları aracılığıyla uzaktan geri bildirim sunabilmekte ve bu süreç, mekân ve zaman bağlamında bağımsızlığı sağlamaktadır. Yapılan çalışma sonuçlarında uzaktan koçluk ve web-tabanlı koçluk uygulamalarının, mesleki gelişimin daha ulaşılabilir ve esnek olmasını sağladığı ve geleneksel yöntemlere kıyasla daha düşük maliyetli olduğu düşünülmektedir (Değirmenci, 2018; Rakap, 2017a).

Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde anaokulu döneminde koçluk desteğiyle web tabanlı performans geribildirimine dayalı, hem okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim performanslarını desteklemeye, hem de çocuk çıktılarını izleyerek değerlendirmeye yönelik bir öğretim ortamına rastlanmamıştır. Buradan hareketle özel eğitim anaokulunda görevli okul öncesi öğretmenlerinin ve OSB çocukların performanslarını izleyip desteklemek amacıyla koçluk desteğiyle performans geribildiriminin sağlanacağı web tabanlı bir öğretim ortamı geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, koçluk desteğiyle web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBÖP-KU) özel eğitim anaokullarına görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine ve Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal beceri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları üç başlık altında ele alınarak yazılmış ve yanıt aranmıştır.

1. Web tabanlı çevrimiçi performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulaması (WPEGSBÖP-KU) öğretmenlerin;
 - a. Sınıflarındaki OSB tanılı çocuklara hedef sosyal becerileri öğretme davranışları üzerinde etkili midir?
 - b. Sosyal beceri öğretme davranışları üzerinde etkisi olursa, öğretmenler bu davranışlarını farklı OSB tanılı çocuklara genellebilir mi?
 - c. Sosyal beceri öğretimi bilgi düzeyleri üzerinde etkili midir?
 - d. WPEGSBÖP-KU'nun uygulama basamaklarını katılımcı öğretmenler sınıflarında güvenilir bir biçimde kullanmakta mıdır?
2. WPEGSBÖP-KU katılımcı çocukların;

- a. Hedef sosyal becerilerini arttırmada etkili midir?
3. WPEGSBÖP-KU'nun sosyal geçerliği var mıdır?
 - a. Katılımcı öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - b. Katılımcı çocukların annelerinin çocuklara öğretilen sosyal becerileri edinmelerine yönelik görüşleri nelerdir?

Bu amaçla araştırmada okulöncesi öğretmenlerin sosyal beceri öğretme beceri tek denekli araştırma modellerinden *katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle* ve sınıflarındaki OSB'li çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeylerini belirlemek üzere *A-B modeli* kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulanmış ve araştırmaya katılan öğretmenlere ve katılımcı çocukların ailelerine açık uçlu sorular yöneltilerek uygulamanın sosyal geçerliği incelenmiştir.

1.3 Araştırmanın Önemi

Bireyin içinde bulunduğu sosyal ortama uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi, bu davranışları sürdürebilmesi ve sosyal davranışlarda yeterli olabilmesi için yaşam boyunca değişim göstermesi gerekmektedir. Bireyin bu süreçleri yaşayabilmesi için yaşına ve bulunduğu konuma göre sosyal davranışlar açısından yeterli olması ve uygun sosyal becerileri bilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin bireyin çevresiyle olan ilişkilerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Sosyal beceriler bireyler için hayati önem taşımakta ve bu becerilerin öğrenimi yaşam boyunca devam etmektedir. Sosyal becerilerin öğrenilmesinde en önemli dönem erken çocukluk dönemidir (Rakap vd., 2018). Bu dönemde edinilen sosyal beceriler bireyin ileriki yaşamındaki ilişkilerini yordamaktadır (Darling vd., 2022). Araştırmacılar bireylerin erken çocukluk döneminde yaşadıkları sosyal beceri ile ilgili yetersizliklerinin onların daha sonraki yaşamlarında okulla ya da akran ilişkileri ile ilgili sınırlılıklar yaşayacağını bildirmektedir (Elliot ve Gresham, 1987). Temel tanı ölçütlerinde biri de sosyal becerilerde yetersizlik olan OSB olan çocuklar söz konusu olduğunda yaşanan bu sınırlılıkların yoğunluğu ya da çeşitliliği artabilir. Yaşanan bu sınırlılıkların yoğunluğu ve çeşitliliği ile çocukların ihtiyaç duyabilecekleri eğitim programlarının ve bu programları uygulayan öğretmenlerin yeterlilikleri de önemli olabilmektedir. Çocuklara sosyal beceri edinmeleri konusunda destek sağlayabilecek önemli kilometre taşlarından biri de öğretmenleridir (Batu, 2010). Yapılan çalışmalar özel eğitim alanında çalışan

öğretmenlerin teorik ve uygulama konularında desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Öğretmenlere gerekli destek sağlandığı durumda da çocukların en çok gelişim gösterdikleri alanlardan birinin sosyal beceriler olduğu bildirilmiştir (Gilman, 2009).

Öğretmen eğitim ile ilgili yapılan çalışmalara göre öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri kazanmaları amacıyla katıldıkları kurslardan edindikleri bilgileri sınıflarında uygulamalarında sınırlılıkları vardır (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2017). Öğretmenlerin mesleki eğitim programlarında kazandıkları bilgi ve becerileri sınıflarında uygulayabilmelerine ve genellemelerine olanak veren performansa dayalı geribildirim öğretmen davranışlarını değiştirmede etkili olduğu ve doğrudan bilgi aktaran bir eğitim yerine geribildirim sunmanın öğretmenlerin yeni öğrendikleri stratejileri sınıf ortamlarında uygulamalarını kolaylaştırdığı görülmektedir (Akalin, 2012; İşcen- Karasu, 2017). Yurtiçindeki çalışmalar incelendiğinde uygulamaya yönelik öğretmen eğitimi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunurken, özel eğitim anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen web tabanlı performans geribildirimi sağlayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, özel eğitim anaokullarında faaliyet gösteren öğretmenlerin profesyonel gelişimine yönelik odaklanan ve öğretim uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan koçluk desteğiyle web tabanlı performans geribildirim sistemlerinin kullanımının, mevcut alanyazındaki sınırlı sayıdaki öğretmen eğitimi çalışmalarını tamamlayıcı bir nitelik taşıyabileceğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim anaokullarındaki öğretmenlerin eğitim deneyimlerini zenginleştirmek ve mesleki becerilerini artırmak amacıyla bu tür teknoloji destekli yaklaşımların teorik ve uygulama boşluğuna katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bir diğer önemli konu araştırmalar özel eğitim anaokullarının, küçük çocukları daha sonraki genel eğitim ortamlarına hazırlamada yetersiz olduğundan bahsetmektedir. Bunun sonucunda erken çocukluk döneminde özel eğitim sınıflarına yerleştirilen küçük çocukların daha sonraki tüm eğitim hayatları boyunca özel eğitim kurumlarında eğitim almaya devam etmek durumundadırlar (Odom, 2000). Özel eğitim anaokulunda çocukların sosyal beceri edinimine ilişkin yapılacak bu çalışma, ayrıca çocukların ileriki yıllarda genel eğitim ortamlarına ya da kaynaştırma /bütünleştirme uygulamalarına hazırlanmalarına hizmet etmesi açısından önemlidir.

Ülkemizde açılması son yıllarda kararlaştırılan anaokullarında görev alan öğretmenlerin mesleki bilgileri incelendiğinde bu kişilerin çoğunluğunun MEB tarafından açılan sertifika programları ile özel eğitim öğretmeni oldukları veya okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olarak özel eğitim anaokullarında görev yaptıkları görülmüştür. Bu kapsamda Türkiye'deki okulların sayfaları incelenerek ve Trabzon'daki okul yöneticileri ile görüşülerek öğretmenlerin bilgilerine erişilmiştir ve araştırmanın yürütüldüğü okullarda görevli öğretmenlerin ya sertifikalı özel eğitim öğretmeni olduğu ya da okul öncesi öğretmenleri olduğu görülmüştür. Özel eğitim alanı uzmanlık gerektirmektedir (Scheeler ve vd., 2016). Özel eğitim anaokullarında görevli personelin özel eğitim konusunda uzman olmaması, nitelikli eğitim ortamının oluşmasını zorlaştırabilir. Konuyla ilgili olarak özel eğitim okullarında yapılan bir çalışmada okul yöneticileri tarafından, bu okullarda çalışan öğretmenlerin kısa süreli kurslarla özel eğitim okullarında görevlendirilmelerinin sorun olduğu (Demirtaş vd., 2016; Scheeler vd., 2016) ve özel eğitim personel sayısı ve niteliğinin yetersiz olduğunu bildirmişlerdir (Kocaman ve Sarı, 2015). Dolayısıyla, bu araştırma, özel eğitim alanında uzmanlığı ve özel eğitim yöntemleri ve teknikleri hakkında sınırlı bilgisi olan öğretmenlerin, performans geribildirimini sağlanarak ve sosyal beceri öğretim programları ile desteklenmeleri durumunda, olumlu öğretmen ve çocuk çıktılarının elde edilmesi açısından önemlidir.

Diğer taraftan eğitim sisteminin temel bir taşı olan öğretmen eğitimi ve kalitesi, öğretmenlerin sürekli olarak yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak, mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla özel olarak tasarlanmış yeni eğitim programlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır. Son yıllarda, öğretmenlere bilgi ve deneyim kazandırmak amacıyla geliştirilen bu yeni programların etkinliğini artırmak amacıyla çeşitli yöntemlerin öne çıktığı görülmektedir (Akalın ve Sucuoğlu, 2015). Bu bağlamda teknolojik ilerlemelere paralel olarak, öğretmen davranışlarını istenen yönde değiştirebilecekleri ve öğretmenlere yeni öğrendikleri yöntemleri sınıflarında uygulama deneyimi yaşatabilecekleri koçluk desteğiyle performans geribildirim uygulamaları, bilgisayar ve/veya internet teknolojileri özellikle dikkat çekmektedir. Örneğin, Higbee vd. (2016), Nosik ve Williams (2011), Pollard vd. (2014), Wilczynski vd. (2017), Zaragoza-Scherman vd. (2015) gibi kaynaklar mesleki gelişim programlarının bu yönde ilerlediğini vurgulamaktadır. Aynı şekilde, Artman-Meeker ve Hemmeter (2013), Coogle,

Rahn ve Ottley (2015), Garland vd. (2012), McLeod vd 2018), Owiny (2014), Tunç-Paftalı (2018) gibi araştırmacılar da koçluk uygulamalarının bilgisayar ve internet aracılığıyla uzaktan yapıldığına dikkat çekmektedir.

Öğretmen eğitiminde performans geri bildiriminin etkisinin incelediği araştırma sayısında artış olmasına karşın bu araştırmalar arasında özel eğitim anaokulundaki okul öncesi öğretmenlerine yönelik web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulaması yürütülen çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırma Türkiye’de web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine ve OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelendiği ilk çalışma olarak kabul edilebilir.

Mesleki gelişim programlarının ve uygulamalarının temel amacı öğrenci kazanımlarını geliştirmektir. Bu gelişmeler, öğretmenin sınıf içi uygulamalarını iyileştirmesiyle mümkündür (Guskey, 2010; National Autism Center [NAC], 2015; Odom vd, 2005; Stahmer, vd., 2015; Wilczyński, vd., 2012). Bu nedenle, bir mesleki gelişim uygulamasının etkisini değerlendirmek için öğretmen davranışlarının yanı sıra öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesi önemlidir (Fisher, 2008). Ancak, özel eğitim öğretmenlerine yönelik koçluk desteği sağlanarak web tabanlı mesleki gelişim uygulamalarını içeren araştırmalar incelendiğinde, çoğunlukla mesleki gelişim uygulamasının uygulamacının hedef davranışları üzerindeki etkilerine odaklandığı ve öğrenci çıktılarına ilişkin sistematik değerlendirmelerin sınırlı olduğu görülmektedir (Coogle, Ottley, Storie, Rahn ve Burt, 2017; McCulloch ve Noonan, 2013; Wainer ve Ingersoll, 2013; Wilczynski vd., 2017). Bu araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu kapatmaya destek olması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir.

Son olarak anaokulu döneminde OSB çocuklarla çalışan öğretmenlerin yetkin olması ve uyguladıkları eğitim programının bilimsel dayanaklı olması ve hesap verebilirlik ölçütlerini karşılaması gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenler uyguladıkları program konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu desteği sağlamak için maliyetlerin yüksek olması, kaynakların yetersiz olması ve artan hizmet talebi dikkate alındığında gelişimlerin izlenmesi ve uygun müdahalenin sunulması konusunda özel eğitim alanında çeşitli yollar arandığı ve etkili, güvenilir sistemlere gereksinim olduğu alanyazında dile getirilmektedir (Buzhardt, vd., 2012;

Walker, vd., 2008). Alanyazına bakıldığında günümüzde teknolojilerin özel eğitimde gelişimi izleme ve öğrenme öğretme etkinliklerini ve öğretmenin performansını destekleyebilecek özelliklere sahip olduğu görülmüştür. Bu anlamda web tabanlı tasarlanan bir öğrenme ortamının süreci kolaylaştırma ve öğretmenlerin performansını destekleme konusunda katkı sağlayabileceği ileri sürülebilir.

1.4 Sayıtlar

1. Araştırmaya dahil edilecek OSB olan çocukların Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından konulan tanıların doğru olduğu kabul edilmiştir.
2. Öğretmen ve çocuk davranışlarının gözlenmesi amacıyla yapılan video çekimleri sırasında sergilenen davranışların genel davranışları yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 Sınırlıklar

1. Araştırmanın bulguları Trabzon ili Merkez ilçe sınırlarında bulunan özel eğitim anaokullarında OSB olan çocuklar ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinden ve OSB tanıılı çocuklardan elde edilen verilerle sınırlıdır.
2. Bu araştırma performans geribildirimine dayalı web destekli olarak sunulan öğretmen eğitim programı ile sınırlıdır.
3. Sosyal beceri öğretimi doğrudan öğretim yöntemiyle sınırlıdır

1.6 Tanımlar

Sosyal beceri: Bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal kurallarına bağlı olan, bireylerin sosyal ortamlarda olumlu ya da nötr tepkiler almalarını olumsuz tepkilerden kaçmalarını sağlayan becerilerdir (Sucuoğlu ve Çifci, 2001)

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sınırlı ilgi ve tekrarlı davranışlarla birlikte iletişim ve sosyal becerilerdeki yetersizliklerle karakterize edilen nörobiyolojik bir gelişimsel bozukluktur (APA, 2013).

Koçluk: Öğretmenlere etkili uygulamaları doğru ve güvenilir bir şekilde sunmalarında yardımcı olmak, böylece öğrenci başarılarını artırmak amacıyla sağlanan, performans geri bildirimi sunmayı, uygulamaları izlemeyi, sonuçları değerlendirmeyi ve gerekli uyarlamaları yapmayı içeren bireyselleştirilmiş izleme ve destek süreci olarak tanımlanmaktadır (Horner vd., 2017)

Performans geribildirimi: Öğretmene performansının niceliği ve niteliği hakkında sunulan bilgidir (Crow ve Snyder, 1998; Prue ve Fairbank, 1981).

Sözel geribildirim: Genellikle, geribildirim sunmaya yarayan diğer araçlarla (yazılı, grafiksel, video yoluyla vb.) birlikte kullanılan ve bu araçlarla elde edilen veriler hakkında kısa açıklamaları içeren geribildirim verme şeklidir (Casey ve McWilliam, 2008).

Grafiksel (görsel) geribildirim: Bir gözlem sırasında gözlenen hedef davranışların miktarıyla ilgili verilerin hesaplanarak sonuçların bir grafikte öğretmenlere gösterilmesi olarak tanımlanabilir (Barton vd., 2011). Grafiksel geribildirim, öğretmen davranışlarının görsel bir sunumudur (Traub, 2010).

Model olma: Öğretilmesi hedeflenen sosyal becerinin nasıl gerçekleştirileceğini özel gereksinimli öğrenciye göstererek ve öğrencinin beceriyi gözlemlemesine fırsat vererek o sosyal becerileri sergilemesini sağlamaktır (Baker, 2004).

Rol oynama/prova etme: Sosyal becerinin akıcı ve devamlı olarak sergilenmesi için öğretmen yönergesinin ya da yönlendirmesinin ardından öğrencinin tek başına veya sınıftan bir akranıyla birlikte beceriyi tekrar etmesidir (Hundert ve Houghton, 1992).

Web tabanlı eğitim: Web tabanlı eğitim, yüz yüze öğretim yanında internet, üzerinden bir web tarayıcısıyla tamamlanan veya desteklenen eğitimidir.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Web Tabanlı Öğrenme Ortamı ve Öğretmen Eğitimi

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile eğitimin ulaşılabilirliğinin önemi vurgulanmaktadır. Yakın dönemde yaşanan salgın hastalıklar ile bu önem artmış ve eğitim ile ilgili çalışmaların uzaktan yürütülmesi tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de gündeme gelmiştir. Bu kapsamda eğitim ile teknolojiyi birleştiren önemli teknolojik gelişmeler yaşanmış ve uzaktan verilen eğitimler gündeme gelmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmeler sonucunda çeşitli öğrenme portalları ve öğrenme ortamları geliştirilmiştir. Bu öğrenme ortamları genel olarak teknoloji temelli web tabanlı ve çevrim içi olarak düzenlenmiştir. Web tabanlı bir öğretim ortamının; hedef başarıyı artırma amacı ile hedef kitlenin gereksinimleri ve uzmanların öngörülerini doğrultusunda tasarlanması, etkili bir arayüzle öğretim sistemini içerisinde barındırması, destek sistemi ve yardımcı araçlarla çevrimiçi veya çevrimdışı erişime olanak sağlayabilmesi gerekmektedir. Tasarlanan bir web tabanlı bir öğrenme ortamının temel olarak veri tabanı, öğretim sistemi, danışman sistem, yardımcı araçlar bileşenleri bulunmalıdır. Veri tabanı, sistemdeki tüm bilginin kaydının bulunduğu alan; öğretim sistemi, sistemin kullanımına yönelik çeşitli (video, görsel, yazılı) bilgilerin sunulduğu alan; danışman sistem, göreve ilişkin performansı destekleyen ve rehberlik sağlayan bölüm ve yardımcı araçlar öngörülen ve gereksinimler doğrultusunda performans gelişimini destekleyecek çeşitli araçlardır. Bu bileşenlere dayanarak hazırlanan web tabanlı öğretim ortamları katılımcıların hedef becerilere yönelik performansını desteklemektedir. Bu bağlamda, web tabanlı öğretmen eğitimi, öğretmenlere dijital araçları etkili bir biçimde kullanma becerisi kazandırarak öğrenenlerin hedef becerilerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir.

Uluslararası Eğitimde Teknoloji Kullanımı Kuruluşu (International Society for Technology in Education-ISTE)'na göre; günümüzde öğretmenler, öğrencilere teknoloji destekli öğrenme fırsatları sağlamaya hazır olmalıdırlar. Teknolojiyi kullanmaya hazırlıklı olmak ve bu teknolojinin öğrencilerin öğrenmesini nasıl destekleyebileceğini bilmek, her öğretmenlik mesleğinin profesyonel ayrılmaz bir parçası olmalıdır. Dolayısıyla bu süreçte öğretmenleri dahil etmek önemlidir. Web tabanlı hizmet içi öğretmen eğitimleri, öğretmenlerin mesleki gelişimini

desteklemek ve geliştirmek için web tabanlı platformların ve kaynakların kullanımına olanak sağlamaktadır (Smith, 2001; Wilczynski vd., 2017). Web tabanlı hizmet içi ğretmen eğitimde amaç, öğretmenlerin evrimii kurslara erişimlerini ve eğitim ile ilgili araç, gereç ve materyallere, öğrenme ortamlarına kendilerine uygun zaman diliminde, kendi hızlarında ulaşabilmelerini sağlamaktır.

2.2 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim, öğretmenlerin sürekli eğitimle etkili ğretim yöntemleri konusundaki bilgi ve becerilerini artırmak için katıldıkları bir süreçtir (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Guskey, 2000; Kennedy, 2016; Schrum, 1999; Sims ve Fletcher-Wood, 2020). Bu süreçte, öğretmenlerin bilgi ve becerileri iyileştirilmekle birlikte tutum ve görüşlerinde değişiklikler yaratılarak sınıf içi uygulamaları ve ğrenci kazanımları geliştirilmeye çalışılır (Guskey, 2000). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, mesleki öğrenme gibi çeşitli terimler kullanılmaktadır (Guskey, 2000; Kennedy, 2016; Schrum, 1999). Hizmet ncesi eğitim, ğretmen adaylarının mesleğe hazırlık sürecidir. Bu eğitim aşamasında ğretmen adayları, pedagojik bilgi ve becerileri, ğretim yöntemlerini, sınıf yönetimi tekniklerini ve müfredatı öğrenir; staj veya gözlem yaparak uygulama deneyimi kazanırlar. Bu süreç, ğretmen adaylarının temel yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanarak mesleğe hazırlanırlar. Hizmet içi eğitim ise, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürekli olarak gelişimlerini sürdürebilmeleri için sunulan eğitim programlarıdır. Hizmet içi eğitim ile, öğretmenlere yeni eğitsel yaklaşımlar, güncel araştırmalar, ğretim materyalleri ve kaynakları, teknoloji kullanımı gibi konularda mesleki bilgi ve beceriler sağlanarak öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklenmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini sürekli olarak geliştirerek kendi alanlarında uzmanlaşmalarını, yeni ğretim stratejileri ve yöntemleri öğrenmelerini, ğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak öğretimlerini düzenlemelerini içerir. Öğretmenlerin bu süreçte araştırma yaparak, eğitimlere katılarak ve uygulamalar gerçekleştirerek mesleki deneyimlerini geliştirmeleriyle mesleki öğrenme gerçekleşmektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin akademik konular, uygulama becerileri ve ğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin bilgilerini artırmayı, mesleki yeterliklerini geliştirmeyi ve pedagojik algılarını genişletmeyi amaçlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarında sürekli olarak güncel kalmalarını ve en son araştırmaları takip etmelerini gerektirir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ve sürekli mesleki gelişimi için desteklenmeleri, onların mesleki yetkinliklerini güçlendirmekte ve öğrencilere daha iyi bir eğitim sunmalarını sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2000; Fischer, vd., 2018; Goe ve Stickler, 2008; Meissel, vd., 2016; Rockoff, 2003; Stormont vd., 2015). Araştırmacılar öğretmenlerin mesleki yetkinliğini geliştirmek için etkili öğretmen eğitim programlarının gerekliliğini ifade etmişlerdir (Kahman vd., 2022; Sims ve Fletcher- Wood, 2020; Sims vd., 2021). Etkili öğretmen eğitim programlarının belirli özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre öğretmen eğitim programları programları bilimsel dayanaklı uygulamalarla desteklenmeli, güncel ve kapsamlı içerik sunmalı ve aynı zamanda kolay uygulanabilir öğretim stratejileri içermelidir (Guskey, 2000). Dahası etkili öğretmen eğitim programları, öğretmen ve uygulayıcılar arasında etkileşimi destekleyecek biçimde interaktif bir yapıda olmalı, öğretmenlere uygulama fırsatları sağlanmalı, iş birliği ve paylaşımı desteklemelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim amacıyla sağlanan hizmet içi öğretmen eğitim programları sunulurken öğretmenlere sürekli destek ve geribildirim sağlayarak da öğretmenlerin desteklenmesi önemlidir. Son olarak, programlar bireyselleştirilmiş bir yaklaşım benimsemeli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre tasarlanmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili açıklamalar yapan araştırmalar bu süreci çeşitli şekillerde açıklamışlardır. Örneğin; Stephens (1975) mesleki gelişimi bireysel gelişimle ilişkilendiren ve öğretmenlerin akademik konular ve uygulamalarla ilgili bilgilerini, mesleki yeterliklerini ve öğretim ilkelerine yönelik algılarını artırmaya hizmet eden çeşitli etkinlikler ve durumlarla ilişkilendiren bir tanım yapmıştır. Darling-Hammond ve McLaughlin (1995) ise mesleki gelişimi, öğretmenleri geliştirmek için farkındalık yaratma ve bilgilendirme süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç, öğretmenlerin eleştirel düşünme sistemlerini geliştirmelerine, yeni içerik, pedagoji ve öğrencilere ilişkin bilgi ve düşünceler oluşturmalarına yardımcı olacak durumları içermektedir. Guskey (2000) ise mesleki gelişimi, öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmek amacıyla oluşturulan etkinlikler ve süreçler olarak tanımlamaktadır.

Mesleki gelişim sürecinin amaçlı, devam eden ve sistematik olması gerektiğini ve böylece öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin artırılması vurgulamaktadır. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri genellikle öğretmenin neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içerir. Öğretmen yeterlikleri

öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Yabancı kaynaklarda kullanılan biçimi ile “öğretmenlik mesleği standartları”, öğretmenlerin mesleki özellikleri, bilgi, anlayış ve becerilerini kapsamaktadır (CEC, 2015). Avrupa Konseyi’nin 26 Ekim 2007 tarihli kararına göre özel eğitim ihtiyaçları olan bireyler dahil olmak üzere, farklı yetenek ve ihtiyaçlara sahip, farklı sosyal ve kültürel çevrelerden gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflardaki öğrencilere etkili olarak öğretebilme becerisi öğretmenlik mesleğinin önemli yetkinlikleri arasında görülmüştür. Buna karşın Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların daha çok kurs ve seminer şeklinde yürütüldüğü bildirilmiştir (Bümen vd. 2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik algılarının incelendiği çalışmalar ülkemizde gerçekleştirilen mesleki gelişim faaliyetleri hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerinin olumlu ve olumsuz başlıklar altında toplandığı belirtilmektedir (Eroğlu ve Özbek, 2020; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Öğretmenlerin olumlu görüşleri incelendiğinde mesleki eğitim programların mesleki gelişimleri ve öğrenme, öğretme teknikleri açısından katkı sağladığı gibi görüşler bildirdikleri, olumsuz görüşleri incelendiğinde ise mesleki gelişim programlarının ezberci olması, uygulamaya dönük olmaması ve konu ile ilgili profesyoneller tarafından verilmemesi, zaman kaybı, gereksiz gibi görüşler bildirdikleri görülmüştür (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Bu çerçevede öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına yönelik beklentileri incelendiğinde mesleki gelişim programlarının uzman kişiler tarafından verilmesi, konuların işlevsel olması gibi beklentilerin olduğu görülmüştür. Bu beklentiler, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyici etkili programların tasarlanması açısından önem arz etmektedir (Darling Hommand vd., 2009; Rivkin, vd., 2005).

Etkili hizmet içi eğitim programlarının tasarlanmasında bazı önemli noktalar bulunmaktadır. Genel olarak etkili hizmet içi eğitim programları hazırlanırken öğretilmesi hedeflenen becerinin altında yatan kuramın tanımlanması, beceriye model olma ya da becerinin gösterilmesi, becerinin benzer ortamlarda ve sınıf ortamında uygulanması becerilerin performansına yönelik geribildirim verme ve uygulama içi performans geribildirimini sağlayarak öğrenilen becerilerin sınıfa transfer edilmesi gibi bileşenler kullanılması önerilmektedir (Dunst ve Trivette,

2009; TED, 2009). Bunların dışında etkili bir hizmet içi eğitim programının; öğretmenlerin programa aktif katılımını sağlayabilmesi, öğretmenlere kuramsal ve uygulama konusunda bilgi verilebilecek bir yaklaşımı belirlemesi, öğretilecek konu ile ilgili bir oturumluk bir program yerine birden çok oturumdan oluşması, eğitimcilerin sınıfları ziyaret ederek geribildirim vermesine olanak sağlaması, öğretmenlere öğrendiklerini yansıtmaları ve deneyimlerini paylaşımları için fırsatlar sağlaması, öğretmenlere sürekli olarak öğrenme fırsatları sunabilmesi, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirebilmesi ve öğretmenlerin kendilerini daha önceden belirlenen ölçütlere dayanarak değerlendirebilmelerini sağlaması beklenmektedir (Dunst ve Triwette, 2009). Sonuç olarak, etkili mesleki gelişim uygulamaları etkili bir öğretim programı ile mümkündür ve etkili bir mesleki gelişim uygulaması içerik odaklı, uzun vadeli, iş birliği ve takım çalışmasını destekleyen, bireyselleştirilmiş destek ile aktif katılımı destekleyen bileşenleri içermelidir (Desimone, 2009). Bu bileşenler, öğretmenlerin sürekli gelişmelerine ve öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik etmelerine olanak tanıyabilir (Darling Hommand vd., 2009; Rivkin, vd., 2005).

Günümüzde öğretmenlerin sınıflarında bulunan her bir birey için etkili çıktılar elde edebilmeleri amacıyla çocukların bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak çocuğun gereksinim duyduğu becerileri öğretmek ve bu becerilerin öğretiminde uygun olan bilimsel dayanaklı öğretim yöntemleri kullanabilmeleri gerekmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008). Öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanması birçok ülkedeki eğitim politikaları tarafından tavsiye edilmekte veya yasal olarak zorunlu kılınmaktadır (Pellegrini ve Vivanet, 2021). Örneğin, ABD'deki IDEA ve Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası (Every Student Succeeds Act in the United States [ESSA]), öğretmenlerin bilimsel dayanaklı öğretim ve yaklaşımları kullanmasını gerektirir. Ayrıca, meslek kuruluşları tarafından geliştirilen öğretmen hazırlama standartları, öğretmenlerin seçimini, uyumunu ve özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini ve öğrenmesini desteklemek için bilimsel dayanaklı öğretim stratejileri kullanmayı vurgulamaktadır (Council for Exceptional Children, 2012).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere, bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanarak etkili yöntem ve stratejileri öğrenme ve sınıflarında başarılı bir şekilde uygulama becerisi kazanmaları için hizmet içi eğitim aracılığıyla etkili eğitim programlarının sağlanması önemlidir (Brownel, vd., 2005; Çil vd. 2022). Ancak

öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin artırılması konusunda yapılan çalışmalar öğretmenlerin özellikle yüksek kaliteli öğretmen eğitimi programlarına gereksinimleri olduğunu vurgulamaktadır (McLeod, 2023). Ülkemizde gerçekleştirilen ulusal düzeyde istatistikler ve öğretmen eğitimi ile ilgili araştırmalar, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının önemli bir kısmının yüksek nitelikli öğretmen yetiştirmek için yeterli öğretim elemanı, fiziksel tesis ve donanım, teknolojik altyapı gibi temel kaynaklar bakımından yetersizlikler içinde öğretmen yetiştirmeye çalıştıklarını göstermektedir (Rakap, 2017b, TED, 2009). Diğer taraftan öğretmenlerin göreve başladıktan sonra gelişimlerini sağlamak için gerçekleştirilen stajyerlik uygulamaları ve hizmetiçi eğitim etkinlikleri de kaynaklar, yöntem, strateji ve uygulamalar bakımından yetersiz olduğu bildirilmiştir (Hamrick, vd., 2021; Morrier vd., 2011; Rakap, 2017b). Benzer şekilde yapılan çalışmalarda bakanlık ya da özel kuruluşlar tarafından sağlanan eğitim programlarının genellikle 3-5 gün gibi kısa sürelerde gerçekleştirildiği (Kretlow vd., 2009) ve bu sürede kuramsal bilginin dışına çıkılmadığı bildirilmiştir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Bu eğitimler sonucunda öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerinden edindikleri bilgileri sınıflarında kullanamamakta ve öğrendikleri yöntemleri uygulamaya dökememektedirler (Maheady vd., 2013; Rahn vd., 2019; Sarıgöz, 2011; Scheeler vd., 2016). Bu nedenle hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenler ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler genellikle sınıf içi uygulamaları yaparken desteklenmek istediklerini, danışmanlık ve geribildirimler almak istediklerini bildirmişlerdir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018; Özaydın ve Çolak, 2011).

OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri incelendiğinde, öğretmenler OSB’de kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik bir eğitim alsalar bile bu eğitimlerin teorik içerikli olduğunu bildirmişlerdir (Hsiao, vd., 2018). Bu amaçla özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olabilecek bilimsel dayanaklı yöntem ve teknikleri kuramsal bilgiden ziyade uygulamada kullanabilmelerini sağlayabilecek hizmet içi eğitim programları önemlidir (Bursuck vd., 2004; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018).

Özel eğitim alanında hizmetiçi eğitim programları aracılığıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde yüzyüze, çevrimiçi ya da web tabanlı olarak bilgilendirme, model olma, koçluk, geribildirim ve problem çözme ile desteklenen

alışmalar bulunmaktadır (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Değirmenci, 2018; Gezer Demirdağı, 2014; Gülboy, 2021; İşcen-Karasu, 2017; Tekin-İftar, 2017; Ünal, 2018). Bu çalışmalara bakıldığında öğretmen eğitiminde genel olarak takip edilen çerçevenin bilgi ve becerilerin tanıtılması, uygulanması ve uygulamaya dönük geribildirimlerin sunulması şeklinde yürütüldüğü ve bilimsel dayanaklı uygulamalarla gerçekleştirilen bu sürecin tekrar edilerek öğretmen tarafından kavranmış olması beklendiğı görülmüştür.

2.3 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarla Çalışacak Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar

OSB sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yetersizlik, sınırlı ve yineleyici davranış, ilgi ve etkinlik örüntüleri ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013). OSB'nin bozukluğu dünyada giderek artış göstermektedir. Bu artış oranı 1960'ta 10.000 çocukta 4 iken, 2008 yılında 88'de 1'e, 2012 yılında ise 44'te 1'e yükselmiştir (Maenner vd., 2020). Amerika Hastalıkları Önleme ve Kontrol Merkezi'nin (Center for Disease Control and Prevention [CDC]) 2020 yılında 8 yaşındaki çocuklarla yaptığı bir çalışmanın sonuçları 2023 yılında raporlanmıştır (Maenner vd., 2020). Bu rapora göre, her 36 çocuktan birine OSB tanısı konmuştur. Bu raporda, OSB sıklığının son 20 yılda %317 artış gösterdiği saptanmıştır. Sonuç olarak güncel verilere göre her 36 çocuktan biri OSB tanısı almaktadır (CDC, 2023). Tüm ırk, etnik köken ve sosyoekonomik düzeylerde görülen OSB erkeklerde kadıllara oranla 4,2 kat daha fazla yaygındır. Tanı alan çocukların %35'inde OSB tanısına zihinsel yetersizlik tanısı da eşlik etmektedir. %3 oranı ya da 36'da 1 olan sıklığı hızla artan OSB'nin erken dönemde tanılanarak bu çocukların gelişim ve öğrenmelerini desteklemek için erken müdahale hizmetlerinin sunulması gerekmektedir (Kodak ve Bergmann, 2020). Erken ocukluk dönemi OSB olan çocuklar için çok önemlidir (Sucuoğlu, 2021). OSB olan çocukların sahip oldukları yetersizliklerle baş edebilmeleri için bu dönemde sağlanan erken müdahale hizmetlerinin bilimsel dayanaklı uygulamalar ile çocukların bireysel özelliklerine hizmet etmesi beklenmektedir (CEC, 2015; NAC, 2021; National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team [NECAEP], 2020; What Works Clearinghouse [WWC], 2008; 2022; Wolery ve Bailey, 2002). OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin eğitimi bu öğretmenlerin mesleki gelişimi ve çocuklarla etkili bir şekilde çalışmalarını

sağlayan bilgi, beceri ve stratejileri içeren süreçleri kapsamaktadır. Hizmet öncesi başlayan bu eğitimin nihai hedefi, özel eğitim alanındaki öğretmenlik mesleğinde yüksek vasıflı özel eğitim öğretmenleri yetiştirmektir (Scheeler vd., 2016). Hizmet içi eğitimler ile devam eden bu süreç, öğretmenlerin bilgi, beceri ve uzmanlık alanlarında sürekli olarak güncel kalmalarını ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak etkili öğretim uygulamaları yapabilmelerini gerektirir. OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin etkili ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayabilmeleri için mesleki beceriler edinmeleri önemlidir (Rakap, 2017b). Bu beceriler öğretmenlerin, çocukların güçlü yönleri ve özel ihtiyaçları hakkında bilgi sahibi olmalarını, sosyal etkileşim, iletişim ve bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılacak bilimsel dayanaklı uygulamaları bilmelerini ve bu uygulamaları güvenilir bir şekilde uygulayabilmelerini içermektedir. Öğretmenlerin çocukların problem davranışlarını önlemek ve etkili bir öğretim ortamı oluşturmak için duyuşal ve çevresel düzenlemeler yapma yeteneğine sahip olmaları önemlidir. Bunların dışında OSB ve davranış problemleri ile başa çıkma stratejilerini bilmeleri, olumlu davranışsal destekleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir. Ayrıca uygulamalı davranış analizi ilkelerini ve bu ilkeler çerçevesinde geliştirilen öğretim yöntemlerini bilmeleri önemlidir. Dahası çocukların gelişimini ve öğrenmelerini değerlendirmek için uygun stratejileri bilmek ve uygulamak, çocukların eğitim sürecini daha etkili ve destekleyici hale getirme açısından büyük bir öneme sahiptir (Tohum Otizm Vakfı, 2017).

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, bilimsel araştırmalara dayanan ve kanıta dayalı etkili stratejileri içeren öğretim yaklaşımlarıdır. Bu uygulamalar, öğrencilerin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve olumlu sonuçlar elde etmek için kanıta dayalı müdahaleleri kullanır. Sonuç olarak OSB grubunda bulunan öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik sunulan eğitim içeriğinin bilimsel dayanaklı uygulamaları içeriyor olması beklenmektedir. Bu şekilde düzenlenmiş eğitim içerikleri öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışırken mesleki gelişimlerini iyileştirmelerine ve çocuk çıktıları üzerinde olumlu etkilere olanak sağlamaktadır.

Bilimsel dayanaklı uygulamalar, öğrenci çıktılarını iyileştiren, araştırma uygulama boşluğunu kapatmada kritik araçlar olan ve etkililiklerini anlamlı araştırmalarla destekleyen öğretimsel tekniklerdir (Cook, vd, 2011; Slavin, 2002). Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Gelişim Merkezi tanımlamasına göre bilimsel

dayanaklı bir uygulama, araştırmacıların uygulamanın OSB'li çocuklar, gençler ve/veya yetişkinler için olumlu sonuçlar elde ettiğini gösteren kabul edilebilir düzeyde araştırmalarla desteklenen bir öğretim/müdahale prosedürleri dizisidir (National Professional Development Center in Autism Spectrum Disorder [NPDC], 2014). Yüksek kalitede birden fazla araştırma tarafından desteklenen ve öğrenci davranışları üzerinde olumlu sonuçlar gösteren bilimsel dayanaklı uygulamalar, öğrenci davranışlarının gelişmesine katkıda bulunur. Bilimsel dayanaklı uygulamalar özel gereksinimli çocukların eğitiminde çoğunlukla karşılaşılan terimlerin başında gelmekte (Cook ve Cook, 2011) ve özellikle OSB olan bireylerin eğitiminde kullanımı önerilmektedir (Çifci Tekinarslan vd., 2018). OSB olan çocuklarla çalışırken kullanılacak bilimsel dayanaklı uygulamalar ile ilgili çeşitli kurumlar tarafından, çeşitli raporlar yayımlanmıştır (NAC, 2015; NPDC, 2014; National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP], 2020). Bununla birlikte NCAEP (2020) tarafından yayımlanan raporda OSB'de sosyal beceri öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaların; akran aracılı öğretim, destekleyici iletişim, ayırık denemelerle öğretim, beceri analizi, bekleme süreli öğretim, bilişsel davranışsal müdahale, doğal öğretim uygulamaları, görsel destek sistemleri, ipucu sistemleri, kendini yönetme, model olma, pekiştirme, sosyal öyküler, sosyal beceri eğitimi, teknoloji destekli öğretim ve müdahale, temel tepki eğitimi ve video modellerle öğretim uygulamalarının olduğu bildirilmiştir (Acar, vd., 2023).

2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulaması

Son 30 yıldır öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik standartlarla ilgili yapılan yenilikçi çalışmalar öğretmenin başarısındaki yönünü, öğretmen ve öğrenci başarısı üzerine odaklanmıştır. Bu odak öğretmenlerin mesleki gelişiminde uygulamaya yönelik performanslarının geliştirilmesini gündeme getirmiştir (Grossman vd., 2009). Böylece öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar da artmıştır. ABD'de 2000 yılında çıkarılan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind [NCLB], 2000) yasasının etkisi ve devamında 2015 yılında Her Çocuk Başarır (Every Student Succeeds Act [ESSA], 2015) şeklinde NCLB'nin yerini alan eğitim yasasına dönüşmesi gibi düzenlemeler de çocuk çıktılarının ve dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin önemini arttırmıştır (Desimone ve Pak, 2017). Bu düzenlemelerle paralel olarak

öğretmenlerin performanslarını desteklemek ve uygulamalarını bilimsel dayanaklı uygulamalarla geliştirmek amacıyla alanyazında koçluk (consultation-coaching) stratejisi öne çıkmıştır (Coburn ve Woulfin, 2012). Koçluk, öğretmenlere etkili uygulamaları doğru ve güvenilir bir şekilde sunmalarında yardımcı olmak, böylece öğrenci başarılarını artırmak amacıyla sağlanan, performans geri bildirimi sunmayı, uygulamaları izlemeyi, sonuçları değerlendirmeyi ve gerekli uyarlamaları yapmayı içeren bireyselleştirilmiş izleme ve destek süreci olarak tanımlanmaktadır (Horner vd., 2017; Kretlow ve Bartholomew, 2010; Kretlow vd., 2011; Massar vd., 2022). Etkili bir mesleki gelişim aracı olan koçluğun verilen eğitimin ardından gözlem yapma, veri toplama ve geribildirim verme olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır (Shidler, 2008). Koçluk döngüsü olarak bahsedilen bu süreçte öğretmenlere sürece ilişkin bilgi aktarılması, canlı veya video kayıtları üzerinden gözlem yaparak uygulama performanslarına dayalı geri bildirimler sunulması ve bir sonraki oturum için yapılan eylem planı söz konusudur (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Massar vd., 2022; Rakap ve Balıkcı, 2023; Stormont vd., 2015).

Alanyazında koçluk uygulaması ile yapılan müdahalelerin etkili olmasında en önemli bileşenler şu şekilde açıklanmaktadır. Buna göre müdahalenin başında verilen bilgilendirici eğitimin küçük grupların yüksek katılımı ile gerçekleştirilmesi, ardından gözlemler ve model olma ve performans geribildirimleri ile devam etmesi gerekmektedir (Kretlow ve Bartholomew, 2010). Başlangıç eğitimlerinin küçük katılımcı gruplarının yüksek katılımı ile sağlanması öğretmenlere hedeflenen becerileri öğrenme ve nasıl uyguladıklarını anlama fırsatı sağlayabilmek için önemlidir. Eğitimin ardından sağlanan gözlemler öğretmenlerin hedeflenen beceriye yönelik sınıflarında sergiledikleri performanslarının birden çok gözlenmesi şeklinde yürütülür. Gözlemler yapmak öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yönelik performans geribildirimini verebilmek açısından önemlidir. Model olma bileşeni ile katılımcı öğretmenden beklenen hedef beceriye yönelik model olunarak öğretmene gösterilmesi ifade edilmektedir. Model olma öğretmenin uygulama basamakalarını nasıl yapacaklarını görmesi açısından önemlidir. Son olarak koçluk uygulamasının önemli bileşenlerinden bir olan performans geribildirimini öğretmenlere sınıf içi performansları hakkında bilgi sağlamak hedeflenmektedir. Performans geribildirimine dayalı koçluk uygulaması ile eğitim sağlanması öğretmenlere hedef beceri alanında güçlü ve geliştirmeleri gereken alanları gösterme açısından önemlidir (Fox vd., 2011).

Öğrenme başarısı üzerindeki en güçlü etmenlerden birisi olarak kabul edilen geri bildirim performansın sonucunda verilmektedir (Hattie ve Timberley, 2007). Koçluk sürecinin önemli bileşenlerinden biri olan performans geribildirimini ile öğretmene performansının niceliği ve niteliği hakkında bilgi verilir (Crow ve Snyder, 1998; Massar vd., 202; Prue ve Fairbank, 1981) ve bu bilginin öğretmenlerin sınıflarından toplanılan veriler aracılığı ile sunulması gerekmektedir (Akalın vd., 2014; Daniels ve Bailey, 2014; Sanetti, vd., 2011; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Öğretmen eğitim programlarında koçluk ve performans geribildirimini sağlanarak öğretim yapılmasının öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde etkili bir stratejisi olduğu bildirilmektedir (Barton vd., 2016; Barton ve Wolery, 2007; Barton vd., 2019; Coogle vd., 2015; Corneilus ve Nagro, 2014; Crow ve Snyder, 1998; Hattie, 1999; Scheeler, Macluckie ve Albright, 2010; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015; Stormont., 2015). Örneğin, Stormont vd. (2015) tarafından yapılan bir meteanaliz çalışmasında koçluk ve performans geribildiriminin sosyal becerileri yetersiz olan çocukların hedef becerilerini arttırmak için öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak öğretim yapabilmeleri üzerindeki etkililiğini değerlendiren çalışmalar sistematik incelenmiştir. 29 araştırmanın incelendiği çalışmada koçluk ve performans geribildirimini kullanan araştırmaların % 86'sında olumlu bulgular elde edildiği bildirilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmene sadece konu ile ilgili bilgi vermek yerine öğretmenin performansına yönelik geribildirim sunarak öğretim yapmanın etkili olduğunu vurgulanmıştır (Akalın, 2014; Cornelius ve Nagro 2014; Gersten vd., 1997; İşcen-Karasu, 2017; Martuna ve Woods, 2012). Performans geribildiriminin etkililiğini değerlendiren bir başka meta analiz çalışmasında 1998-2018 yılları arasında performans geribildirimini uygulamasını içeren 71 makale incelenmiştir. Uygulamaların etkililiği görsel analiz ile incelenerek etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Meta analiz sonuçları, performans geribildiriminin büyük (.71) etki boyutları üreten etkili bir müdahale olduğunu göstermiştir (Sleiman vd., 2020). Buların dışında koçluk ve performans geribildirimini ile yapılan uygulamalarda, öğretilen yöntemlerin uygulama güvenilirliği sağlandığı bildirilmiştir (Brock vd., 2017; Cornelius ve Nagro 2014; Rakap ve Balıkcı, 2023).

Performans geribildirimini öğretme sürecinin bir parçasıdır ve bu süreçte sürekli öğretim ve geribildirim aşamaları söz konusudur. Geri bildirim verme sürecinde geri bildirimin doğası, zamanlaması ve kişi gibi üç temel özellik

bulunmaktadır (Fox vd., 2011; McCorkle ve Coogle, 2020). Geri bildirimin doğası, içeriği ve kullanılan araç-gereçleri kapsar. İçerik, geri bildirimin olumlu/destekleyici veya düzeltici olup olmadığını belirtir. Olumlu geribildirim aşamasında; öğretim uygulandıktan sonra övgü söz konusu iken düzeltici geribildirim aşamasında ise açıklayıcı yapıcı eleştiri/ destekleyici ve düzeltici geribildirimler mevcuttur. Alanyazında düzeltici ya da destekleyici geribildirimler ile belirli davranışlara odaklanan açık ve somut geribildirimlerin, öğretmenlerin davranışlarını istendik yönde değiştirmede etkili olduğu belirtilmektedir (Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Destekleyici ve düzeltici geri bildirimlerin hem yazılı hem de sözlü olarak sunulmasının etkili olduğu belirtilmektedir. Geri bildirimin zamanlaması, geribildirimden hemen mi yoksa gecikmeli mi sunulduğunu ifade eder. Son olarak kişi ise, performans geribildirimini meslektaşlar, araştırmacılar, uzmanlar veya danışmanlar gibi çeşitli kişilerin yapabileceğini ifade eder (Akalın, 2012).

Performansa dayalı geribildirimlerin koçluk uygulaması ile sağlanması sözel, yazılı, grafiksel, kontrol listesi ile elektronik posta yoluyla, bir odyo sistemiyle işitsel olarak ya da bu geribildirim sunma türlerinin herhangi birkaçının birlikte kullanılarak sunulmasıyla gerçekleştirilebilmektedir (Barton vd., 2011; Sanetti vd., 2011; İşcen-Karasu, 2018). Grafik ile desteklenen geribildirim yalnızca sözel geribildirim ile yapılan eğitim çalışmalarına göre daha etkili olduğu bildirilmiştir. Örneğin, Hagermoser Sanetti vd., (2007) tarafından yapılan bir çalışmada, davranış destek planının uygulandığı eğitimciler üzerinde müdahalede sözel geribildirim ve grafiksel geribildirim etkileri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda her iki durumda da olumlu çıktılar elde edildiği, ancak grafiksel sağlanan geribildirim daha etkili bulunduğu bildirilmiştir.

Koçluk uygulamasıyla yapılan çalışmalar koçluğun; sunan kişiye (akran koçluğu-kendi kendine koçluk, uzman/ danışman koçluğu), sunulma biçimine (yüzyüze-çevrimiçi), içeriğine ve destek türüne (öğretimsel koçluk-uygulama temelli koçluk -hibrit koçluk) göre değişmekte olduğunu bildirmiştir (Gülboy, 2022). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını desteklemek üzere ise danışman koçluk, teknik koçluk, bilişsel koçluk, öğretimsel koçluk ve akran koçluğu gibi yaklaşımlar kullanılabilmektedir (Değirmenci, 2018). Özellikle öğretimsel ya da öğretmen koçluğu, özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren genel ve özel eğitim ortamlarındaki öğretmenlere, sınıf içi uygulamalarını geliştirmek amacıyla sunulan

bir izleme desteği olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, geleneksel mesleki gelişim uygulamalarına alternatif olarak öğretmenlere özelleştirilmiş, etkileşimli ve hedef odaklı bir destek sunma amacını taşımaktadır (Değirmenci, 20218). Öğretimsel koçluk sürecinde de öğretmenlere kazandırılması hedeflenen becerileri sınıf ortamlarında uygularken performans geribildirimini sunulmaktadır.

Alanyazında pek çok çalışma öğretmenlere performans geribildirimine dayalı koçluk uygulaması ile eğitim sağlamanın öğretmenlerin öğretim süreçlerinde etkili olduğunu (örn., Rakap ve Balıkçı, 2023; Rakap vd., 2023) ve öğretmenlerin etkili müdahaleleri sınıflarında uygulama güvenilirliğini arttırdığını göstermesine rağmen (Fox vd., 2011; Gilbertson vd., 2007; Kretlow vd., 2010; With vd., 1997), yoğun insan kaynağı ve zaman gerektirdiğinden verimli bir mesleki gelişim stratejisi olmadığı (Değirmenci, 2018) vurgulanmaktadır. Bu sınırlılıklar uzmanlar tarafından sağlanan performans geribildirim sürecini ve uygulama sürecini etkileyebilmekte ve eğitimin etkililiğini sınırlayabilmektedir (Wilczynski vd., 2017). Bu sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için hizmet içi öğretmen eğitiminde alternatif yaklaşımlar gerekmektedir (Barton ve Wolery, 2007; McCorkle ve Coogle, 2020; Elleyana, 2020). Özellikle gözlem, veri toplama ve geri bildirim sunma aşamalarında daha verimli ve pratik yöntemlerin benimsenmesi, bu sürecin etkinliğini artırabilmektedir (Coogle vd., 2018; McCorkle, ve Coogle 2020). Bu bağlamda günümüzde öğretmenlere sağlanan hizmetiçi eğitim ve performans geribildirimleri sunabilmek amacıyla teknoloji destekli, kullanıcı dostu araçların geliştirilmesi gibi yenilikçi adımlar öne çıkmaktadır (Coogle vd., 2018; Değirmenci, 2018). Performans geribildiriminin teknolojiyle sunulduğu uygulamalar arasında elektronik posta yoluyla, çevrimiçi ve web 2 araçları bulunmaktadır. Performans geribildiriminin bu şekilde sağlandığı durumlarda sınıf içi uygulamaların öğretmenler tarafından kayıt altına alınması ve kayıtların uzman kişiye gönderilmesi ve uzaman kişinin kayıtları izlemesiyle birlikte teknoloji aracılığı ile geribildirim sağlanması şeklinde yürütülmektedir (McCorkle ve Coogle, 2020). Artman-Meeker ve Hemmeter (2012) tarafından önerilen performans geribildirimine dayalı öğretmen eğitimi programlarında, internet tabanlı bir ortamda bilgilendirme süreci, öğretmenlerin kaydedip ilettiği sınıf içi gözlemleri ve e-posta yoluyla geri bildirim sunumu gibi adımların izlenmesini içermesi gerektirir. Böylece programı yöneten uzman ya da araştırmacıların zaman tasarrufu sağlayabileceğini ve daha geniş bir öğretmen kitlesine hizmet

sunabileceğini vurgulanmıştır. Bu bağlamda sürecin elektronik ortamda yürütülmesinin, sürecin hızlanmasına ve verimli olmasına önemli katkılar sağladığı belirtilmiştir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde koçluk ve performans geri bildirimi sunularak öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik bilimsel dayanaklı uygulamaları içine alan müdahale çalışmalarının sayısında belirgin bir artış yaşandığı görülmektedir (Barkaia vd., 2017; Barton ve Wolery, 2007; Brock ve Carter, 2015; Creech-Galloway, vd., 2013; Coddington, vd., 2005; Coogle vd., 2018; Grasley- Boy, 2023; Hollingsworth ve Lim, 2015; Kennedy, vd., 2014; Kretlow vd., 2011; Machalicek vd., 2016; Meadan vd., 2016; McCorkle ve Coogle, 2020; Neely vd., 2016; Pianta vd., 2022; Rama ve Kontu, 2012; Rock vd., 2014; Sanetti vd., 2007). Bu eğilimlere paralel olarak ülkemizde de öğretmen eğitiminde bağımsız değişken olarak kullanılması tercih edilen danışmanlık ve performans geri bildirimi (Akalin, 2012; Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Arslan-Armutçu, 2017; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Kaymak, 2013; İşcen Karasu, 2017; Onur Sezer ve Özyürek, 2015; Timuçin, 2008; Vuran ve Olcay-Gül, 2012), koçluk desteğiyle sağlanan performans geribildirimi (Fidan, 2018; Gülboy, 2021; Kalkan, 2019; Kıyak, 2020; Rakap, 2017a; Rakap ve Balıkcı, 2023; Rakap vd., 2017; Rakap vd., 2018; Tekin-İftar, vd., 2017; Tekin-İftar vd., 2022; Yılmaz, 2020) etkisinin bilimsel dayanaklı uygulamalar dahil edilerek incelediği araştırma sayısında artış olmuştur. Benzer şekilde ülkemizde koçluk desteğiyle performans geribildirimi sağlayan çevrim içi ya da web tabanlı gerçekleştirilen araştırma sayısında da (Çelik, 2019; Değirmenci, 2018; Kizir, 2022; Tunç Paftalı, 2018; Ünal, 2018) sınırlı olsa da bir ilerleme görülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde yapılan uygulamaların olumlu sonuçlandığı bildirilmiştir.

Günümüzde koçluk ve performans geribildirimi üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak etkili uygulamaları destekleme amacını taşımaktadır. Bu bağlamda, akademik ve davranışsal becerilere yönelik müdahale çalışmaları dikkat çekmiştir (Noell vd., 2000, 2002; Coddington vd., 2005). Bunun yanında özellikle erken çocukluk döneminde çocukların, dil ve akademik öncesi becerilerinin gelişimini (Casey ve McWilliam, 2008; Cotnoir-Bichelman vd., 2006; Hsieh vd., 2009); sosyal duygusal becerilerinin gelişimini (Barton ve Wolery, 2007; Fullerton vd., 2009; Hemmeter vd., 2011; Pianta vd., 2008; Stormont vd., 2007) desteklemeye

yönelik koçluk ve performans geribildirimini kullanma çabalarının da alanyazında arttığı görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde anaokulu döneminde hem öğrencilerin sosyal beceriler alanında gelişimlerini destekleyerek izleyip değerlendirmeye hem de özel eğitim anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanarak sosyal beceri öğretim performanslarını desteklemeye yönelik performans geribildirimine dayalı koçluk uygulaması sağlanarak gerçekleştirilen bir web tabanlı öğretim ortamına rastlanmamıştır. Buradan hareketle özel eğitim anaokulunda görevli okul öncesi öğretmenlerinin ve OSB çocukların performanslarını izleyip desteklemek amacıyla web tabanlı bir öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Bu öğretim ortamı performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla çevrimiçi sunulabilecek şekilde hazırlanmıştır.

2.5 İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası özel eğitim alanında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmalar incelendiğinde çalışmaların danışmanlık ve performans geribildirimini sağlanarak, performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla yüzyüze, uzaktan, çevrim içi, teknoloji destekli, web tabanlı olarak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim şeklinde yürütüldükleri görülmüştür. Öğretmen eğitimi alanındaki araştırmaların bir kısmı, performans geribildirimini önemli bir bileşen olarak kullanarak öğretmenlere danışmanlık aracılığıyla geribildirim sağlamıştır. Bu çalışmalar, performans geribildirimini bağımsız değişken olarak uygulamalarına rağmen, benzer şekilde koçluğun önemli bir bileşeni olan geri bildirimle gerçekleştirildikleri için bu araştırmaya dahil edilmiştirler. Bu nedenle bu bölümde özel eğitim alanında öğretmen eğitimine yönelik performans geribildirimini ve/veya koçluk uygulamasıyla yüzyüze, çevrimiçi ve/veya web tabanlı yürütülen yurtiçi ve yurtdışı ilgili araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.5.1 Yurt Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Artman-Meeker ve Hemmeter (2012), performans geribildirimine dayalı bir hizmet içi öğretmen eğitimi programının anaokulu kaynaştırma sınıflarında çalışan iki öğretmenin önleyici sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu amaçla araştırmacılar sınıf öğretmeni ve yardımcı öğretmenden oluşan her bir öğretim ekibi ile geçiş hazırlıkları, kuralları hatırlatma ve sosyal-duygusal stratejiler olmak üzere sırasıyla problem davranışları önleyici üç strateji hakkında

öncelikle bireysel olarak birer saatlik kısa öğretim oturumları gerçekleştirmişlerdir. Bu oturumlarda hedef stratejilerin tanımları, bilimsel dayanakları ve örneklerine ilişkin sunumlar yapılmış, bu stratejilerin sınıf ortamında kullanımına yönelik tartışmalara ve planlamalara yer verilmiştir. Öğretim oturumlarının ardından her bir öğretim ekibinin hedef stratejilere ilişkin performansları haftada iki-üç kez sınıf ortamında gözlenmişlerdir. Araştırmada öğretmen davranışlarıyla eş zamanlı olarak, her sınıfta birer özel gereksinimli çocuğun etkinliği tamamlamama, öğretimi/rutinleri kesintiye uğratma, kendisine, akranlarına ya da materyallere zarar verme gibi problem davranışlarına ilişkin de veri toplanmıştır. Gözlemlerden sonra ilk sekiz saat içinde araştırmacılar tarafından öğretmenlere e-posta yoluyla kendi davranışlarına ve çocuk davranışlarına ilişkin veriye dayalı bilgi içeren grafikler ile destekleyici ve düzeltici geribildirimler gönderilmiştir. Her iki denek grubu ile davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modelinin yinelenildiği araştırmanın sonucunda her iki öğretim ekibinin hedef stratejileri kullanım düzeylerinde artış görülmüştür. Programın çocuk çıktıları üzerindeki etkilerinin ise değişken olduğu belirlenmiştir. Araştırmada izleme, genelleme ve sosyal geçerlik değerlendirmeleri yapılmamıştır.

Codding vd., (2005) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada uygulanan müdahale yönteminin özel eğitim sınıflarındaki uygulama güvenilirliğini artırılması amaçlanmıştır. Haftada bir yapılan gözlemin ardından, aynı gün içinde sunulan sözel performans geribildiriminin, özel eğitim öğretmenlerinin beyin travması geçiren ve davranış sorunları olan öğrencilerin davranış destek planlarını uygulamaları üzerindeki etkililiğini değerlendirmiştir. Hazırlanan bireyselleştirilmiş davranış destek planları, öğrencilerin öfke nöbeti, uygun olmayan konuşma, karşı gelme gibi problem davranışlarına yönelik geçiş işlemleri, etkinlik seçme gibi davranış öncesi süreçler ile ayrımlı pekiştirme, puan kazanma veya bedel ödeme gibi davranış sonrası süreçleri içermiştir. Bu çalışmada, sadece öğretmen çıktıları üzerine odaklanılmış, öğrenci davranışlarına ilişkin herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Sonuç olarak, araştırmada performans geribildirimini kullanarak öğretmenlerin davranış öncesi ve sonrası süreçleri uygulama güvenilirliğinin arttığı görülmüştür.

Goodnight vd. (2020) tarafında gerçekleştirilen çalışmada hizmetiçi eğitim sonrası performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının öğretmenlerin erken çocukluk dönemi okuma öğretimine başlarken kullanılması öğretilen model

olma, hata düzeltme gibi bilimsel dayanaklı stratejileri kullanabilmeleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bunun için araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine sistematik hata düzeltme gibi stratejiler kullanarak okumaya başlama ile ilgili gerekli hedef stratejiler konusunda eğitim verilerek koçluk ve performans geribildirimini sağlanmıştır. Sonuçlar, hizmet içi eğitim ile sağlanan koçluk ve performans geribildiriminin öğretmenlerin hedef stratejileri kullanımını üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Tekin-Iftar vd., (2017), üç genel eğitim öğretmeni üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, yüz yüze koçluk uygulamasının eşzamanlı ipucuyla öğretim pratiğini geliştirmeye yönelik etkisini değerlendirmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlere öğretim uygulamalarında rehberlik etmek amacıyla yüz yüze koçluk oturumları düzenlenmiş ve öğretmenlerin bu uygulamaların sınıflarındaki 12 ve 13 yaşlarındaki otizmli öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sürecinde, öğretmenlere hedeflenmeyen bilgi sunumu öğretimi de verilmiş ve bu kapsamda öğretmenlerin ve öğrencilerin hedeflenmeyen bilgi edinim düzeyleri kaydedilmiştir. Üç öğretmen-öğrenci çifti üzerinde yürütülen çalışmada, öğretmenlere yüz yüze koçluk uygulaması sunulmuş, ardından öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamaları ve hedeflenmeyen bilgi sunumu gerçekleştirmeleri istenmiştir. Araştırma sonuçları, yüz yüze koçluk uygulamasının, öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarını yüksek güvenirlikle gerçekleştirmelerine, bu uygulamaların edinimlerini sürdürmelerine ve öğretim davranışlarını genelleştirmelerine olanak tanıdığını göstermektedir. Öğrenci düzeyinde ise uygulamanın, öğrencilerin akademik davranışlarını ediniminde etkili olduğu, edinilen davranışların sürdürüldüğü ve genelleştirildiği görülmüştür. Araştırma bulguları aynı zamanda, öğretmenlerin sunulan hedeflenmeyen bilgi sunumunun öğrencilerin bilgi edinimleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sosyal geçerlik verileri de toplanarak, tüm öğretmenlerin ve öğrencilerin yüz yüze koçluk uygulaması ile eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamalarına olumlu görüşler bildirdiği ve öğrencilerin öğretmenlerinin öğretim sunumlarından memnun oldukları belirlenmiştir.

Wilczynski vd (2017) tarafından yürütülen araştırmada, öğretmenlerin OSB olan çocuklara yönelik davranışsal yöntemleri artırma hedefiyle gerçekleştirdikleri web tabanlı eğitim ve koçluk uygulamasını değerlendirilmiştir. Araştırmaya özel

eğitim alanında çalışan bir okul öncesi öğretmeni ve bir OSB tanımlı çocuk katılmıştır. Araştırmanın odak noktaları arasında, öğretmenin OSB için etkili müdahalelerle ilgili bilgisini artırma ve bu müdahaleleri uygulama becerileri olmuştur. Araştırmanın bulguları, öğretmenin OSB için etkili öğretim stratejilerini öğrenme ve bu stratejileri güvenilir bir şekilde uygulama düzeyinde önemli bir artış olduğunu göstermektedir. Katılımcı öğretmenin, web-tabanlı eğitim ve koçluk uygulaması sayesinde öğrencisiyle etkileşimde bulunma ve OSB için önerilen müdahaleleri uygulama konusunda olumlu gelişmeler kaydettiği belirlenmiştir. Araştırmada web-tabanlı eğitim ve koçluk uygulamalarının öğretmenlerin profesyonel gelişimine önemli katkılarda bulunabileceğini ve öğrenci-öğretmen etkileşimini olumlu yönde etkileyebileceğini öne sürülmüştür.

Pianta vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerin çevrimiçi profesyonel gelişimlerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere video örnekleri ve çevrimiçi danışmanlık aracılığıyla belirli etkileşim becerileri konusunda destek sağlanmasının etkilerini incelemiştir. Araştırmaya, anaokulunda görev yapan 113 öğretmen yer almıştır. Çalışma, katılımcıları iki gruba ayırarak değerlendirme gerçekleştirmiştir. Birinci grup, çevrimiçi danışmanlık ve geri bildirim alırken, diğer grup sadece bir web sitesinde yer alan video kliplere erişim sağlamıştır. Elde edilen sonuçlar, çevrimiçi danışmanlık alan öğretmenlerin, sadece video kliplere erişim sağlayanlara göre çocuklarla etkileşim kalitesinde belirgin bir artış gösterdiğini ortaya koymuştur.

2.5.2 Yurt İçinde Gerçekleştirilen Araştırmalar

Erbaş ve Yücesoy (2002) tarafından yapılan çalışmada, bir zihin engelliler öğretmenliği programının son sınıfına devam eden üç öğrenciye sistematik öğretim becerilerinin kazandırılmasında anında ve gecikmeli olarak performans geribildirimini verme yöntemlerinin etkililiği karşılaştırılmıştır. Araştırmada bu iki yöntemin etkililiğini karşılaştırmak üzere tek denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında hedeflenen sistematik öğretim becerileri, ipuçlarının ve pekiştireçlerin uygun kullanımı olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, anında verilen geribildirimden gecikmeli geribildirimden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Timuçin (2008) tarafından yapılan çalışmada, performans geribildirimini sunumlarını içeren doğrudan davranışsal danışmanlığın, kaynaştırma sınıflarında çalışan üç ilköğretim öğretmenin genel ve açıklayıcı övgü davranışları ile bu sınıflara

devam eden üç özel gereksinimli çocuğun ders dışı etkinlikte bulunma davranışları (ses çıkarma, vurma, sınıfta gezme gibi) üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada 40 dakikalık Türkçe ders saatlerinde öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlem verisi toplanmıştır. Başlama düzeyi verileri üzerinden araştırmacı tarafından çocukların uygun olmayan davranışları incelenmiş, Türkçe ders planı dikkate alınarak bu davranışların ortadan kaldırılmasında övgünün nasıl kullanılacağını gösteren ipucu kâğıtları hazırlanmıştır. İpucu kâğıtları öğretmenlere tanıtılmış, örnekler üzerinden nasıl uygulanacağı açıklanmış ve sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Her öğretmenle bireysel olarak on oturum gerçekleştirilen PG sunma oturumlarında gözlenecek yeni bir dersten hemen önce bir önceki derste gözlenen öğretmen davranışlarına ilişkin gecikmeli geribildirim sunulmuştur. Bir saat süren bu oturumlarda öğretmenle birlikte video kayıtları izlenmiş, ipucu kâğıtlarının uygulanmasına yönelik destekleyici ve düzeltici sözel açıklamalarda bulunulmuştur. Araştırma sonucunda müdahalenin öğretmen davranışlarını artırmada ve çocukların uygun olmayan davranışlarını azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Müdahaleden 14, 16, 18 gün sonra toplanan izleme verilerine göre olumlu yönde değişen öğretmen ve çocuk davranışlarının korunduğu görülmüştür. Genelleme çalışmalarında yalnızca üçüncü öğretmenin öğrendiği her iki beceriyi de matematik dersine aktarmada başarısız olduğu görülürken, tüm çocukların matematik dersinde de uygun olmayan davranışları azalmıştır. Sosyal geçerlik çalışmasında ise tüm öğretmenler müdahalenin kullanışlı olduğuna ilişkin olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Demirdağlı (2014) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan 3 öğretmene sabit bekleme süreli öğretim ve artan ipucu ile öğretim yöntemlerinin öğretiminde iş başında eğitimin seminer, video ile model olma ve rol yapma yöntemlerine ek olarak anında geri bildirim verilerek ve anında geri bildirim olmaksızın sunulmasının etkililik yönünden farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden karşılaştırma yapmaya olanak tanıyan uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlere sunulan eğitimde seminer, video ile model olma, rol yapma ve anında geri bildirim verme teknikleri kullanılmasının anında geri bildirim olmaksızın seminer, video ile model olma ve rol yapma teknikleri kullanılmasına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin edinilen becerilerin

kalıcı olduğu da belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin iş başında eğitim uygulamasına yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Onur-Sezer ve Özyürek (2015), tarafından yapılan denekler arası çoklu yoklama deseni ile planlanan araştırmada ders planlarına eklenen açıklayıcı övgü ipuçları ve öğretmenlere sunulan geribildirimlerle uygulanan programın, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada genel eğitim sınıflarında çalışan üç ilkokul öğretmeni ve her bir öğretmenin sınıfından uygun olmayan davranış sergilediği belirlenen üç çocukla çalışılmıştır. Çalışmada hayat bilgisi dersinde öğretmenlerin kullandıkları açıklayıcı övgüler ile çocukların uygun olmayan davranışları gözlemlenmiştir. Öğretmenlere performans geribildirimi uygulanmadan önce ilk araştırmacı gözlem verilerini ve ders planlarını dikkate alarak açıklayıcı övgü sözcüklerinin yer aldığı ipucu kâğıtları hazırlamıştır. İpucu kâğıtları öğretmenlere tanıtılıp, sınıfta uygulamaları istenmiştir. Her öğretmenle bireysel olarak beş oturum gerçekleştirilen PG sunma oturumlarında gözlenen dersten sonra aynı gün içinde öğretmenlere açıklayıcı övgü kullanımlarına ilişkin destekleyici geribildirimler sunulmuştur. Araştırma sonucunda her üç öğretmenin de hedef davranışlarında artış olduğu gözlenmiştir. Çocuk davranışlarındaki değişikliğin öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada, öğretmenler uygun ve uygun olmayan çocuk davranışlarında olumlu yönde gözle görülebilir değişiklikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca tüm öğretmenler uygulanan programın kullanışlılığı hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Akalın ve Sucuoğlu (2015) tarafından yapılan çalışma, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü 2. Ve 3. Sınıf düzeyindeki sınıflarda çalışan üç öğretmen ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki üç kaynaştırma öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. İki farklı yöntem benimsenen çalışmada, tek- denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli ile deney öncesi modellerinden tek grup ön test- son test deseni ve son test 35et ek35 gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmada performans geribildirimi ile öğretmenlere bireyselleştirme, geçişler ve ödüllendirme olmak üzere üç sınıf yönetimi stratejisinin kazandırılması, buna bağlı olarak çocukların sınıf içi olumlu ve olumsuz davranışları ile akademik katılım davranışlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, deneklerin görev yaptığı okulda yürütülmüş, uygulama aşamasında öğretmenlere önce hedef sınıf yönetimi becerileri üzerine yaklaşık bir

saatlik bilgilendirme oturumu gerçekleştirilmiştir. Bilgilendirme oturumu sonrasında, performans geribildirimini sunulduğu tüm oturumlar haftada üç-dört gün, belirlenen akademik derslerden bir önceki teneffüslerde 5-10 dakika, okulun boş olan bir sınıfında öğretmen ile yüz-yüze görüşme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Müdahale 36et ek36, bilgilendirme ve grafiksel ve sözel performans geribildirimini aşamalarından oluşmuştur. Müdahale sürecinde ise öğretmenlerin bilgilendirilmesi, günlük verilere dayalı basit, çizgisel grafik hazırlanması, verilerin kısaca açıklanması, müdahale programında yer alan ve doğru uygulanan strateji ve strateji basamakları için kısa bir bilgi ve sosyal ödül, doğru uygulanmayanlar için ise kısa açıklamalar ve düzeltmeler yer almıştır. Sonuç olarak, performans geribildiriminin öğretmenlerin bireyselleştirme, geçişler ve pekiştirme gibi hedef sınıf yönetimi becerilerini kullanması üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Müdahalenin öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi becerilerini ve sınıf davranışlarını artırdığı görülmüştür. Çocuklar için sonuçlarda ise, müdahale 36 et ek 36 olumsuz davranışları azaltırken akademik katılımı ve olumlu davranışları artırmıştır. Performans geri bildirim müdahalesine ilişkin öğretmen görüşleri genel olarak olumludur.

İşcen-Karasu (2017) tarafından yapılan çalışmada performans geribildirimine dayalı öğretmen eğitimi programının anaokulu kaynaştırma sınıflarındaki okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Uygulanan öğretmen eğitimi programının öğretmen-çocuk çıktılarında olumlu değişiklikler yarattığı bildirilmiştir. Serbest zaman etkinliklerinde öğretmen-çocuk çıktılarında sağlanan değişiklikler yapılandırılmış etkinliklere genelleyebilmiştir. Ayrıca çalışmada izleme verileri de alınmıştır. İzleme sonuçları öğretmenlerin hedef stratejileri kullanımlarının azaldığını, ancak uygulama evresine daha yakın performans sergilemeye devam ettiklerini gösterirken, çocuk davranışlarında sağlanan değişikliklerin korunduğunu göstermiştir.

Rakap (2017) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim öğretmen adaylarına gömülü öğretim uygulama becerilerine yönelik bilgilendirici öğretim oturumu ardından sağlanan koçluğun etkisi incelenmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına gömülü öğretimle ilgili bir oturum olmak üzere 90 dakika boyunca eğitim verilmiştir. Öğretmen adaylarının gömülü öğretim uygulamaları ve koçluk arasındaki ilişkileri araştırmak için katılımcılar arası çoklu yoklama modeli

kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerilerle ilişkili doğru tepki düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Sonuçlar, bilgilendirici öğretim ve koçluğun öğretmen adaylarının gömülü öğretim kullanımını arttırmak için etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının gömülü öğretim uygulama becerilerini farklı çocuklara genellemişler ve koçluk uygulaması sona erdikten sonra bu becerileri sürdürmüşlerdir. Araştırmada, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerilerle ilişkili olarak doğru tepki yüzdelerinde bir artış gözlemlenmiş ve çalışma sona erdikten sonra da bu becerilerin kalıcılığının devam ettiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik verileri, öğretmen adaylarının, koçluk uygulamasının gömülü öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde kendilerine sağladığı destek konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Kıyak (2020) tarafında gerçekleştirilen çalışmada, ortaokul Türkçe öğretmenleri ile gelişimsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik bir mesleki gelişim uygulama paketinin etkileri incelenmiştir. Çalışmaya üç Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlere devam eden üç gelişimsel yetersizliği olan öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmen-öğrenci çiftleri oluşturularak çiftlerarası çoklu yoklama modeli iç içe iki kez uygulanmıştır. Çalışmanın başlangıcında, öğretmenlere mesleki gelişim uygulama paketi ile ilgili ön eğitim verilmiş ve ardından her bir öğretmen, öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulaması yapmıştır. Uygulama sonunda, öğretmenler kendi performanslarını izleyerek değerlendirme yapmışlardır. Çalışmanın bulguları, mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasını ve kendini izleme stratejilerini etkili bir şekilde öğrenmelerini ve bu becerileri sürdürmelerini sağladığını göstermektedir. Aynı zamanda, öğretmenlerin sunduğu eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulamasının öğrencilerin hedef akademik becerilerini öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu becerilerin sürdürülmesi ve genellenmesinde etkili olduğu görülmüştür. Çalışmanın katılımcı öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerine ek olarak, katılımcıların çalışmaya yönelik görüşleri olumlu yönde ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, mesleki gelişim uygulama paketinin öğretmenlerin öğretim uygulamalarını güçlendirebileceğini ve öğrenci başarılarına olumlu katkılarda bulunabileceğini gösterdiği şeklinde değerlendirilmiştir.

Kizir (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada tele-sağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programının, OSB olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, ayırık denemelerle öğretim (ADÖ) yöntemini uygulayabilmelerinde ve öğrencilerine temel taklit becerilerini kazandırmalarındaki etkililiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ve merkezde eğitim alan OSB tanılı üç öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın tüm oturumları Skype 38 et ek 38 aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular, çevrimiçi sunulan eğitim programının, öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin taklit becerilerini sergilemelerinde programın olumlu etkileri olmasına 38 et ek ek çalışmalara gereksinim olduğu belirlenmiştir.

Rakap ve Balıkcı (2023) tarafından gömülü öğretime konusunda deneyimli olan ve olmayan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen adaylarına sağlanan bilgilendirici eğitiminin ardından koçluk ve performans geri bildirimi sağlanarak öncül- davranış- sonuç bileşenlerinden oluşan öğretim denemeleri gerçekleştirmeleri istenmiştir. Çoklu yoklama modeli ile desenlenen araştırmaya 6 özel eğitim öğretmen adayı ve ana okuluna devam eden 6 özel gereksinimli çocuk katılmıştır. Araştırma sonucunda her iki gruptaki öğretmenlerin hedef ölçüt düzeyinde performans sergiledikleri ve öğrendikleri davranışları genelleylebildikleri görülmüştür.

Rakap vd., 2023 tarafından yapılan çalışmada koçluk müdahalesinin okul öncesi öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamaları ve çocuk çıktıları üzerindeki etkiliği incelenmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılan bu araştırmaya dört okul öncesi öğretmeni ve dört özel gereksinimli çocuk katılmıştır. Bulgular öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulama düzeylerinde bilgilendirici öğretim oturumları sonucunda artış olduğunu; ancak hedef ölçüt düzeyinde artışın uygulamaya dayalı koçluk desteğinden sonra gerçekleştiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen kalıcılık bulguları öğretmenlerin tamamının yüksek düzeyde doğru uygulama gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin doğru uygulama yüzdesi arttıkça, katılımcı çocukların da doğru yanıtlama yüzdelерinin arttığı bulunmuştur.

Araştırmanın sosyal geçerlik verileri öğretmenlerin koçluk müdahalesini etkili, yararlı ve uygun bulduklarını göstermiştir.

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik koçluk uygulamasıyla yürütülen araştırmalar genel olarak incelendiğinde bu araştırmaların bazı özellikleri ön plana çıkmaktadır. Araştırmaların bağımlı değişkenlerinin sosyal beceriler, problem davranışlar, öz bakım becerileri, iletişim becerileri, kavram öğretimi akademik beceri gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bununla birlikte bu araştırmaların tamamının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik gerçekleştirildiği, bunun yanında bazılarında da çocuk çıktılarının incelendiği görülmüştür. Ayrıca araştırmaların tamamında sosyal geçerlik verilerinin toplandığı görülmüştür. Bu araştırmaların ortak özellikleri incelendiğinde öğretmen beceri ve stratejilerini geliştirmeyi hedefledikleri 39 et ek deneekli araştırma modelleri ile öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak müdahale planları hazırladıkları görülmektedir. İncelenen araştırmaların bazılarını hizmet öncesi (Örn., Erbaş ve Yücesoy, 2002; Rakap, 2017a; Rakap ve Balıkçı, 2023) ve hizmet içi eğitimler (Örn., Akalın ve Sucuoğlu, 20015; Kizir. 2023) şeklinde yürütüldüğü görülmüştür. İncelenen araştırmalardan bazıları (Örn., Akalın ve Sucuoğlu, 2012; İşcen- Karasu, 2017) bağımsız değişken olarak performans geribildirimini kullanımını tercih ederken geri kalanları ise performans geribildirimini koçluk ile (Örn., Değirmenci, 2018) kullandıkları görülmüştür. İncelenen araştırmalar hedefledikleri beceri kapsamında değerlendirildiğinde; çalışmaların sosyal beceri, akademik beceri, kavram öğretimi, problem davranışlar, sosyal bilişsel beceriler, öz bakım becerileri gibi becerileri öğretmeyi hedeflediği görülmüştür. Araştırmaların uygulama hedef gruplarının farklı olduğu ve her kademedan (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) öğretmen ile koçluk ve perfromans geribildirimini ile çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca, öğretmen adayları, özel eğitim öğretmenleri veya kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenler gibi farklı gruplarda gerçekleştirilmiştir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, bağımlı ve bağımsız değişkenler, çalışma grubu, ortam, WPEGSBÖP-KU, araç-gereç ve materyal, veri toplama araçları, genel süreç pilot uygulama, deney süreci, verilerin toplanması ve puanlanması, verilerin analizi, güvenirlik hesaplamaları ve sosyal geçerlik başlıklarına yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine ve OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaçla araştırmada tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ve A-B modeli ve kullanılmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır.

Aşağıda öncelikle tek denekli araştırmalar, çoklu yoklama modellerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ve A-B modeli kısaca tanımlanmıştır. Daha sonra bu modellerin araştırmada uygulanması, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile araştırmada iç geçerliğin sağlanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1.1 Tek Denekli Araştırmalar

Tek denekli araştırmalar, bir ya da birkaç denekten standart koşullar altında yinelenen ölçümler alınarak bir davranış değiştirme ya da öğretim uygulamasının etkililiğinin her denekte kendi içinde değerlendirildiği araştırmalardır (Horner ve diğ., 2005; Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004; Tekin-İftar, 2012). Tüm deneysel araştırmaların olduğu gibi tek denekli araştırmaların da amacı bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini yani işlevsel ilişkiyi ortaya koymaktır. Bağımlı değişken, değiştirilmesi hedeflenen davranıştır. Bağımsız değişken ise davranış değişikliği sağlamak amacıyla uygulamacının uyguladığı programdır. Tek denekli araştırmalarda deneysel kontrol denek içinde ve durumlar (davranışlar/ortamlar/denekler) arasında uygulamanın yinelenmesiyle benzer etkinin sağlanması sonucunda kurulur. Tek denekli araştırmalar genel olarak

başlama düzeyi ve uygulama evresi olmak üzere iki temel evreden oluşur. Başlama düzeyi evresinde, bağımsız değişken uygulanmadan önce, uygulama evresinde ise bağımsız değişken uygulandıktan sonra bağımlı değişkenin hangi sıklık, süre ya da düzeyde sergilendiğini belirlemek üzere doğrudan kayıt teknikleri kullanılarak sürekli veri toplanır. Toplanan verilerin doğruluğundan emin olmak için güvenilirlik analizleri yapılır. Her bir denek için elde edilen veriler genellikle çizgi grafiği çizilerek gösterilir. Grafik görsel olarak analiz edilerek uygulamanın etkililiğine karar verilir.

3.1.2 Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modeli

Etkililik araştırmaları içerisinde yer alan çoklu yoklama modelleri, bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkililiğini birden fazla durumda değerlendirmeyi amaçlayan etkililik modellerindendir. Çoklu yoklama modelleri; davranışlar arası, katılımcılar arası ve ortamlar arası çoklu yoklama modeli olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Bu modellerin her üçünde de üç ya da daha fazla bağımlı değişken belirlenerek, bağımsız değişkenin belirlenen bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmektedir. Üç modelden hangisi kullanılırsa kullanılсын model, yoklama denemeli ve yoklama evreli olmak üzere iki farklı şekilde tasarlanabilmektedir. Yoklama denemeli çoklu yoklama modelinde başlama düzeyi evresinde zaman zaman yoklama oturumları düzenlenerek başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Yoklama evreli çoklu yoklama modelinde ise her bir durumun uygulamasında belirlenen ölçüte ulaşıldıktan ya da kararlı veri elde edildikten sonra tüm durumlarda yoklama evresi oturumları düzenlenmektedir (Tekin-İftar, 2012).

Tek denekli araştırma yöntemlerinden katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli, çoklu yoklama modelinin bir çeşididir. Bu model bir bağımsız değişkenin etkililiğinin en az üç farklı katılımcı üzerinde değerlendirildiği araştırma modelidir. Bu modelde aynı davranışın aynı ortamda üç farklı deneğe kazandırılması ya da ortadan kaldırılması hedeflenir. Katılımcılar benzer ama birbirinden bağımsız seçilmelidir. *Benzerlik*, katılımcıların bağımsız değişkenden etkilenme olasılıklarının birbirine yakın olmasıdır ve aynı ön koşul özelliklere sahip denek seçimi ile sağlanır. *Bağımsızlık* ise katılımcılardan birine bağımsız değişkenin uygulanmasının diğer katılımcı üzerinde etki yaratmamasıdır ve bağımsız değişkenin katılımcılara bire bir uygulanması ile sağlanır (Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinde, tüm katılımcıdan eş zamanlı olarak sürekli kararlı veri elde edinceye kadar başlama düzeyi verisi toplanmaktadır. Başlama düzeyi verileri kararlılık gösterdiğinde, birinci katılımcıda uygulamaya başlanır. Bağımsız değişken uygulanmasıyla birinci katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaştığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir *tahminde* bulunulur. Birinci katılımcıda hedeflenen davranış için ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılarda ikinci yoklama evresi düzenlenir ve sürekli kararlı veri elde edinceye kadar yoklama evresinde veri toplanır. Bu aşamada birinci katılımcıda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte, diğer katılımcılarda ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra ikinci katılımcıya bağımsız değişken uygulanır. İkinci katılımcıya uygulanan bağımsız değişken ile katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, tekrar tüm katılımcılarda yoklama evresine geçilir. İkinci katılımcının davranışında istendik yönde değişiklik görülmesiyle birlikte birinci katılımcıda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin yapılan tahmin bu aşamada *doğrulanmış* olur. İkinci katılımcıda hedeflenen davranış için ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılarda üçüncü yoklama evresi düzenlenir ve sürekli kararlı veri elde edinceye kadar yoklama evresinde veri toplanır. Bu aşamada birinci ve ikinci katılımcıda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte, diğer katılımcıda ise başlama düzeyi ile benzer özellikte olması beklenir. Yoklama evresinden sonra üçüncü katılımcıya bağımsız değişken uygulanır. Üçüncü katılımcıya uygulanan bağımsız değişken ile katılımcının performansı belirlenen ölçüte ulaşıldığında ya da veriler kararlılık gösterdiğinde, son kez tüm katılımcılarda yoklama evresine yer verilerek kararlı veri elde edinceye kadar veri toplanır. Bu aşamada tüm katılımcılarda yoklama verilerinin ölçütü karşılar nitelikte olması beklenir (Gast, 2010; Tekin-İftar, 2012). Böylece bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin istendik yönde değişmesiyle elde edilen bulgu *yinelenmiş* olur ve bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki *işlevsel ilişki* kuruluş olur. Bu süreç tüm katılımcılara bağımsız değişken uygulanıncaya kadar devam eder (Tawney ve Gast, 1984; Tekin-İftar, 2012). Araştırmanın bundan sonraki dönemi için araştırmacı, belirlediği zaman dilimlerinde her bir katılımcı için elde edilen değişikliğin devam edip etmediğini belirlemek amacıyla izleme verisi toplaması önerilmektedir. Katılımcılar arası

çoklu yoklama modelinde deneysel kontrol, yalnızca uygulamaya başlanan katılımcıların veri düzey ya da eğiliminde değişiklik olması, henüz uygulamaya başlanmamış olan katılımcıların veri, düzey ya da eğilimlerinde değişiklik olmaması ve bu etkinin diğer katılımcılarda arka arkaya uygulama gerçekleştirildikçe aynı şekilde gerçekleşmesi ile kurulmaktadır (Tekin- İftar, 2012).

3.1.3 Katılımcılar Arası Yoklama Evreli Çoklu Yoklama Modelinin Araştırmada Uygulanması

Web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla yürütülen araştırmada, WPEGSBÖP-KU'nun özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerileri ve OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli ile biri pilot, üç asil katılımcı üzerinde değerlendirilmiştir. Araştırmada katılımcılar arasındaki benzerlik, katılımcıların belirlenen ön koşul özellikleri yerine getirmeleriyle; bağımsızlık ise katılımcıların farklı zaman dilimlerinde ve aynı özelliklere sahip farklı ortamlarda bire bir uygulama yapılmasıyla sağlanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenler ve çocuklardan oluşan tüm deneklerin tüm bağımlı değişkenlere yönelik performanslarını değerlendirmek amacıyla veri toplanmıştır. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli bu araştırmada uygulanırken katılımcıların sosyal beceri öğretme becerilerine ilişkin performanslarını belirleyebilmek amacıyla tüm katılımcı öğretmenlerden eş zamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Her bir katılımcı öğretmenden en az beş kararlı veri elde edilinceye kadar veri toplanmıştır. Tüm katılımcı öğretmenlerin verileri kararlık gösterdiğinde (öğretmenlere kazandırılacak hedef becerilerin performans ortalamasının art arda 5 oturum %25 in altında kalması), öğretmenlerin başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci katılımcı olan öğretmenle uygulama evresine geçilerek WPEGSBÖP-KU uygulanmaya başlamıştır. Birinci katılımcı öğretmenle uygulama oturumları, hedef beceriye ilişkin ölçüte ulaşıp (öğretmene kazandırılacak hedef becerilerin performans ortalamasının %75 ve üzerinde olması) veriler kararlılık gösterinceye kadar veri toplanmaya devam edilerek sürdürülmüştür. Birinci katılımcı öğretmenden toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmış, verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde istendik yönde bir

değişiklik meydana gelmişse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisine ilişkin bir *tahminde* bulunulmuştur. Birinci katılımcı öğretmen ile hedef beceride ölçüte ulaşıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcı öğretmenlere eş zamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenmiştir. Sürekli kararlı veri elde edene kadar tüm katılımcılardan en az üç oturum yoklama verisi toplanmaya devam edilmiştir. Birinci toplu yoklama evresinin tamamlanmasının ardından ikinci katılımcı öğretmenle uygulama evresine geçilerek WPEGSBÖP-KU uygulanmaya başlanmıştır. İkinci katılımcı öğretmenle uygulama, hedef beceriye ilişkin ölçüte ulaşıp veriler kararlılık gösterinceye kadar sürdürülmüştür. İkinci katılımcı öğretmenden toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmış; verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmişse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi *doğrulanmış* sayılmıştır. İkinci katılımcı öğretmen ile hedef beceride ölçüte ulaşıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcı öğretmenlere eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Sürekli kararlı veri elde edene kadar tüm katılımcılardan en az üç yoklama verisi toplanmaya devam edilmiştir. İkinci yoklama evresinin tamamlanmasının ardından üçüncü katılımcı öğretmenle uygulama evresine geçilerek WPEGSBÖP-KU uygulanmaya başlanmıştır. Üçüncü katılımcı öğretmenle uygulama, hedef beceriye ilişkin ölçüte ulaşıp veriler kararlılık gösterinceye kadar sürdürülmüştür. Üçüncü katılımcı öğretmenden toplanılan veriler katılımcının başlama düzeyi evresinde toplanan verileri ile karşılaştırılmış; verilerin düzey, eğilim, sıklık, süresinde istendik yönde bir değişiklik meydana gelmişse bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi *yinelenmiş* olduğundan bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişki kurulmuş sayılmıştır. A ve B evrelerinin düzey, eğilim, sıklık ve yoğunluğunda görülen değişikliğin bütün öğretmenlerle sağlanması ile bir süre sonra her üç katılımcı öğretmenden genelleme oturumları düzenlenerek kalıcılık verileri toplanmıştır. Bu araştırmanın deneysel kontrolü hedef beceriye ilişkin uygulama evresini tamamlayan katılımcı öğretmenin yoklama oturumlarındaki performansının başlama düzeyindeki performansına göre artarak farklılaşması, uygulama evresi henüz yapılmamış olan katılımcıların yoklama oturumlarındaki performanslarının ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına benzer olması ile kurulmuştur.

3.1.4 A-B Modeli

A-B Modeli en temel tek denekli araştırma modelidir ve tüm tek denekli araştırma modellerine kaynaklık etmektedir. Bu modelde amaç başlama düzeyi evresinde toplanan veriler ile uygulama sırasında toplanan verilerin karşılaştırılmasıdır (Tekin-İftar, 2012). A-B modelinde bağımsız değişkenin uygulanmasıyla bağımlı değişkende bir değişiklik meydana geldiği ile ilgili tahminde bulunulur.

3.1.5 A-B Modelinin Araştırmada Uygulanması

Katılımcı çocukların hedef becerilerde öğretim öncesindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla her bir çocuk ile başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde çocuk çıktılarına ilişkin kararlı veri elde edilinceye değin gözlem yapılmış ve veri toplanmıştır. Tüm çocukların başlama düzeyi evresi sonlandırılarak Ayşe öğretmen ve Eren çifti ile sosyal beceri öğretimi uygulama evresine geçilmiştir. Çocuğun katıldığı her bir sosyal beceri öğretimine yönelik etkinlik bir uygulama oturumu olarak değerlendirilmiş ve planlanan öğretim denemeleri gerçekleştirilmiştir. A evresi öğretmenin öğretim almadan önceki sınıf içinde öğrencinin hedef beceriyi nasıl sergilediğini göstermiş B evresi ise öğretmenin program sırasında öğretim yaparken öğrencinin sosyal beceriyi öğrenme düzeyindeki değişimi vermiştir. Öğretmen ve öğrenci çiftinin öğretim oturumları tamamlandıktan sonra her çocuğun ilerlemesi tek tek değerlendirilmiştir.

3.1.6 Araştırmada İç ve Dış Geçerliğin Sağlanması

Denekler arası çoklu yoklama modelinde iç geçerlik, deneklere müdahale uygulanmadan önce başlama düzeyinde bir değişiklik olmamasıyla, müdahale uygulanınca ise belirlenen ölçüt düzeyinde değişiklik olmasıyla kanıtlanır. Yani iç geçerlik araştırmanın bağımlı değişkeninde görülen değişikliğin bağımsız değişkenden kaynaklanması durumu olarak ifade edilir (Tekin-İftar, 2012). Bu model hem denek içi hem de denekler arasında çok sayıda yinelemeyi içermesi sebebiyle iç geçerliği yüksek bir modeldir (Tawney ve Gast, 1984). Bu araştırmada iç geçerliği artırmak amacıyla genelleme, izleme, sosyal geçerlik çalışmaları yapılmış ve bazı etmenler de (dış etmenler, katılımcı kaybı, olgunlaşma vb) kontrol altına alınmıştır. Dış etmenler, araştırma sırasında uygulama sürecinin dışında oluşan ve araştırmanın sonuçları üzerinde değişikliğe yol açabilecek durumlar olarak ifade edilmektedir. Araştırmada *dış etmenlerin etkisini* kontrol altına almak

amacıyla herhangi bir eğitim programına katılmamaları için öğretmenler bilgilendirilmiştir. Bunun dışında çocukların öğretmenleri ve aileleriyle sosyal beceri ile ilgili becerilerin artmasını sağlayacak herhangi bir eğitim almamaları için görüşülmüştür. Performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretim programı ile ilgili öğretmenlere eğitim verilirken öğretmenlerden çocuklara herhangi bir başka program uygulamamaları istenmiştir. Araştırmada *olgunlaşma etkisi* katılımcılardan başlama düzeyi ve yoklama verisi alınarak kontrol edilmiştir. *Katılımcı yanlılığını* engellemek amacıyla katılımcılar için ön koşullar belirlenmiştir. *Katılımcı kaybı* olasılığına karşı yedek katılımcı seçilmiştir. Araştırmada öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin veri toplamak amacıyla sınıflarda gözlem kayıtları tutulmuştur. Bu amaçla sınıflarda video kamera çekimleri yapılmıştır. Video kamera çekimi ile sınıfın doğal üyeleri dışındaki bireylerin yaratabileceği *yapay ortam etkisini* ortadan kaldırabilmek için video çekimleri katılımcı öğretmenler tarafından yapılmıştır.

Araştırma dış geçerlik açısından değerlendirildiğinde ise bu modelde tahminde bulunma, doğrulama ve yinleme evrelerinin bulunması ve dolayısıyla çok sayıda yinlemenin gerçekleştirilmiş olması nedeniyle modelin dış geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Kennedy, 2005).

3.2 Bağımlı Değişken

Araştırmada iki bağımlı değişken bulunmaktadır. Bunlar katılımcı öğretmenler ve katılımcı çocuklar için hedeflenen bağımlı değişkenlerdir. İzleyen bölümde bu bağımlı değişkenler tanıtılacaktır.

3.2.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Bağımlı Değişken

Katılımcı öğretmenler için bağımlı değişken, öğretmenlerin sınıflarındaki otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerine sosyal becerileri kazandırmak üzere sosyal beceri öğretim programını uygulama becerisini edinme düzeyidir. Araştırmanın tüm deneysel oturumlarında öğretmenlerin sergilediği öğretim davranışları araştırmacı ve/ veya katılımcı öğretmen tarafından video kamera aracılığı ile kayıt altına alınmıştır. Öğretmen tarafından kaydedilen oturumlar günün sonunda e-posta aracılığı ile araştırmacıya ulaştırılmıştır. Araştırmacı tarafından izlenen uygulama görüntüleri analiz edilerek veri toplama formuna kaydedilmiştir. Öğretmenlere kazandırılması beklenen öğretim davranışları Tablo 3.1’de gösterilmektedir.

3.2.2 Katılımcı Öğretmenler İçin Olası Tepki Tanımları

Araştırmada sosyal beceri öğretim programına ilişkin öğretmenlerden beklenen her bir öğretim davranışı (Bkz. Tablo 3.1) doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama seçeneklerinden birisi olacak şekilde ilgili veri toplama formuna kaydedilmiştir. Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim programına göre ilgili öğretim davranışını gerçekleştirmesi doğru tepki, sergilemesi beklenen öğretim davranışından farklı bir davranış sergilemesi (örn., rol oynama aşamasında hedef uyaran sunmak yerine öğrencinin tepkisini beklemesi ya da model olma aşamasını tamamlamak yerine doğrudan öğrenciden beceriyi canlandırmasını istemesi) yanlış tepki, ilgili öğretim davranışını yerine getirmemesi ise tepkide bulunmama olarak değerlendirilmiştir. Doğru tepkiler için araştırmacı ilgili veri kayıt formuna “+”, yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmama durumları ise “-” olarak işaretleme yapmıştır.

Tablo 3.1. Veri kayıt formuna kaydedilen öğretmen davranışları

Başlama düzeyi, uygulama ve genelleme oturumları
<i>Sosyal beceri programında yer alabilecek becerilerin belirlenmesi</i>
<i>Hedef becerinin analiz edilmesi</i>
<i>Gereksinim oluşturma</i>
<i>Model olma</i>
<i>Rol oynama/ Prova etme</i>
<i>Becerinin tekrarlanması</i>
<i>Becerinin genelleştirilmesi</i>
<i>Becerinin değerlendirilmesi</i>

3.2.3. Katılımcı Çocuklar İçin Bağımlı Değişken

Bu çalışmada ikinci bağımlı değişken katılımcı çocuk çocukların kendileri için belirlenen hedef sosyal becerileri öğrenme düzeyidir.

Çocukların hedef becerilerini belirlemek üzere katılımcı öğretmenlerle birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin çalıştıkları özel eğitim anaokulunda bulunan müdür yardımcısına ait odada düzenlenmiştir. Bu görüşmeler sırasında öğrencilere ait Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından verilen *Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu* incelenmiştir. Bunun yanında görüşme öncesi; MEB Anaokulu Eğitim Programı (2013), Anaokulu Özel Eğitim Öğretim Programı (2018) ve 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı'nda (2018) yer alan sosyal beceri ile ilgili

kazanımlar, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Anaokulu Özel Eğitim Ders Kitapları (MEB, 2022) ve alanyazında bulunan sosyal beceri belirleme formları (İşçen- Karasu ve Ünal, 2018) dikkate alınarak hazırlanan Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi (EK-1) görüşme sırasında öğretmenlere verilmiştir. Öğretmenlerden bu formu incelemeleri ve öğrencilerin yapabildiği ve yapamadığı sosyal becerileri bu forma işaretlemeleri istenmiştir. Öğretmenlere çocukların yapabildikleri becerileri (+) ve yapamadıkları becerileri ise (–) ile işaretlemeleri açıklanmıştır. Buna göre çocukların sergilemediği beceriler arasından çocuklar için öncelikli olarak kazandırılması gereken beceriler hedef sosyal beceriler olarak belirlenmiştir. Birinci katılımcı öğrenci için öğretmenin doldurduğu form incelendiğinde ve öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda özel eğitim anaokulu özel öğretim programının sosyal ilişkiler gelişim alt alanının da göstergelerinden biri olan “*Sorulan sorulara cevap verme*” kazanımını gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Öğretmen tarafından bu kazanımın öğrencinin sosyal becerileri için öncelikli olduğu ve öğrencinin önümüzdeki sene ilkokul dönemine geçiş yapacağı belirtilmiş ve “*Sorulan sorulara cevap verme*” kazanımı birinci katılımcı öğrenci için öncelikli hedef sosyal beceri olarak belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı öğrenciler için öğretmenlerinin doldurduğu form incelendiğinde ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda özel eğitim anaokulu özel öğretim programının sosyal ilişkiler ve öz denetim gelişim alt alanının da göstergelerinden biri olan “*Başkaları ile oyuncaklarını paylaşır*” kazanımını gerçekleştirmediği belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü katılımcı öğretmenin her ikisi tarafından da bu kazanımın öğrencinin sosyal becerileri için öncelikli olduğu belirtilmiş ve “*Başkaları ile oyuncaklarını paylaşma*” kazanımı ikinci ve üçüncü katılımcı öğrenci için hedef sosyal beceri olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcı çocuklar için hedef sosyal beceriler bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Her bir katılımcı çocuk için belirlenen sosyal beceriler Tablo 3.2’de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Veri kayıt formuna kaydedilen çocuk davranışları

Çocuk	Hedef Sosyal Beceriler
Birinci çocuk Eren	<i>Kendisine sorulan sorulara cevap verir</i>
İkinci çocuk Barış	<i>Başkaları ile oyuncaklarını paylaşır</i>
Üçüncü çocuk Gamze	<i>Başkaları ile oyuncaklarını paylaşır</i>

3.2.4 Katılımcı Çocuklar İçin Olası Tepki Tanımları

Araştırmaya katılan çocuklara sosyal beceri öğretim programı ile öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilere ilişkin olası tepki tanımları doğru tepki, yanlış tepki ve tepkide bulunmama şeklinde ilgili veri kayıt formuna işaretlenerek analiz edilmiştir. Tepkide bulunmama yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada her üç katılımcı çocuğun hedeflenen sosyal beceri için hedef uyaran sunulmasının ardından 5 sn içinde hedef beceriyi sergilemesi doğru tepki, hedef beceriyi sergilememesi ise yanlış tepki olarak değerlendirilmiştir. Çocukların 5 sn. içinde tepkisiz kalmaları ise tepkide bulunmama olarak değerlendirilmiştir. Çocukların doğru tepkileri veri toplama formuna “+”, yanlış tepkileri ya da tepkide bulunmama durumları ise “-” olarak işaretlenmiştir.

3.3 Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın katılımcı öğretmenler için bağımsız değişkeni öğretmenlerin sınıflarındaki OSB olan çocuklara hedeflenen sosyal becerileri kazandırmayı içeren ve araştırmacı tarafından öğretmenlere web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla yürütülen Web Tabanlı Performans Geribildirimine Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programı Koçluk Uygulaması (WPEGSBÖP-KU)’dır.

Bu araştırmanın katılımcı çocukları için WPEGSBÖP-KU’nun uygulanması sonucu öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanmaya yönelik davranışları dolaylı olarak çocuğa yönelik bağımsız değişkenler olarak belirlenmiştir.

3.3.1 Web Tabanlı Çevrimiçi Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasıyla Yürütülen Sosyal Beceri Öğretim Programı (Wpegsböp-Ku)

WPEGSBÖP-KU, öğretmenlere sosyal beceri öğretim aşamalarını kazandırmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış ve bilgilendirici öğretim oturumu ile performans geribildirimini sunma oturumlarından oluşan web tabanlı sosyal beceri öğretim programını ifade etmektedir. Bilgilendirici öğretim oturumu,

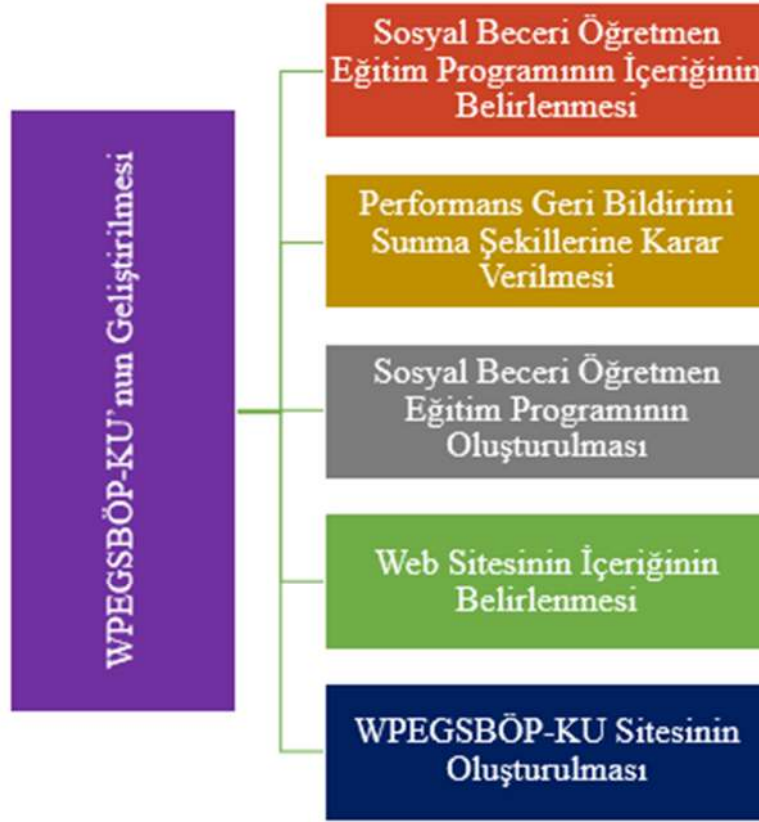
performans geribildirimini sunma oturumlarına geçmeden önce katılımcı her bir öğretmenle hazırlanan web sayfası aracılığı ile bireysel olarak gerçekleştirilen 2 oturumluk yaklaşık bir buçuk saatlik oturumları ifade etmektedir. Bu oturumlarda iki gün önce araştırma kapsamında öğretmenin web sayfasına girişi sağlanarak hem web sayfasından indirebileceği hem de sayfa üzerinden ilerleyerek okuyabileceği Sosyal Beceri Öğretim Programı Kılavuz Kitapçığı'na erişimi sağlanmıştır. Sosyal Beceri Öğretim Programı Kılavuz Kitapçığı Özet EK-2'de verilmiştir. Ayrıca öğretmenler, sosyal beceri öğretim programı bilgilendirici oturumunun Power Point sunumlarına da (EK 3, 4) web sayfası üzerinden erişebilmişlerdir. Web sayfasını inceleyen ve öğretmen eğitim programını okuyan öğretmenle yine sayfa aracılığı ile çevrimiçi görüşme gerçekleştirilerek bilgilendirici öğretim oturumu kapsamında Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programı Sunumu (EK-3-4) yapılmıştır.

Bilgilendirici öğretim oturumlarının ardından katılımcı öğretmenlere bireysel olarak koçluk döngüsü (gözlem- veri toplama-performans geribildirim ve eylem planı) uygulanmaya başlanmıştır (Gülboy, 2021). Web sayfası üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilen performans geribildirimine dayalı koçluk uygulama oturumları bilgilendirici öğretim oturumunun ardından öğretmen performansının gözlenmesi, video kayıtları üzerinden gözlem verilerinin çözümlenmesi ve öğretmene performansı hakkında geribildirim verilmesi süreçlerinin her bir öğretmen hedef sosyal beceri öğretim basamaklarını kullanmada bağımsızlığa ulaşıncaya kadar tekrarlanacağı oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlere bireysel olarak basit düzeyde düzenli olarak grafiğe dayalı, sözlü, destekleyici ve düzeltici geribildirim sunulmuştur. Aşağıda W- PEGSBÖP'ün geliştirilmesinde izlenen süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

3.3.2 Wpegsböp' Ku'nun Geliştirilmesi

Araştırmada sosyal beceri öğretmen eğitim programının içeriğinin belirlenmesi, performans geribildirimini sunma şekillerine karar verilmesi, sosyal beceri öğretmen eğitim programının oluşturulması, web sitesinin içeriğinin belirlenmesi, web tabanlı performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretim programı sitesinin oluşturulması süreçleri izlenerek WPEGSBÖP-KU geliştirilmiştir. WPEGSBÖP-KU'nun geliştirilmesi aşamasında Tez İzleme Komisyonu Üyeleri, alanda çalışan üç uzman ve bir bilgisayar programcısı geçerlik-güvenirlik komisyonu olarak değerlendirilmiştir. Tez izleme komitesinden ve alanda çalışan üç uzman ve bir bilgisayar programcısından alınan uzman

görüşleri doğrultusunda WPEGSBÖP-KU'da gerekli değişiklikler yapılmıştır. WPEGSBÖP-KU Hazırlanırken takip edilen akış şeması Şekil 3.1'de verilmiştir.



Şekil 3.1. WPEGSBÖP-KU hazırlanırken takip edilen akış şeması

3.3.2.1 Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programının İçeriğinin Belirlenmesi

Bu aşamada ilk olarak, OSB olan çocukların eğitimi ve anaokulu dönemi ve özel eğitimi konusunda planlanan öğretmen eğitimi programlarına ilişkin var olan uluslararası ve ulusal alanyazın taranmıştır. Bu taramada öncelikle öğretmen eğitimi, sosyal beceri öğretimi, sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler, OSB tanımlı çocuklara sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler ile ilgili çalışmalar incelenmiştir. Sosyal beceri öğretiminde farklı araştırmacılar birçok yöntemin kullanılabileceğini ifade etmektedirler (Avcıoğlu, 2012). Doğrudan öğretim yaklaşımı sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Çiftçi, 2001). Temelde davranışçı yaklaşıma dayalı olan doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretiminde bireyin hedef beceriyi fark etmesini sağlamak ve beceriyi çocuğa tanıtarak ipuçlarının

sunulmasıyla bu ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesi söz konusudur. Doğrudan öğretimle sosyal beceri öğretiminde hedeflenen sosyal becerinin analiz edilmesi ve bireye her becerinin nasıl gerçekleştirileceği gösterilmesi amacıyla model olunur ya da becerinin provası yapılır (Çolak, 2018; Sucuoğlu, Çifci; 2001). Model olma aşamasında öğrencinin bütün basamakları doğru öğrenebilmesi için, uygulamacının çocuğun ihtiyaç duyduğu beceri basamaklarını tamamen gerçekleştirmesi gerekmektedir (Çolak, 2018). Devamında beceri alıştırmalarla tekrarlanarak pekiştirilmesi ve genelleştirilmesi sağlanarak devam edilir. Son olarak becerinin değerlendirilmesi yapılarak doğrudan öğretimle sosyal beceri öğretimi sona erdirilir (Sargent, 1998; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Sosyal beceri öğretimi ile ilgili araştırmalar doğrudan öğretimle yapılan sosyal beceri öğretiminin özel gereksinimli bireyler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (DeGeorge, 1998; Elksnin ve Elksnin, 2000; Peterson vd., 2006). Yapılandırılmış bir yaklaşım olarak değerlendirilen doğrudan öğretim yaklaşımı ile öğretilecek olan önemli sosyal becerileri belirlemek ve model olma, rol oynama ve performans geribildirimini sağlanarak bu becerileri öğretmek mümkün olduğundan bahsedilmektedir (Peterson vd., 2006). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili bilgi ve becerileri öğrencinin sosyal becerileri ile doğrudan ilişkilidir (Jennings ve DiPrete, 2010). İncelenen alanyazın sosyal beceri öğretiminin başarılı olması, öğretmenlerin OSB olan çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olarak etkili öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri (Brown vd., 2014) ve öğretim programında uyarlamalar yapabilmeleri (Cook, vd., 2004) ile mümkün olduğunu bildirdiğini göstermiştir.

Alanyazında incelemeler sonucunda genel olarak bakınca öğretmenlere bu becerileri mesleki gelişim programları ile öğretmek mümkün olduğu vurgulanmaktadır. Bunun yanında öğretmenlere verilen eğitim programlarının yanında, danışmanlık yapılarak uygulama fırsatları verildiğinde eğitimin daha etkili olduğu (Marturana ve Woods, 2012; Schepis vd., 2000) ve öğretmenlerin bu tür programlardan daha çok yararlandığı görülmüştür. Öğretmenlere yapılan danışmanlıkların model olma, koçluk, geribildirim verme, problem çözme şeklinde yürütüldüğü (Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Değirmenci, 2018; Fidan, 2018; İşcen-Karasu, 2017; Tunç-Paftalı, 2018) ve öğretmenelerin verilen eğitim sonrası öğretilmeye odaklanılan beceriyi beklenen düzeyde gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin değerlendirildiğine rastlanmıştır. Sonuç olarak konu ile ilgili

yapılan çalışmalar ile öğretmen eğitimlerinin önemi vurgulanarak öğretmemelerin bilgi, beceri ve deneyim gibi gereksinimlerinin karşılanması amacıyla araştırmacılar tarafından öğretmen eğitimleri yapılması ve bu eğitimlerin takip edilmesi önerilmiştir (Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2017). Öğretmen eğitimlerinin geribildirim verilerek yapıldığında etkililiğinin desteklendiği düşüncesinden hareketle hazırlanan sosyal beceri öğretmen eğitim programının koçluk desteği sağlanarak performans geribildirimine dayalı yürütülmesine karar verilmiştir. Program ile ilgili daha detaylı bilgi *Web Tabanlı Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programının ve Web Sitesinin İçeriğinin Belirlenmesi ile Bilgilendirici Ön Öğretim Oturumları (Öğretmen Eğitimi)* başlıkları altında verilmiştir.

3.3.2.2 Performans Geri Bildirimi Sunma Şekillerine Karar Verilmesi

Öğretmen eğitiminde performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamaları ile ilgili var olan alanyazın taranmıştır. Araştırmalarda geribildirimlerin nasıl verildiğine dair alanyazın incelendiğinde performans geribildirimi, öğretmen eğitiminde, farklı araçlarla (yazılı, e-posta, kulak içi dinleme cihazları, kısa mesaj vb. gibi), farklı zamanlamayla (anında ya da gecikmeli) ve farklı kişiler tarafından (meslektaşlar/ öğretmenler, uzmanlar/ danışmanlar) sunulabildiği görülmüştür (Akalin, 2012; Horn, vd., 2023; McCorkle ve Coogle, 2020; Schaefer ve Ottley, 2018). Bir diğer ifadeyle performans geribildirimi türüne, zamanına, yoğunluğuna, kaynağına, içeriğine, odağına, bağlamına, hedef kitlesine ve sağlanan bilgiye göre farklı şekillerde sunulabildiği görülmüştür. Yapılan çalışmalar performans geribildirimi sunma şekilleri açısından incelendiğinde herhangi bir eğitim verilmeden sözlü ya da yazılı sunulan yönlendirmelerin etkisinin daha sınırlı olduğu (Goodman ve Duffy, 2007; Rafiq vd., 2008), grafiğe dayalı ve sözlü olarak verilen geribildirimlerin ise daha etkili olduğunu görülmüştür (Porte vd., 2007). Grafikselsel geribildirimi, genellikle öğretmenlere sınıflarında kullanabilecekleri yeni bir yöntem, strateji, aşama ile ilgili eğitim verildikten sonra sunulur (Casey ve McWilliam, 2008). Sözlü geribildirim ise sosyal ödülle birlikte kullanılabilir veya problem çözme ya da sorulara cevap verme vb. gibi özellikleri içerebilir. Genellikle diğer performans geribildirimi türleri ile kullanılan sözlü performans geribildirimi, yazılı bir form ya da grafik üzerinden müdahale programında yer alan basamaklardan doğru uygulananların belirtilmesi, yanlış ya da eksik uygulanan basamaklar için düzeltici geribildirim verilmesini (hatanın ne olduğu ve nasıl düzeltileceğine ilişkin

açıklama) içerir (Hagermoser-Sanetti vd., 2007; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004). Anında verilen geribildirim ise öğretmen davranışını değiştirmede etkili bir yol olmakla birlikte dersin akışını bozabilmekte ve öğretmenin dikkatini dağıtabilmektedir (Scheeler, Congdon ve Stansbery, 2010). Buna karşın, öğretmene bilgilendirme oturumu sonrasında, günlük veriler üzerinden sunulan gecikmeli, grafiksel ve sözlü geribildirim kalıcılığı yüksek ve etkisi uzun süreli olabilmektedir (Casey ve McWilliam, 2008). Buna göre araştırmada öğretmenlere, kendi geçmiş performansları ve standart bir performans ölçütü ile karşılaştırılarak, sürece yönelik gecikmeli, grafiksel ve sözlü geribildirim verilmesi planlanmıştır.

İncelenen alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen eğitiminde kullanılan performans geribildiriminin zamanlaması; müdahalenin izlenmesi ve ardından performans geribildirimi sunulması şeklinde olduğu görülmüştür (Wilkinson, 2007). Bir diğer ifadeyle performans geribildirimi eğitim verildikten sonra sunulmuştur (Barton vd., 2011; Wilkinson, 2007). Ayrıca performans geribildirimi kullanan araştırmalarda hedeflenen becerinin öğretimi için performans geribildirimi sunulmaya başlamadan önce bir öğretim oturumu düzenlendiği görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da öğretmen eğitiminin performans geribildirimi ile sunulmasına ve performans geribildirimi ile desteklenen eğitimin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim performanslarının artırılmasında olacağı düşünülmüştür. Bu amaçla yürütülen bu çalışmada performans geribildirimi sunma oturumlarına başlamadan önce sosyal beceri öğretimine ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını belirten öğretmenlere doğrudan bilgi aktarımına yönelik uygulama öncesi öğretim oturumu düzenlenmiş ve uygulama oturumlarının hemen ardından performans geribildirimi verilerek sürecin yürütülmesine karar verilmiştir. Öğretmen eğitiminin performans geribildirimine dayalı olarak yürütülmesi ile ilgili alanyazın taranırken, bu eğitimlerin özellikle son yıllarda bilgisayar destekli, çevrim içi ya da web destekli olarak yürütüldüğüne rastlanmıştır. İncelenen çalışma sonuçlarına bakıldığında bu tür uygulamaların öğretmen ve çocuk çıktıları üzerinde olumlu etkileri olduğu ve sürecin yürütülmesinde hem öğretmene hem uygulamacıya yarar sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla oluşturulması planlanan öğretmen eğitim programının ayrıca web tabanlı ve çevrim içi olarak yürütülmesine karar verilmiştir. Bu sürecin ardından öğretmenleri sosyal beceri öğretim aşamaları ve basamakları ile ilgili bilgilendirmek amacıyla

hazırlanacak programının içeriğinin belirlenmesi ve programın sunulacağı web sitesinin içeriğinin belirlenebilmesi ile ilgili çalışmalara başlanmıştır.

3.3.2.3 Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programının Oluşturulması

Araştırmada öğretmen eğitim programının oluşturmak amacıyla alanyazındaki OSB çocukların eğitimi ve sosyal beceri öğretimi konusunda (a) anaokullarında çalışan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin gereksinimleri ve (b) öğretmen eğitimi programlarında hizmet içi eğitim ihtiyaçları incelenmiştir. Sosyal beceri öğretimi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sosyal beceri öğretiminin farklı yöntemlerle yapılabilmekte olduğu ve doğrudan öğretim yöntemi ile davranışçı yaklaşımı temel alan pek çok sosyal beceri öğretim programı bulunduğu görülmektedir (Grasham, 1998, Nangle ve Hansen, 1993; Spence, Donovan, Brechman-Toussaint, 2000). Bu anlamda yetersiz sosyal becerilerin öğretiminde uygulamalı davranış analizi temel alınarak öğretilecek becerinin analiz edilmesi ve küçük parçalara bölünmesiyle birlikte her bir becerinin bireylere doğrudan öğretim yöntemlerini de kullanarak öğretilmesi söz konusudur (Sargent, 1991). Doğrudan öğretim yönteminin hem genel hem de özel eğitim ortamlarında akademik becerilerin yanında sosyal becerilerin öğretiminde de etkili olduğu ve bu alanlarda yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir (Baty vd., 2000; Özokçu, Akçamete ve Özyürek, 2017; Sucuoğlu ve Çifci, 2001). Sosyal becerileri doğrudan öğretim yöntemiyle öğretmeyi amaçlayan araştırmalarda *beceriye belirleme, model olma, rol oynama/prova etme, genelleme ve değerlendirme* aşamaları söz konusudur (Council for Exceptional Children, [CEC] 2012; Çifci ve Sucuoğlu, 2001; Sargent, 1998). Bu aşamalar temel alınarak çocuğun daha önce hiç kullanmadığı ya da bilmediği dolayısıyla davranış repertuarında olmayan bir beceriyi öğretmenin mümkün olduğunu gösteren çok fazla kanıt bulunmaktadır (Goldstein ve McGinnis, 1997; Sargent, 1998; Sargent vd, 2012). İncelenen alanyazın doğrultusunda bu araştırmada WPEGSBÖP-KU ile özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine sosyal beceri öğretim basamakalarını (*gereksinim oluşturma, model olma- rol oynama/prova etme becerinin tekrarlanması, genelleme, değerlendirme*) kullanarak sosyal beceri öğretimi yapmaları planlanmıştır. Diğer yandan, performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla öğretmenlerde gerçekleşmesi hedeflenen sosyal beceri öğretim basamaklarındaki değişimin OSB olan çocukların sosyal becerilerinin artmasında etkisinin olup olmadığını görebilmek de hedeflenmiştir.

Bu kapsamda sosyal beceri öğretimine yönelik öğretmen eğitim programının sunulacağı kılavuz kitapçık hazırlanmıştır. Kılavuz kitapçığının içeriği ileryen bölümde verilmiştir.

Modül 1: “Programın Gerekçesi ve İçeriği” olarak isimlendirilen Modül 1 de öğretmenlere tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve OSB olan çocukların sosyal beceri özellikleri, doğrudan öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımı temel alan Sargent (1991)’ın sosyal beceri öğretimin yaklaşımı, sosyal beceri öğretiminin önemi, öğretmen eğitimi gibi konular alanyazına dayandırılarak sunulmaktadır.

Modül 2: “Sosyal Beceri Öğretim Aşamaları” olarak isimlendirilen Modül II de çocuğun daha önce hiç kullanmadığı ya da bilmediği, davranış repertuarında olmayan bir becerinin öğretilmesinde etkili olan ve doğrudan öğretim yaklaşımını temel alan Sargent Modeli’ne dayalı sosyal beceri öğretim aşamaları sunulmaktadır. Bu aşamalar; *a) sosyal beceri programında yer alacak becerilerin belirlenmesi, b) çocuğun gereksinimi olabilecek öncelikli becerilerin belirlenmesi, c) öğretim özelliklerinin belirlenmesi, d) öğretime karar verilmesi ve e) çocuk için öncelikli olan becerinin öğretilmesi* şeklide verilmektedir.

Modül 3: “Sosyal Beceri Öğretim Basamakları” olarak isimlendirilen bu modülde öğretmenlerin özel gereksinimli bir çocuğa sosyal beceri öğretimi yaparken kullanabilecekleri doğrudan öğretime dayalı Sargent’in (1998) önerdiği sosyal beceri öğretim basamakları aktarılmaktadır. Bu basamaklar a) gereksinim oluşturmak, b) hedef becerinin analiz edilmesi, c) model olma, d) rol oynama/prova etme, e) ipucu / yardım, f) becerinin tekrarlanması, g) becerinin genelleştirilmesi, h) değerlendirme alt başlıkları şeklinde sunulmuştur.

Hazırlanan Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programı kılavuz kitapçığı tamamlandıktan sonra Tez İzleme Komitesi’nin görüşüne sunulmuş ve verilen öneriler doğrultusunda program düzenlenmiştir. Ardından öğretmen eğitiminin sunumunu ve performans geribildirimlerini sağlayabilmek amacıyla bir web sitesi tasarlanmıştır.

3.3.2.4 Web Sitesinin İçeriğinin Belirlenmesi

Web sitesinin içeriği belirlenirken konuya ilişkin alanyazında yazılmış yerli ve yabancı kaynaklar gözden geçirilmiştir (Akın, 2019; Değirmenci, 2018; Heitzman-Powell, vd., 2014; Jang, 2012; Tunç- Paftalı, 2018; Ünal, 2017; Wilczynski, vd., 2017). Yapılan incelemeler sonucunda araştırmanın yürütülmesi

ile ilgili süreçlerinin tamamının web sitesi üzerinden gerçekleştirilmesi planlanmıştır.

Web sitesinin tasarım aşamasından önce, daha önceki yıllarda konuyla ilgili hazırlanan uluslararası ve ulusal web siteleri incelenmiştir (Çelik, 2019; Değirmenci, 2018; Rakap, 2018; Tunç- Paftalı, 2018; Ünal, 2017). Yapılan incelemeler sonucunda site ismi, web sitesinin arayüzü tasarımı, web sitesinde hangi bölümlerin yer alacağı ve kullanıcı girişi menüsünde hangi başlıklara yer verileceği belirlenmiştir. Bu amaçla sitenin genel görünümü, menülerin dizilimi ve eğitim programının siteye yerleştirilmesi ile ilgili çalışmalar yapılmış ve program uygularken öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri gerekli araç gereçler siteye yerleştirilmesine karar verilmiştir. Site içerisinde olacak menüler ve arayüz başlıkları tasarlanarak bu aşama tamamlanmıştır. Bu aşamanın tamamlanmasının ardından öğretim programının sunulacağı site oluşturulmuştur.

3.3.2.5 Wpegsböp-Ku Sitesinin Oluşturulması

Web sitesinin oluşturulması aşamasından bir bilişim firmasıyla görüşülerek web sitesinin tasarlanması süreci başlatılmıştır. Web tabanlı performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretmen eğitiminin gerçekleştirileceği internet sitesinin adı <https://wpegsbop.com/> olarak belirlenmiş, iki yıllık domain alınmış ve server bağlantısı sağlanmıştır. Web sitesinin tasarım aşaması ve programlama aşamaları birer ay, toplam 2 ay sürmüştür. Yazılım firması tarafından web sitesi tamamlandıktan sonra kullanıcı deneyimi tasarımı (User Experience Designer) ve kullanıcı arayüzü tasarımı için (User Interface Designer) web ve grafik tasarımcısı görüşüne sunulmuştur. Tasarımcı tarafından, kullanıcı deneyimi tasarımı için sitesinin kullanıcı deneyimlerine bakılmış ve bu konuda akışın işleyişinde (örneğin sayfa geçişlerinin düzenli olması vb.) herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Kullanıcı ara yüzü tasarımı için ise fontların, buton yapılarının uygun bir bütünlük sağlayacak yapıda tasarlanmış olduğunu, fakat renklerin siyahtan beyaza dönüştürülmesi gerektiğini ve siteye yerleştirilen göresellerin değişiklik gerektiğini ifade etmiştir. Böylece sayfa üzerindeki son düzenlemelerle web sitesi hazırlanmıştır.

İki bölüm şeklinde tasarlanan web sitesinin ilk bölümü <https://wpegsbop.com/> adresine girildiğinde ekrana gelen ortak alandır. Bu ekranda “Üye Ol, W-Pegsbop Giriş, Amaç ve İletişim” olmak üzere dört bölüm bulunmaktadır. Sitenin üye ol kısmında öğretmenin siteye giriş yapabilmesi için

bilgilerini girdiği alan yer almaktadır. Amaç kısmında çalışmanın amacı, kapsamı, hedef kitlesi ve araştırma ekibiyle ilgili detaylı bilgi yer almaktadır. İletişim kısmında ise kullanıcıların sayfa yöneticilerine ulaşabilecekleri ve e-posta gönderebilecekleri bir alan hazırlanmıştır W-PEGSBOP Giriş başlığı dışındaki ilk giriş alanını sayfayı ziyaret eden kişiler görüntüleyebilmektedir.



Fotoğraf 3.1. Web sayfasının genel görünümü

“WPEGSBOP-KU Giriş” başlığı sadece katılımcı öğretmenlerin giriş yapabildiği alandır. Bu alana kullanıcı adı ve parola ile girilebilmektedir. Öğretmenlerin web sayfasını kullanabilmeleri sürecinde, her katılımcı için kullanıcı adı ve parola belirlenerek öğretmenlerin siteye girebilecekleri bir alan oluşturulmuştur.

Bu alandan WPEGSBOP-KU’ya giriş yapıldıktan sonra sağ üst köşede yer alan menüden “*Program, Formlar, Toplantı, Site Hakkında, Çıkış Yap*” ara yüzlerine ulaşılabilir. “*Program*” ara yüzü altında “Araçlar ve Eğitim Programı” başlıkları bulunmaktadır. Araçlar başlığı altında öğretmenler için sosyal beceri öğretimine yönelik olarak hazırlanan Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programı Kılavuz Kitapçığı ve Eğitim Programının PowerPoint Sunumları (EK-3-4) ve araştırmacı tarafından hazırlanmış videolar bulunmaktadır. Kılavuz kitapçık ve eğitim sunumu içeriğinde yer alan teorik bilgilerin sade ve anlaşılır bir biçimde aktarılmasına ve örneklerle zenginleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu kapsamda

içerik Tez İzleme Komitesi'nin görüşüne sunulmuş ve verilen öneriler doğrultusunda düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından PowerPoint programında sunu haline getirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitim kılavuz kitapçığı ve sunu içeriği ilgi çekici hale gelmesi amacıyla kılavuz kitapçıkta ve sunuda görsellere yer verilmiş ve web sayfasına o şekilde yerleştirilmiştir. Eğitim Programı başlığı ise öğretmen eğitim programını içeren üç bölümden (*Bölüm 1- Bölüm 2- Bölüm 3*) oluşmaktadır. Bu başlıklar altında araştırma kapsamında hazırlanan sosyal beceri öğretim programı ile ilgili bilgiler teorik olarak verilmiştir. *Bölüm 1 başlığı* altında programın gerekçesi ve içeriğine değinilmiştir. *Bölüm 2 başlığı* altında sosyal beceri öğretim aşamaları ve ve açıklamalı örnekleri ve uygulama formları bulunan bir alan verilmiştir. *Bölüm 3'te* ise sosyal beceri öğretim programında bulunan sosyal beceri öğretim basamaklarına yer verilmiştir. “*Formlar*” ara yüzü altında araştırmada kullanılması amacıyla hazırlanan Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT) (EK-5) ve Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi (SBBKL) (EK-1), Örnek Sosyal Beceri Öğretim Planı (EK- 6), ilgili veri kayıt formları gibi dökümanlar sunulmuştur. “*Toplantı*” ara yüzü ise öğretmenlere öğretmen eğitimi ve performans geribildirimini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Bu kısımda çevrimiçi görüşmeye olanak sağlayan ve günümüzde yaygın olarak kullanılan video konferans programı olan Zoom uygulaması yerleştirilmiştir. Bu video konferans uygulamasında bulunan zamanlama özelliği kullanılarak öğretmenlerle çevrimiçi yapılacak toplantıların zamanı planlanmış ve o saat geldiğinde öğretmene toplantının başlayacağı bildirimi gitmiştir. Sayfa üzerine yerleştirilerek kullanılan bu uygulama katılımcı öğretmenlerle sesli ve görüntülü olarak görüşmeye, görüşme sırasında eğitimle ilgili materyallerin ekran paylaşımı üzerinden paylaşılmasına, kullanıcıların toplantı anında sesi azaltmak, arttırmak, kapatmak, soru sormak için izin istemek gibi bireysel girişimlerine, gerçekleştirilen bilgilendirici öğretim oturumunun ve performans geribildirimleri oturumlarının kaydedilmesine olanak sağlamaktadır. Pilot uygulama ile Zoom video konferans uygulaması hazırlanan web sayfasına yerleştirildikten sonra en hızlı ve hatasız çalışan çevrimiçi görüşme programı olduğu görülmüş ve bu nedenlerden sosyal beceri öğretmen eğitim programı ile ilgili oturumların bu uygulama ile gerçekleştirilmesi yapılmıştır. “*Kullanım Kılavuzu*” ara yüzü altında sayfaya giriş sayfanın başlıklarının kullanımı ve sayfadan çıkış ili ilgili adımlar verilmiştir. Son olarak “*Çıkış*” ara yüzü ile sayfadan çıkış yapılabilmesi sağlanmıştır.

3.4 Çalışma Grubu

Araştırmada öğretmen ve katılımcı çocuklar olmak üzere iki katılımcı grubu ve araştırmacı ile gözlemci yer almaktadır. Öğretmen ve katılımcı çocuklar; biri pilot, biri yedek, üçü asil olmak üzere 5 katılımcı öğretmen ve 5 katılımcı çocukta oluşturulmuştur. Öğretmen ve katılımcı çocuklara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3'te gösterilmiştir. İzleyen bölümde tüm katılımcıların taşınması gereken ön koşullar ve bu koşulları taşıyan katılımcıların seçimi ve katılımcı öğretmen-çocuk özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcı öğretmen-çocuk demografik özellikleri

Katılımcı Öğretmenler				Katılımcı Çocuklar			
Adı	Yaşı	Cinsiyet	Meslek Yılı	Adı	Yaşı	Cinsiyeti	Tanısı
Ayşe	29	K	9	Eren	6	E	OSB
Eda	36	K	10	Barış	5	E	OSB
Duru	36	K	8	Gamze	6	K	OSB
Meltem	38	K	12	Mete	4	E	OSB

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

3.4.1 Ön Koşullar

Araştırmaya dahil edilen katılımcı öğretmen ve çocukların taşınması gereken bazı ön koşul özellikler belirlenmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ve çocukların taşınması gereken ön koşullar listelenmiştir.

3.4.1.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Belirlenen Ön Koşullar

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin a) özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmeni olması b) sınıfında OSB tanıılı öğrenci bulunması c) özel eğitim anaokulunda görev yapması, d) sosyal beceri öğretimi konusunda güçlükler yaşadığını belirtmesi, e) performans geribildirimine ilişkin herhangi bir uygulama geçmişi olmaması, f) araştırmaya katılmaya gönüllü olması g) sosyal beceri öğretimi ile ilgili yöntemleri kullanma performansı %25'in altında olması ön koşul olarak belirlenmiştir.

3.4.1.2 Katılımcı Çocuklar İçin Ön Koşullar

Araştırmanın katılımcı çocuklarının a) katılımcı öğretmenlerin sınıfında eğitim alıyor olması, b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) tarafından verilmiş raporunda OSB olduğunun rapor edilmiş olması, c) okula devamsızlık sorunu

olmaması d) araştırmaya katılmak için ailelerinden izin alınması, e) ek bir yetersizliğinin olmaması ön koşul olarak belirlenmiştir.

3.4.2 Katılımcı Seçimi

Araştırmada yukarıda listelenen ön koşulları taşıyan öğretmenlerin ve otizmlili çocukların seçimi amacıyla müdürlerle görüşme, öğretmenlerle görüşme, aile izinlerinin alınması ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretim yöntemlerine ilişkin performanslarının ölçülmesi süreçleri gerçekleştirilmiştir.

3.4.2.1 Müdürlerle Görüşme

Katılımcı öğretmenlerin seçimi amacıyla Trabzon İli Merkez İlçesi sınırlarında bulunan iki özel eğitim anaokulu aranarak müdürleriyle araştırma ile ilgili görüşmek üzere uygun gün ve saatler ayarlanmıştır. Görüşmeler belirlenen gün ve saatlerde anaokulları ziyaret edilerek, müdürlerle bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında müdür sözlü olarak araştırma hakkında bilgilendirilirken kendisiyle araştırmanın amacı, ne kadar süreyle uygulanacağı, öğretmen ve öğrenci katılımcılardan beklenen özellikler gibi bilgiler paylaşılmıştır. Bunun yanında okulda gerçekleştirilecek araştırma amacıyla hazırlanmış Etik kurul raporu (EK-7), valilik olur raporu (EK-8) gibi izin formlarının birer örneği araştırmanın yürütülmesi için müdüre verilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için okul müdürü tarafından onay verilen her iki okul arasından olası katılımcı olabilecek öğretmenler ile görüşerek araştırma ile ilgili bilgilendirmek üzere uygun gün ve saatte randevu alınmıştır.

3.4.2.2 Öğretmenlerle Görüşme

İlk olarak öğretmenlerle görüşebilmek amacıyla araştırmaya dahil olabilecek Trabzon/ Merkezde bulunan özel eğitim anaokulu tercih edilmiştir. Daha önceden okul müdürü ile gerçekleştirilen görüşme sonucunda belirlenen öğretmenlerle uygun görülen gün ve saatlerde, araştırmacı tarafından, okul müdürünün odasında grup halinde görüşülmüştür. Bu görüşme toplantısına araştırmacı, okul müdürü, müdür yardımcısı, araştırmanın olası katılımcısı olabilecek beş öğretmen katılmıştır. Görüşmeler sırasında öncelikle öğretmenlere araştırmanın amacı ve nasıl yürütüleceği, öğretmenlerden beklenenler, araştırma için gerekebilecek süre, uygulama süreci hakkında kısaca açıklamalar yapılmıştır. İlk görüşülen özel eğitim anaokulunda bulunan öğretmenlerden sadece bir öğretmen olası katılımcı olmaya gönüllü olmuştur, diğer öğretmenler ise katılım konusunda isteksiz olduklarını göstermişlerdir. Yukarıda anlatılan görüşme süreci

araştırmanın gerçekleştirilebileceği diğer merkez ilçede bulunan anaokulunda da benzer şekilde yapılmıştır. Bu toplantıda bulunan olası katılımcı öğretmenler çalışmaya katılım konusunda istekli olduklarını ifade etmişlerdir. Böylece araştırmaya ikinci olarak görüşülen özel eğitim anaokulunda devam etme kararı alınırken ilk görüşülen özel eğitim anaokulunda bulunan istekli öğretmenle pilot çalışma yürütülmesi planlanmıştır.

Katılım konusunda istekli öğretmenlere sınıflarındaki OSB çocuğun devamsızlık sorunu olup olmadığını, sosyal beceri öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim alıp almadıklarını, performans geribildirimine ilişkin uygulama geçmişlerinin olup olmadığını, sosyal beceri öğretimi konusunda güçlükler yaşayıp yaşamadıklarını ve araştırmaya katılmaya gönüllü olup olmadıklarını belirleyebilmek amacıyla evet-hayır seçenekleri olan Öğretmen Görüşme Formu (ÖGF) (EK-9) verilmiştir. Öğretmenlerden kendilerine verilen bu formu, okumaları bireysel olarak doldurmaları ve varsa sorularını iletmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin formlara işaretlediği cevaplar araştırmacı tarafından incelenerek araştırmanın gerekliliğini karşılayan öğretmenler ile araştırmada çekilecek videolar için Video Kayıtları Gizlilik Sözleşmesi (EK-10) imzalanarak aile izinlerinin alınmasına karar verilmiştir.

3.4.2.3 Katılımcı Çocukların Ailelerinden İzinlerin Alınması

Araştırmada WPEGSBÖP-KU'nun öğretmenlerin sosyal beceri öğretim bşamakları ile OSB olan çocuk çıktıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla çocukların sosyal becerilerinin gözlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla bir önceki aşamada araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden sınıflarında bulunan ve araştırmanın olası katılımcısı olabilecek öğrenci ailelerini de araştırma ile ilgili bilgilendirmek ve çocuklarının araştırmaya katılımı için onamlarını almak üzere "Aile Bilgilendirme ve Onam Formu" hazırlanmıştır (EK- 11). Hazırlanan form aileye gönderilmek üzere öğretmenlere verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ailelerden çalışmaya onay verdiklerini belirten imzalı form geri alınmıştır. Araştırmayla ilgili detaylı bilgi verilen bu formda çocuklarının video görüntülerinin alınacağı ve istedikleri zaman çocuklarının çalışmadan ayrılabilceği belirtilmiştir. Ayrıca ailelere, çalışmada gizliliğin esas olduğu ve çocuklarının isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceği belirtilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın robotlaştırma sürecinde, çocukların gerçek isimleri yerine onlara verilen kod isimler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin

devam ettiği rehabilitasyon merkezlerinde bulunan öğretmenleri de aranarak deneysel kontrolün bozulmaması için araştırma kapsamında çalışılacak konular ile ilgili bir çalışma yapmamaları istemiştir. Öğretmen görüşmeleri ve katılımcı çocukların ailelerinden alınan onamlar sonucunda belirlenen ğretmen ve çocuklar araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. İzleyen bölümde ğretmen ve katılımcı çocukların özellikleri verilmiştir.

3.4.3 Katılımcıların zellikleri

3.4.3.1 Katılımcı ğretmenlerin zellikleri

Araştırmanın katılımcıları Trabzon İli Merkez İlçe sınırlarında bulunan ve erken çocukluk özel eğitim uygulamalarının yürütüldüğü özel eğitim anaokullarında görev yapan ve sınıflarında OSB tanılı ocuk bulunan, lisans eğitimini okul öncesi ğretmenliği alanında tamamlayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Pilot uygulamaya katılan Meltem ğretmen 38 yaşındadır. Meltem ğretmen 6 yıl MEB’e bağlı rehabilitasyon merkezinde, 3 yıl Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı anasınıfında, 7 yıldan beri ise zel Eğitim Anaokulunda okul öncesi ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Meltem ğretmen devam eden meslek hayatı boyunca da özel eğitim anaokulunda görev yapmayı planlamaktadır. Öğretmenin toplam mesleki yıl deneyimi 16 yıldır. Lisans eğitimini okul öncesi ğretmenliği alanında tamamlayan Meltem ğretmen lisans eğitimi boyunca “zel Eğitim”adı altında bir ders almıştır. Öğretmenlik yıllarında aldığı hizmet içi eğitimler incelendiğinde özel eğitim anaokulunda okul öncesi ğretmeni olarak görev yapabilmek için belli bir saat hizmet içi eğitim almıştır, ancak sosyal beceri ğretimi ya da performans geribildirimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Meltem ğretmenin Eğitim Yönetimi alanında yüksek lisans eğitimi bulunmaktadır. Daha önce görev yaptığı rehabilitasyon merkezinde özel gereksinimli ve OSB olan çocuklarla çalışmıştır. Meltem ğretmenin şu anda çalıştığı özel eğitim sınıfında yaşları 4-6 arasında olan katılımcı ğrenci ile toplam 5 ğrenci bulunmaktadır. OSB tanılı katılımcı öğrencinin dışındaki diğer öğrencilerin tanıları OSB, orta zihinsel düzey yetersizlik şeklinde-dir. Meltem ğretmen bu öğrenciler ile bir yıldır katılımcı ğrenci ile ise iki yıldır çalışmaktadır.

Araştırmanın asil katılımcılarından birinci katılımcı olan Ayşe ğretmen 29 yaşındadır. Ayşe ğretmen 7 yıl MEB’e bağlı resmi anaokulu eğitim kurumlarında; son 2 yıldan beri ise MEB zel eğitim anaokulunda okul öncesi ğretmeni olarak

görev yapmaktadır ve 2 yıl daha özel eğitim anaokulunda kalma süresi bulunmaktadır. Öğretmenin toplam mesleki yıl deneyimi 9 yıldır. Lisans eğitimini okul öncesi öğretmenliği alanında tamamlayan Ayşe öğretmen lisans eğitimi boyunca “Özel Eğitim” adı altında bir ders almıştır. Öğretmenlik yıllarında aldığı hizmet içi eğitimler incelendiğinde özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapabilmek için belli bir saat hizmet içi eğitim almıştır, ancak sosyal beceri öğretimi ya da performans geribildirimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Daha önce çalıştığı ana sınıfında özel gereksinimi olan ya da OSB olan bir öğrencisi olmamıştır. Ayşe öğretmenin şu anda çalıştığı özel eğitim sınıfında yaşları 4-6 arasında olan katılımcı çocukla toplam dört çocuk bulunmaktadır. Sınıfta bulunan OSB tanılı katılımcı çocuğun dışındaki diğer çocukların tanıları OSB, Down Sendromu şeklindedir. Ayşe öğretmen bu çocuklar ile 2 yıldır, katılımcı çocuk ile ise bir yıldır çalışmaktadır.

İkinci katılımcı olan Eda öğretmen 36 yaşındadır. Eda öğretmen 5 yıl Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı resmi anaokulu eğitim kurumlarında; son 5 yıldan beri ise MEB özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve 3 yıl daha özel eğitim anaokulunda kalma süresi bulunmaktadır. Öğretmenin toplam mesleki yıl deneyimi 10 yıldır. Lisans eğitimini okul öncesi öğretmenliği alanında tamamlayan Eda öğretmen lisans eğitimi boyunca “Özel Eğitim” adı altında bir ders almıştır. Öğretmenlik yıllarında aldığı hizmet içi eğitimler incelendiğinde özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapabilmek için belli bir saat hizmet içi eğitim almıştır, ancak sosyal beceri öğretimi ya da performans geribildirimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Daha önce çalıştığı ana sınıfında özel gereksinimi olan ya da OSB olan bir öğrencisi olmamıştır. Ayşe öğretmenin şu anda çalıştığı özel eğitim sınıfında yaşları 4-6 arasında olan, katılımcı çocukla toplam 3 çocuk bulunmaktadır. OSB tanılı katılımcı çocuğun dışındaki diğer çocukların tanıları OSB, hafif zihinsel düzey yetersizlik şeklindedir. Eda öğretmen bu çocuklar ile bir yıldır, katılımcı çocuk ile ise 3 yıldır çalışmaktadır.

Üçüncü katılımcı olan Duru öğretmen 36 yaşındadır. Duru öğretmen 4 yıl Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)’na bağlı özel özel eğitim anaokulu eğitim kurumlarında; son 4 yıldan beri ise MEB özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve 4 yıl daha özel eğitim anaokulunda kalma süresi bulunmaktadır. Öğretmenin toplam mesleki yıl deneyimi 8 yıldır. Lisans

eğitimi okul öncesi öğretmenliği alanında tamamlayan Duru öğretmen lisans eğitimi boyunca “Özel Eğitim” dersi almıştır. Öğretmenlik yıllarında aldığı hizmet içi eğitimler incelendiğinde özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapabilmek için belli bir saat hizmet içi eğitim almıştır, ancak sosyal beceri öğretimi ya da performans geribildirimi ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Daha önce çalıştığı ana sınıfında özel gereksinimi olan ya da OSB olan bir öğrencisi olmamıştır. Duru öğretmenin şu anda çalıştığı özel eğitim sınıfında yaşları 4- 6 arasında olan katılımcı öğrenci ile toplam 3 öğrenci bulunmaktadır. OSB tanıılı katılımcı öğrencinin dışındaki diğer öğrencilerin tanıları OSB, hafif zihinsel yetersizlik şeklindedir. Duru öğretmen bu öğrenciler ile son 2 yıldır katılımcı öğrenci ile ise 3 çalışmaktadır.

3.4.3.2 Katılımcı Çocukların Özellikleri

Araştırmaya yaşları 4 ile 5 arasında değişen dört katılımcı çocuk dâhil edilmiştir. OSB tanıılı olan katılımcı çocuklar özel eğitim anaokuluna tam zamanlı olarak devam etmektedirler.

Araştırmanın ilk katılımcı çocuğu olan Eren’e 38 aylıkken tıp fakültesinde çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Eren ailenin tek çocuğudur. Araştırmanın uygulama aşamasında 6 yaşında olan Eren üç yıldır araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim anaokuluna devam etmektedir. Eren’ in özel eğitim anaokulunda son senesidir. Devamında tipik gelişim gösteren akranlarının devam ettiği anasınıfına kaynaştırma öğrencisi olarak gönderilmesi planlanmaktadır. Eren aynı zamanda bireysel ve grup eğitimi almak üzere haftanın iki günü de rehabilitasyon merkezine gitmektedir. Akranlarına göre çeşitli becerilerde önde olan Eren, MEB Anaokulu Eğitim Programı (2013), Anaokulu Özel Eğitim Öğretim Programı (2018) ve 0- 36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı’nda (2018) yer alan sosyal beceri ile ilgili kazanımlar ve alanyazında bulunan sosyal beceri belirleme formları (İşçen- Karasu; 2017; Ünal, 2018) dikkate alınarak hazırlanan SBBKL’ye (EK-1) göre öğretmeni tarafından değerlendirildiğinde kendini birisine tanıtırken adını söyleyebilme, akranlarıyla etkileşim kuracağı zaman akranının ismini söyleyerek etkileşimi başlatabilme, bir başkasına/başkalarına (öğretmeni, arkadaşı) ait bir eşyayı kullanmak istediğinde izin isteme, ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım isteme, işbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında kendi görevini bağımsız olarak yerine getirebilme, kendisinin ya

da arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri (yiyecek, oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşabilme, kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım edebilme, grup etkinliklerinde öğretmenini uygun şekilde (göz teması kurarak, diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden, yüksek sesle konuşmadan vb.) dinleyebilme, öğretmeni model olduğunda öğretmen davranışlarını izleyebilme becerilerini sergileyebilmekteyken; bilmediği konularda amacına uygun soru sorabilme, sorulduğunda günlük yaşamı ile ilgili bilgi verebilme, karşılaşıcağı yeni bir durumla ilgili olarak yetişkinden bilgi almak için sorular sorabilme becerilerinde sınırlılıklar yaşamaktadır.

Araştırmanın ikinci katılımcı çocuğu olan Barış'a 42 aylıkken tıp fakültesinde çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Barış'ın un 2 kardeşi vardır ve ailenin ikinci çocuğudur. Araştırmanın uygulama aşamasında 5 yaşında olan Barış araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim anaokuluna devam etmektedir. Barış'un özel eğitim anaokuluna bir yıl daha devam etmesi planlanmaktadır. Barış aynı zamanda bireysel ve grup eğitimi almak üzere haftanın iki günü de rehabilitasyon merkezine gitmektedir. Barış, MEB Anaokulu Eğitim Programı(2013), Anaokulu Özel Eğitim Öğretim Programı (2018) ve 0- 36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığında yer alan sosyal beceri ile ilgili kazanımlar ve alanyazında bulunan sosyal beceri belirleme formları (İşçen- Karasu; 2017; Ünal, 2018) dikkate alınarak hazırlanan SBBKL'ye (EK-1) göre öğretmeni tarafından değerlendirildiğinde bir başkasının/başkalarının bulunduğu ortamdan ayrılırken, uygun sözcükleri (görüşürüz, hoşçakal vb.) ya da jest ve mimikleri (el sallayarak) kullanarak vedalaşma, akranlarıyla etkileşim kuracağı zaman akranının ismini söyleyerek etkileşimi başlatma, kendini birisine tanıtırken adını soyadını söyleyebilme becerilerini sergileyebilmekteyken; bir başkasına/başkalarına (öğretmeni, arkadaşı) ait bir eşyayı kullanmak istediğinde izin isteme, kendisine yapılan olumlu davranışlar karşısında (zorlandığı bir işin yapılmasına yardım edildiğinde, bir şey ikram edildiğinde, kendisiyle bir şey paylaşıldığında, hediye verildiğinde, iltifat edildiğinde vb.) karşısındaki kişiye teşekkür edebilme, bir başkasıyla/başkalarıyla karşılaştığında, uygun sözcükleri (merhaba, günaydın, iyi günler vb.) ya da jest ve mimikleri (gülümseyerek, başını öne doğru eğerek vb.) kullanarak selamlaşma, kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri (yiyecek, oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşabilme becerilerinde sınırlılıkları bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü katılımcı çocuğu olan Gamze'ye 38 aylıkken tıp fakültesinde çocuk psikiyatristi tarafından OSB tanısı konmuştur. Gamze'nin kardeşi vardır ve ailenin ikinci çocuğudur. Araştırmanın uygulama aşamasında 6 yaşında olan Gamze araştırmanın yürütüldüğü özel eğitim anaokuluna devam etmektedir. Gamze'in özel eğitim anaokulunda son senesidir. Gamze'nin ailesi artık rapor almak istemediklerini ve Gamze'yi tipik gelişim gösteren çocukların devam ettiği anaokuluna kaydedeceklerini belirtmişlerdir. Gamze aynı zamanda bireysel ve grup eğitimi almak üzere haftanın iki günü de rehabilitasyon merkezine gitmektedir. Gamze; MEB Anaokulu Eğitim Programı (2013), Anaokulu Özel Eğitim Öğretim Programı (2018), Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (0-36 Ay) Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı ve 0-36 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Değerlendirme Kitapçığı'nda (2018) yer alan sosyal beceri ile ilgili kazanımlar ve alanyazında bulunan sosyal beceri belirleme formları (İşçen- Karasu; 2017; Ünal, 2018) dikkate alınarak hazırlanan SBBKL'ye (EK-1) göre öğretmeni tarafından değerlendirildiğinde bir başkasıyla/başkalarıyla karşılaştığında, uygun sözcükleri (merhaba, günaydın, iyi günler vb.) ya da jest ve mimikleri (gülümseyerek, başını öne doğru eğerek vb.) kullanarak selamlaşma, akranlarıyla etkileşim kuracağı zaman akranının ismini söyleyerek etkileşimi başlatma, kendini birisine tanıtırken adını soyadını söyleyebilme becerilerini sergileyebilmekten; bir başkasına/başkalarına (öğretmeni, arkadaşı) ait bir eşyayı kullanmak istediğinde izin isteme, ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım isteme, işbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında duygu, gereksinim ve haklarını (düşüncelerini) ifade edebilme, gün içinde karşılaştığı farklı durum ve ortamlarda (oyunda sırasını beklerken, yemekte servisini beklerken, karşılıklı konuşurken vb.) uygun şekilde sıra alma, kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri (yiyecek, oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşabilme becerilerinde sınırlılıkları bulunmaktadır.

3.4.3.3 Uygulamacı

Bu araştırmada yer alan tüm evreler araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, bu süreçte araştırmacı öğretmenlere performans geri bildirimi sağlamıştır. Araştırmacı lisans eğitimini Ankara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği, yüksek lisans eğitimini ise Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Programında tamamlamamış olup, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Programı doktora eğitimine devam etmektedir. Araştırmacı MEB'e bağlı Otizmli Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'nde 2 yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Trabzon Üniversitesi Özel eğitim Bölümünde 10 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir. Araştırmacı öğretmenlik uygulaması derslerinin yürütülmesinde ve lisans öğrencilerine yönelik sosyal beceri öğretimi dersinin yürütülmesinde görev almıştır.

3.4.3.4 Uzmanlar

Araştırmada öğretmen eğitim programının planlanması, veri toplama formları, sunum slaytları, web sayfası gibi tüm araçların hazırlanmasında, geçerlik ve güvenirlik verilerinin toplanmasında uzman görüşleri alınmıştır. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş uzmanlar Tez izleme Komitesi (TİK) üyelerinin yanı sıra özel eğitim alanında çalışan üç uzman ve bir bilgisayar programcısından oluşmuştur. Alanda çalışan uzmanlardan bir tanesi özel eğitim alanında lisans-yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamış yaklaşık yirmi yıl boyunca MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünde Eğitim Programı Geliştirme komisyonlarında görev almış ve daha sonra akademisyen olarak görev yapmaya devam etmiştir. Alanda çalışan uzmanlardan bir diğeri özel eğitim alanında lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimini tamamlamıştır. MEB'e bağlı Özel Eğitim Uygulama Okulunda özel eğitimi öğretmeni olarak üç yıl görev yapan uzman daha sonra özel eğitim alanında akademisyen olarak görev yapmaya devam etmiştir. Alanda çalışan uzmanlardan sonuncusu, özel eğitim alanında lisans ve yüksek lisansını tamamlamış ve şu anda özel eğitim alanında doktora eğitimine devam etmekte olan bir araştırma görevlisidir. Web sayfasının hazırlanmasında Bilgisayar Programlama ön lisans bölümünden mezun olan ve alanda 15 yıldır bilgisayar programcısı ve web tasarımcısı olarak görev yapmaktadır.

3.5 Ortam

Araştırma iki farklı ortamda yürütülmüştür. Bu ortamlardan birincisi öğretmenlere yönelik, uygulama amacıyla hazırlanmış web-tabanlı bilgilendirici öğretim oturumu ve performans geribildirimlerinin sunulduğu ortam, ikincisi ise sosyal beceri öğretim basamaklarına dayalı sosyal beceri öğretim programını tamamlayan öğretmenlerin OSB olan çocuklarla uygulamayı gerçekleştirdikleri ve OSB olan öğrencilerin sosyal becerilerini sergiledikleri ve devam ettikleri okul ortamıdır.

3.5.1 Web Tabanlı Sosyal Beceri Öğretim Oturumlarının Ve Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasının Sunulduğu Ortam

Araştırmada, katılımcı öğretmenlere sosyal beceri öğretmen eğitim programının ve performans geribildirimlerinin sunulması internet ortamında uzaktan eğitimle ve araştırma kapsamında hazırlanan web sayfası aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. (Web sayfası ile ilgili ayrıntılı bilgi WPEGSBÖP-KU ve araç-gereç ve materyal başlığı altında verilmiştir). Öğretmenlere bu kapsamda araştırmacı tarafından internet erişimi sağlayabilmeleri için taşınabilir modem temin edileceği belirtilmiş, fakat öğretmenler evlerinde internet bağlantılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin tamamı öğretmen eğitimi ve performans geribildirimi oturumlarına kendi evlerinde bulunan boş bir odadan internet aracılığı ile katılmışlardır. Araştırmacı ise katılımcı öğretmenler gibi kendi evinde her türlü dış etkenden izole edilmiş olan çalışma odasından kişisel diz üstü bilgisayarı ile öğretmen eğitimi programı ve performans geribildirim oturumlarının sunumlarını gerçekleştirmiştir. Ayrıca uygulamanın tüm aşamalarında katılımcı öğretmenlerle yoğun şekilde WhatsApp adlı uygulama ve telefon görüşmeleri üzerinden iletişim kurulmuştur.

3.5.2 Araştırmanın Yürütüldüğü Okul Ortamı

Bu çalışma Trabzon ilinin bir ilçesinde bulunan özel eğitim anaokulunda yürütülmüştür. Okulda 3- 6 yaşlarında olmak üzere toplam 35 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Okulda bulunan öğrencilerin yetersizlikleri OSB, Zihin yetersizliği down sendromu, çoklu yetersizlik, işleme yetersizliği şeklindedir. Bu öğrencilerden 18 tanesi OSB tanılıdır. Okulda toplamda 8 sınıf 20 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin 12 tanesi okul öncesi öğretmenliği programından 8 tanesi eğitim fakülteleri/ diğer fakültelerin lisans ve ön lisans programlarından mezundurlar. Çalışmanın yürütüldüğü dönemde okulda bulunan 2 özel eğitim öğretmenin tayin istemesi nedeniyle özel eğitim anaokulunda görev yapan özel eğitim öğretmenliği programından mezun olan öğretmen bulunmamaktadır. Bunlara ek olarak okulda uygulanan çocuklarla çalışmak amacıyla zaman çizelgesi (EK-12) adı altında bir ders programı kullanılmaktadır. Bu zaman çizelgesinde okulun giriş çıkış saatleri ve gün içinde yapılacak rutin etkinlikler genel olarak listelenmiştir. Okul saatleri hafta içi her gün 9:00 ve 14:00 arasındadır. Bir okul günü toplam 6 etkinlik saatinden oluşmaktadır. Bölgede bulunan bir iş insanı

tarafından yaptırılan okulda çocukların yeme ihtiyaçları için, kahvaltı öğünleri ve öğle yemekleri her gün düzenli bir şekilde verilmekte ve uyku ihtiyaçları için, gün içinde rutin uyku saatlerine uyulmaktadır. Okulda bulunan çocukların sosyoekonomik düzeyleri heterojen olmakla birlikte büyük bir bölümünün geliri düşük düzeydedir. Okula devam eden çocukların tamamı ilçeden ve ilçeye yakın köylerden taşınmalı sistemle gelmektedirler.

Araştırmanın uygulama oturumları; katılımcı öğretmen ve öğrencilerin devam ettikleri bu özel eğitim anaokulunda sürdürülmüştür. Katılımcı öğretmenler ile öğretmen eğitim programı tamamlandıktan sonra araştırmanın uygulama evreleri (başlama düzeyi, oturumları, uygulamam oturumları, izleme ve genelleme oturumları) öğretmenlerin kendi sınıflarında sürdürülmüştür. İlk olarak çocuklara öğretilmesi hedeflenen sosyal becerilerin hangi etkinliklerde, hangi rutin içerisinde ve ne zaman öğretileceği belirlenmiştir. Eren için belirlenen amacına uygun sorma becerisinin öğretimini öğretmen zaman çizelgesinde belirtilen etkinlik saati oyun saati vb rutinlerinin yürütüldüğü ortamlarda gerçekleştirmiştir. Eren'in devam ettiği sınıf ortamında çocukların boyuna uygun iki fasulye masa ve sandalyeler, sınıftaki araç gereçlerin ve oyuncakların içine konulduğu çekmeceleri olan dört kapaklı bir dolap, zeminde bir halı ve uyku köşesi bulunmaktadır. Uyku köşesinde çocukların uyku saatlerinin düzenlendiği bir yatak ve minderler bulunmaktadır. Barış için belirlenen başkaları ile oyuncaklarını paylaşma becerisinin öğretimini öğretmen zaman çizelgesinde belirtilen etkinlik saati oyun saati vb rutinlerinin yürütüldüğü ortamlarda gerçekleştirmiştir. Barış'un sınıfında öğrencilerin boyuna uygun iki fasulye masa ve sandalyeler, araç gereçlerin ve oyuncakların içerisine konulması için dört kapaklı ve çekmeceli bir dolap ve zeminde bir halı bulunmaktadır. Üçüncü katılımcı öğrenci Gamze için belirlenen başkaları ile oyuncaklarını paylaşma becerisinin öğretimini öğretmen zaman çizelgesinde belirtilen etkinlik saati oyun saati vb rutinlerinin yürütüldüğü ortamlarda öğretmiştir.

3.6 Araç- Gereç Ve Materyal

Araştırma sürecinde öğretmen ve öğrenci katılımcılara yönelik bazı araç gereçler hazırlanmıştır. Bu kapsamda sosyal beceri öğretmen eğitim programının içeriğinin öğretmenlere yazılı olarak sunulabilmesi için kılavuz kitapçık, bilgilendirici öğretim oturumunda kullanılmak üzere iki adet sunum slaytı, video kayıtları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve çocuk çıktılarını izleyebilmek

amacıyla video kamera, öğretmen eğitimini yapabilmek amacıyla hazırlanmış web sayfası, video kamera kayıtları üzerinden öğretmenlere geri bildirim verirken kullanılmak üzere performans geribildirim formları ve araştırma sürecinde kullanılmak üzere çeşitli veri toplama formları hazırlanmıştır. İzleyen bölümde bu araç gereçler tanıtılmıştır.

3.6.1 Kılavuz Kitapçık

Kılavuz kitapçık araştırmanın öğretim oturumundan önce katılımcı öğretmenlerin konuyu önceden inceleyebilmeleri ve ihtiyaç duyduklarında çıktı alabilmeleri ve üzerinde okuma yapabilmeleri için somut bir şekilde erişebilecekleri materyaldir. Üç bölümden oluşan bu kılavuz kitapçığın ilk bölümü; tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve OSB çocukların sosyal beceri özellikleri, doğrudan öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımı temel alan Sargent (1991)'ın sosyal beceri öğretim aşamaları, sosyal beceri öğretiminin önemi, öğretmen eğitimi gibi genel bilgiler verilen giriş bölümünden oluşturulmuştur. Daha sonrasında iki bölüm şeklinde devam eden öğretmen eğitim programının bölümleri kılavuz kitapçıkta yer almıştır. Her oturumun içeriğinde konulara ilişkin sade ve akıcı bir dille yazılmış kısa açıklamalarda bulunulmuştur. Her oturum, içeriğine uygun şekilde tablolar, şekiller ve farklı görsellerle zenginleştirilmiştir. Öğretmen eğitim programı için hazırlanan kılavuz kitapçığın özeti EK-2' de yer almaktadır.

3.6.2 Sunum Slaytları

Öğretmen eğitim programı bilgilendirici öğretim oturumunun gerçekleştirilmesi amacıyla PowerPoint sunu dosyası hazırlanmıştır. Sunu dosyasında ilk olarak öğretmen eğitim kılavuz kitapçığının içeriğindeki sunuş sırası takip edilerek slaytlar hazırlanmıştır. Hazırlanan slaytlarda sosyal beceri öğretiminde kullanılan *gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama/prova etme, becerinin tekrarlanması, genelleme ve değerlendirme* aşamalarının nasıl yapıldığı, gerekliliği, uygulama basamakları ve bu basamakları kullanarak öğretilen becerilerin nasıl kaydedilerek veri elde edileceği teknik bir dil kullanmadan sunulmuştur. İki bilgilendirici öğretmen eğitim oturumu için iki adet sunum slaytı hazırlanmıştır. İlk oturum için düzenlenen sunum slaytı 45, ikinci oturum için düzenlenen sunum slaytı 44 ssayfadan oluşmaktadır. Bu slaytlar sosyal beceri öğretim aşamalarının anlaşılabilirliğini arttırmak amacıyla resim ve şemalarla desteklenmiştir. Hazırlanmış olan sunum slaytları EK-3-4' te yer almaktadır.

Sunulara ek olarak gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama/ prova etme aşamasında kullanılmak üzere 6 adet video dosyası öğretmenlere izlettirilmiştir.

3.6.3 Video Kayıtları

Araştırma kapsamında araştırmacı tarafından toplam 6 adet video kaydı yapılmıştır. Araştırmacının 2 yaşında ve 7 yaşında olan kendi çocukları ile çektiği kayıtlarda model olma, rol oynama yoluyla uygulama örnekleri sunulmuştur. Bu örnek videolar teşekkür etme, izin isteme ve sıra alma becerisine yönelik hazırlanmıştır ve her bir beceri için ikişer adet senaryo yazılarak video kaydı çekilmiştir. Senaryolara yönelik alanda çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır gerekli düzenlemeler yapılarak videolar çekilmiştir ve uzmanlara tekrar izlettirilmiş ve düzenlemeler tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan videolar video kamera aracılığı ile kaydedilerek bilgilendirici öğretim oturumlarında öğretmenlere izlettirilmiştir.

3.6.4 Video Kamera

Araştırmada öğretmen ve çocuk davranışlarının gözden kaçırılabilceği ve toplanan verilerin güvenilirliğinin test edilemeyeceği endişesi ile sınıf gözlemlerine ilişkin veriler video kayıtları üzerinden toplanmıştır. Video kayıtları gözlemciye, gerektiğinde kayıtları tekrar izlenme olanağı sağladığından sıklıkla tercih edilen bir yoldur.

Araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi uygulama aşamalarına ilişkin performanslarını ve OSB olan çocuk çıktılarını kaydedebilmek için Sony marka bir adet video kamera kullanılmıştır. Bu video kameraya tripod takılarak sınıf içinde öğretmen ve OSB olan çocuğu görebilecek şekilde konumlandırılmıştır. Çekimler yapıldığı anda sınıf ortamını doğal yapısını bozmamak üzere araştırmacı sınıf ortamında bulunmamıştır. Bunun yerine öğretmene kameranın nasıl kullanılacağı anlatılmış ve başlama düzeyi oturumları hariç kayıtlar uygulayıcı öğretmenler tarafından alınmış ve gün sonunda araştırmacıya teslim edilmiştir. Kamera ile ayrıca üç öğretmenin uygulaması tamamlanması sonucunda çocukların öğrendikleri sosyal becerileri kaydedebilmek için çocuk çıktıları kaydedilmiştir.

3.6.5 Web Sayfası

Bilgilendirici öğretim oturumunun ve performans geribildirimlerinin uzaktan sunulabilmesi amacıyla bir web sayfası hazırlanmıştır. Hazırlanan web sayfası aracılığı ile katılımcı öğretmenlerin araştırma kapsamında sunulacak öğretmen eğitim programına, programı destekleme amacıyla hazırlanmış videolara,

kendilerine ve katılımcı çocuklara yönelik hazırlanmış formlara erişebilmeleri sağlanmıştır. Bunu yanında web destekli yürütülen araştırmanın çevrimiçi görüşmelerinin sağlanabilmesi amacıyla da hazırlanan web sayfası kullanılmıştır. Bu kapsamda sayfada “*Toplantı*” başlığı oluşturulmuş ve bu başlık aracılığı ile çevrimiçi görüşmeler yapılarak bilgilendirici öğretim oturumu ve performans geribildirim oturumları gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenler belirlendikten sonra, araştırmanın yürütüleceği ilk katılımcı öğretmen, bilgilendirici öğretim oturumu başlamadan önce bu sayfa ile ilgili bilgilendirilmiş ve sayfaya giriş yapabilmesi için üye olması istenmiştir. Uygulama sırası gelen her bir katılımcı öğretmenin aynı şekilde bilgilendirilerek sayfaya erişebilmesi sağlanmıştır. Bu konuda öğretmenler ayrıca WhatsApp adlı uygulama üzerinden de destek sağlanmıştır. Pilot uygulama anında sayfaya giriş yaparken yaşanan bağlantı ile ilgili teknik sorunlar giderilebilmesi için kesintisiz internet bağlantısının bulunduğu ortamda olmaları konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir.

3.6.6 Performans Geribildirim Formları

Öğretmenlerin uygulamaları sürecinde öğretmenlere veriye dayalı performans geribildirim sunulurken kullanılan formlardır. Araştırma kapsamında verilen geribildirimler sözlü, grafik ve yazılı geribildirimlerden oluşmaktadır. Bu geribildirimler öğretmenlere, bilgilendirici öğretim oturumunu tamamlayarak çocuklara hedef becerileri öğretmek üzere sosyal beceri öğretim basamaklarını sınıfta uygulamaya başladıktan sonra sunulmuştur. Öğretmenlere sunulan sözlü geribildirimler performans geri bildirim uygulama planına (EK-13) bağlı kalınarak sunulmuştur. Buna göre sözlü geribildirimler öğretmenin uygulama yaptığı her öğretim oturumu sonunda web sayfası aracılığı ile sunulmuştur. Sözlü geribildirimler uygulama planına göre olumlu-doğru davranışları için destekleyici, yanlış-eksik davranışları için düzeltici geribildirimleri içermiştir. Ayrıca, çocuk ve öğretmenin performansına göre kısa dönemdeki beklentiler ifade edilmiş, varsa öğretmenin değerlendirmeleri alınmış ve yönelttikleri sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmıştır. Grafik ve yazılı verilen performans geribildirimleri de performans geribildirim formuna bağlı kalınarak sunulmuştur. Grafik ve yazılı geribildirimler her üç oturumdan sonra öğretim oturumunun akşamında katılımcı öğretmenlere performans geribildirim oturumlarında iletilmiştir. Grafik geribildirimleri öğretmenlerin başlama düzeyi ve öğretim oturumlarındaki performanslarını gösteren basit çizgi grafiğinden oluşmuştur. Yazılı geribildirimler ise grafiğe uygun

ve gerekli diğer geribildirimleri içeren kısa yazılı açıklamalardır. Bu geribildirimler öğretmenin performansına ilişkin beklentileri destekleyici ve düzeltici göndermeleri içermektedir. Araştırma kapsamında öğretim programına göre her bir katılımcı öğretmene sunulan geribildirimleri içeren form EK-14’te yer almaktadır.

3.7 Veri Toplama Araçları Ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkili olup olmadığını değerlendirmek amacıyla etkililik verileri, uygulamanın güvenilir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek amacıyla güvenilirlik verileri ve araştırmanın yarattığı sosyal etkiyi değerlendirmek amacıyla sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu verileri toplamak üzere çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Aşağıda her bir verinin toplanma sürecinde kullanılan araçlar ve verilerin toplanma süreçleri ile ilgili ayrıntılı bilgi sunulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları Şekil 3.2’de sunulmuştur.

Veri Toplama Araçları			
Veri Toplama Aracı	Veri Toplama Aracının Amacı	Hedef Kitle	Kullanım Aşaması
Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT)	Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimlerine ilişkin bilgi düzeylerini belirleme	Öğretmenler	Öğretmen Eğitimi Öncesi ve Sonrası
Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Veri Kayıt Formları	Hedef sosyal beceri öğretim aşamalarını değerlendirme	Öğretmenler	Uygulama öncesi- anı- sonrası
Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi (SBBKL)	Hedef sosyal becerileri belirleme	Çocuklar	Uygulama öncesi
Beceri Analizi Veri Kayıt Formları	Çocuk hedef sosyal becerilerine ilişkin performanslarını değerlendirme	Çocuklar	Uygulama öncesi- anı- sonrası
Güvenirlik Formları	Gözleemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği	Araştırmacı, öğretmenler ve çocuklar	Uygulama sonrası
Sosyal Geçerlik Belirleme Formu	Çalışmanın sosyal geçerliğini belirleme	Öğretmenler ve çocukların anneleri	Uygulama sonrası

Şekil 3.2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

3.7.1 Etkililik Verilerinin Toplanması Ve Kullanılan Araçlar

Bu araştırmanın amaçları gereği hem sunulan öğretmen eğitim programının öğretmenlerin sosyal beceri öğretme becerilerini edinmeleri üzerine olan etkisi hem de öğretmenlerin sunduğu öğretim sürecinin çocukların sosyal becerileri edinmeleri üzerine olan etkisini belirlemek üzere öğretmenlerden hem ve çocuklardan ayrı ayrı etkililik verisi toplanmıştır.

3.7.1.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Etkililik Verilerinin Toplanması

3.7.1.1.1 Ön- Test Ve Son-Test Verilerinin Toplanması

Öncelikle öğretmen eğitim programına başlamadan önce öğretmenlerin sosyal beceri bilgi düzeylerinin ilişkin bilgi düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri bilgi düzeylerini ön test ve son test şeklinde ölçmek amacıyla Sazak (2009) tarafından hazırlanmış sosyal beceriler ile ilgili bilgi testi araştırmacıdan gerekli izinler alınarak araştırmada kullanılmıştır. SBÖBT (EK-5) Sazak (2009) tarafından 450 öğretmenden toplanan veriler ile testin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. SBÖBT sınıfında özel gereksinimli bulunan öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek için geliştirilmiştir. Bu test, sosyal beceri öğretimi ve sosyal beceri öğretimine ilişkin genel bilgiler model olma, prova etme, ödüllendirme, ipucu verme gibi sosyal beceri öğretim aşamalarını değerlendirebilecek maddelerden oluşmaktadır. Bu kapsamda testte sosyal beceri öğretimi için 12, sosyal beceri kavramı ile model olma, prova etme, ipucu verme teknikleri için 3'er, ödüllendirme tekniği için 8 soru oluşturulmuştur. Ayrıca ödüllendirme ve ipucu verme teknikleri birer soru ile yoklanmış, böylece 31 maddelik SBÖBT elde edilmiştir (Sazak, 2009). Testte; evet/hayır şeklinde kısa cevaplanması gereken sorular ve cevabın seçim nedeninin açıklanması istenmektedir. 13 adet çoktan seçmeli 5 kısa cevaplı sorudan oluşan bu testin toplam puanı, doğru olarak cevaplanan soru sayısından oluşmaktadır.

Öğretmen eğitimi programının uygulamasına başlamadan önce öğretmenlerin sosyal beceri öğretimi ile ilgili bilgi düzeyini belirlemek amacıyla ön-test, bilgilendirici öğretim oturumu ve araştırmanın uygulama aşamasının tamamlanmasının ardından öğretmenlerin bilgi düzeyleri üzerinde gerçekleşen değişimi karşılaştırarak belirlemek amacıyla son test düzenlenmiştir. Bu kapsamda araştırma ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmadan önce, başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra katılımcı öğretmenlerden SBÖBT'yi doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu forma araştırma kapsamında hazırlanan web sayfası aracılığı ile, araştırma ile ilgili diğer içerikler kısıtlanarak, erişebilmeleri sağlanmış ve öğretmenlerden doldurulan formların araştırmacıya geri göndermeleri istenmiştir. Son test verilerini elde edebilmek amacıyla benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin web sayfasında bulunan SBÖBT formunu doldurarak araştırmacıya ulaştırmaları istenmiştir.

3.7.1.1.2 Öğretim Oturumu Verilerinin Toplanması

WPEGSBÖP-KU'nun etkililiğini değerlendirmek amacıyla katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak gerçekleştirdikleri uygulama basamaklarını hangi düzeyde kullandıklarını belirleyebilmek üzere veri toplanmıştır. Bu amaçla katılımcı öğretmenlerin her birinin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak öğretim uygulama basamaklarını içeren veri kayıt formları geliştirilmiştir. Veri toplama formları sosyal beceri öğretmen eğitimi programındaki aşamalar takip edilerek beceri analizi şeklinde oluşturulmuştur ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik Başlama Düzeyi (EK- 15), Öğretim (EK-16), Toplu Yoklama (EK-17) ve Genelleme Evresi Veri Kayıt Formları (EK-18) düzenlenmiştir. Başlama düzeyi, uygulama ve genelleme evresi için oluşturulan veri kayıt formları, *öğreteceği sosyal beceriyi belirleme, gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama/ prova etme, becerinin tekrarlanması, becerinin genelleştirilmesi ve değerlendirme* aşamaları altında toplam 25 basamaktan oluşmuştur. Başlama düzeyi veri kayıt formunda ve genelleme evresi veri kayıt formlarının her birinde 5'er oturum sütünü; toplu yoklama evresi veri kayıt formunda her bir toplu yoklama aşamasında 5 olma üzere toplam 15 oturum sütünü bulunmaktadır. Öğretim evresi için oluşturulan veri kayıt formu *öğreteceği sosyal beceriyi belirleme, gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama/ prova etme, becerinin tekrarlanması, becerinin genelleştirilmesi ve değerlendirme* aşamaları altında toplam 35 basamaktan oluşmuştur. Öğretim evresi veri kayıt formunda 10 oturum sütünü bulunmaktadır.

Araştırmada verilerin toplanmasında video kayıtları kullanılmıştır. Öğretmen ve çocuklar ile gerçekleştirilen her bir oturum katılımcı öğretmenler tarafından video kaydına alınmış ve bu kayıtlar gün sonunda araştırmacıya mail aracılığı ile/ elden verilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir video kaydı izlenmiş ve hedef becerinin tamamlanması için gereken her bir basamağın öğretmen tarafından uygun şekilde yapılıp yapılmama durumuna göre değerlendirilmiştir. Veri toplama formlarında her bir oturumdaki ilgili uygulama basamağına ait bölüme, sütuna hücreye doğru tepkiler için "+", yanlış tepkiler için "-", tepkide bulunmamam için "0" şeklinde işaretleme yapılarak öğretmen davranışları veri kayıt formlarına kaydedilmiştir. Böylece veri toplama formları aracılığı ile katılımcı öğretmenlerin, uygulama basamakları ve oturumlardaki toplam performansları görülebilmektedir. Öğretmenlerin oturuma ait doğru tepki yüzdesi

hesaplanmış ve ilgili grafiğe işlenmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin etkililik verileri ölçüt karşılanıncaya değin uygulama evresindeki tüm oturumlardan elde edilmiştir.

3.7.1.2 Katılımcı Çocuklar İçin Etkililik Verilerinin Toplanması

3.7.1.2.1 Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri için kullanabilecekleri “SBBKL”dir (EK-1). Bu Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi hazırlanmadan önce katılımcı çocukların RAM raporları incelenmiştir daha sonra konuya ilişkin yerli ve yabancı alanyazında yer alan kaynaklar gözden geçirilmiş ve anaokulu dönemde ele alınan sosyal beceriler belirlenmiştir (İşcen- Karasu, MEB, 2013, MEB, 2018; MEB, 2022; Ünal, 2008). Formun hazırlanma aşamasında Ünal (2018) tarafından geliştirilen form içerik ve biçimsel özellikleri dikkate alınarak araştırmacı tarafından alanda çalışan dört uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Buna göre SBBKL üç bölümden oluşturulmuştur. İlk bölüm “Öğretmene İlişkin Kişisel Bilgiler” bölümüdür. Bu bölümde katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemesini amaçlayan bu bölüm toplam 14 sorudan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcı çocuklarının kişisel bilgilerini belirlemek üzere hazırlanan ikinci bölüm “OSB Olan Çocuğa İlişkin Kişisel Bilgiler” bölümüdür. Bu bölüm toplam 8 sorudan oluşmuştur. Formun üçüncü bölümü “Sosyal Becerileri Belirleme I. Aşama ve II. Aşama” şeklinde oluşturulmuştur. “Sosyal Becerileri Belirleme I. Aşama” toplam 19 sorudan oluşmuştur. Burada evet/hayır seçeneklerinin olduğu iki sütun verilmiştir. Öğretmenler çocuğun sergilediği beceri için evet, sergilemediği beceri için hayır seçeneğini işaretlemişlerdir. “Sosyal Becerileri Belirleme II. Aşama” ise çocuğun sosyal becerileri ile ilgili daha ayrıntılı bilgi alma, becerinin çocuk için öncelikli olup olmadığına karar verebilme amacıyla açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi Formu’nun tamamı EK-1’de yer almaktadır.

3.7.1.2.2 Beceri Analizi Kayıt Formu

Araştırma kapsamında katılımcı çocukların öğretilen sosyal becerilere dair çıktılarını elde edebilmek amacıyla öğretimsel kayıt tekniklerinden beceri analizi kaydı kullanılmıştır. Beceri analizi kaydı değerlendirme oturumlarının yanında öğretim oturumlarında da kullanılabilen bir kayıt tekniği olmasından dolayı tercih edilmiştir. Böylece öğretim oturumlarında öğretmenlerin verdiği ipucu türleri de beceri analizi kaydına kaydedilebilmiştir.

AB modeli ile desenlenen beceri öğretiminde çocuklardan başlama düzeyi ile öğretim evresinde veri toplanmıştır. Bu amaçla her bir katılımı 78ocuğun hedef sosyal becerisinin beceri analizi yapılarak bu hedef beceri basamaklarına dayalı Beceri Analizi Kayıt Formları oluşturulmuştur. Her bir katılımcı çocuğunu hedef becerisi için farklı kayıt formları hazırlanmıştır. İlk çocuğun bilmediği konularda amacına uygun soru sorma hedef becerisi için hazırlanan beceri analizi veri kayıt formu, 6 basamaktan, ikinci ve üçüncü çocuğun başkaları ile eşyalarını paylaşır hedef becerileri için hazırlanan beceri analizi veri kayıt formu (EK- 20), 6 basamaktan oluşturulmuştur. Beceri analizi veri kayıt formları beceri basamakları ve oturumlardan oluşmaktadır. Birinci çocuğun başlama düzeyi ve öğretim evresine ilişkin verileri kaydetmek amacıyla “Bilmediği konularda soru sorma,” hedef becerisine yönelik “Birinci Katılımcı Çocuk Başlama Düzeyi (EK- 19) ve Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu” (EK- 20) kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü çocuğun hedef sosyal becerileri aynı olduğu için her iki çocuğun başlama düzeyi ve öğretim evrelerine ilişkin verileri kaydetmek amacıyla “Eşyalarını paylaşma,” becerisine yönelik “İkinci ve Üçüncü Katılımcı Çocuk Başlama Düzeyi (EK- 21) ve Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu” (EK-22) hazırlanarak kullanılmıştır.

Bu aşamada verilerin toplanmasında video kayıtları kullanılmıştır. Katılımcı çocuklarla gerçekleştirilen her bir oturum katılımcı öğretmenler tarafından kayıt altına alınmış ve bu kayıtlar gün sonunda araştırmacıya e-posta aracılığı ile verilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir video kaydı izlenmiş ve hedef becerinin tamamlanması için gereken her bir beceri basamağının çocuk tarafından uygun şekilde yapılıp yapılmama durumuna göre değerlendirilmiştir. Beceri analizi kayıt formlarında her bir oturumdaki ilgili uygulama basamağına ait hücreye doğru tepkiler için “+”, yanlış tepkiler için “-”, tepkide bulunmama için “0” şeklinde işaretleme yapılarak çocuk çıktıları kaydedilmiştir. Böylece çocukların başlama düzeyi ve uygulama performansları görülebilmektedir. Katılımcı çocukların, beceri analizi kayıt formları aracılığı ile hesaplanan doğru davranış yüzdeleri ilgili grafiğe işlenmiştir. Katılımcı çocuklardan alınan öğretim sonrası veriler öğretmenin uygun ortam oluşturarak çocuğa kontrol edici ipucu sunması ile (Örn., *Arkadaşımızın boya kalemi yok, ne yapman gerekir. Hadi yap!*) çocuğun verdiği tepkiler kullanılarak kaydedilmiştir.

3.7.2 Güvenirlik Verilerinin Toplanması Ve Kullanılan Araçlar

Bağımlı değişkenin arka arkaya gerçekleştirilen ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonuçlarla ölçmesine güvenilirlik denilmektedir. Güvenirlik hesaplamasında, analizde yer alan basamakların gerçekleşip gerçekleşmemesine ilişkin elde edilen görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmektedir. Uygulamalı araştırmalarda $[(\text{Görüş birliği}/\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100]$ formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı belirlenmektedir. Gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı %80 ve üzerinde olduğunda araştırmanın gözlemcilerinin gözlemlerinde hem fikir olduğu varsayılmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Bu çalışmada bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin, katılımcı öğretmenler ve katılımcı çocuklar için ayrı ayrı olmak üzere gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verileri toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi, uygulama ve genelleme oturumlarına yönelik toplanmıştır. Ayrıca OSB'li katılımcı çocuklar için başlama düzeyi, uygulama oturumlarına yönelik gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Çalışmada araştırmacı davranışları için öğretmen eğitimi ve performans geribildirim oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler için başlama düzeyi, uygulama, toplu yoklama ve genelleme oturumlarına yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Araştırmada gerçekleştirilen her bir evrenin en az %30'unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Hangi oturumlarda güvenilirlik verisi toplanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verileri iki uzman tarafından toplanmıştır. Araştırma sırasında video kamera ile kayıt altına alınan oturumların güvenilirlik verileri, çalışma sonunda uzmanlar tarafından video kayıtlarının izlenmesiyle toplanmıştır.

3.7.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik

Gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması için her bir katılımcı ve evre için oturumların en az %30'u yansız olarak seçilmiş ve bu oturumlara ait veri toplama formları ile inceleme yapılmıştır. Güvenirlik verileri özel eğitim alanında doktora yapmış iki uzman tarafından toplanmıştır. Bu uzmanlara hazırlanan sosyal beceri öğretim programına yönelik bir eğitim verilmiş ve güvenilirlik hesaplamasında kullanılmayacak oturumlar kullanılarak pilot güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

3.7.2.1.1 Katılımcı Öğretmenlerin Davranışlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Bu çalışmada katılımcı öğretmenler için bağımsız değişken olan web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasına (WPEGSBOP-KU) dayalı yaptıkları öğretim uygulamalarının gözlemciler arası güvenirliliğini değerlendirmek amacıyla başlama düzeyi, uygulama ve genelleme evreleri Gözlemcilerarası Uygulama Güvenirliliği Veri Toplama Formu (EK-23) kullanılarak toplanmıştır. Bu veri kayıt formu sosyal beceri öğretiminde kullanılan sosyal beceri öğretim beceri basamakları temel alınarak hazırlanmıştır. Kayıtları izleyen uzman ilgili formda yer alan ve öğretmenin doğru tepkide bulunduğu her bir basamağı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı her bir basamağı ise (-) olarak işaretlemiştir. Uzman tarafında kaydı tamamlanan form araştırmacıya gönderilmiştir.

3.7.2.1.2 Katılımcı Çocukların Davranışlarına İlişkin Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Toplanması

Araştırmada katılımcı çocuk çıktılarının gözlenebilmesi amaçlanmış ve bu amaçla çocuklarla başlama düzeyi, uygulama ve yoklama oturumu gerçekleştirilmiştir. Çocukların başlama düzeyi, uygulama ve yoklama evreleri için ayrı veri toplanmamış, öğretmenlerin uygulama evrelerinden edinilen videolar kullanılmıştır. Çocukların tepkileri ilgili forma kaydedilmiştir. Öncelikle başlama ve öğretim evrelerinde gerçekleştirilen oturumların %30'u yansız atama yoluyla belirlenerek bu bölümün gözlemciler arası güvenirlilik kaydını yapması kararlaştırılan uzmana kullanılan veri kayıt formu ile birlikte gönderilmiştir. Kayıtları izleyen uzman ilgili formlarda (EK-24- 25) yer alan çocuğun doğru tepki verdiği her bir basamağı (+) yanlış tepki verdiği ya da tepkisiz kaldığı her bir basamağı ise olarak işaretlemiştir. Uzman tarafından kaydı tamamlanan form araştırmacıya gönderilmiştir.

Araştırmacı ve uzmanların aynı oturumlara ilişkin bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmada hedef beceriye ilişkin gerçekleştirilmesi gereken basamakla ilgili olarak araştırmacı ve uzmanın görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşadığı basamak sayıları belirlenmiştir. Güvenirlilik hesaplaması için $[görüş\ birliği / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır. (Erbaş, 2012; Tekin-İftar, 2012; Wolery, Bailey ve Sugai, 1998). Böylece gözlemciler arası güvenirlilik katsayısı hesaplanarak sunulmuştur.

Katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak yaptıkları öğretim uygulamalarına ve katılımcı çocukların hedef sosyal becerileri için tepkilerine ilişkin gözlemcilerarası güvenilirlik sonuçları elde edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen güvenilirlik sonuçları bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.7.2.2 Uygulama Güvenirliği

Uygulama güvenirligi ile araştırmadaki bağımsız değişkenin hangi ölçüde planlamaya uygun şekilde uygulandığı belirlenmektedir ve bağımsız değişken güvenirligi olarak da bilinmektedir. Araştırmayı gerçekleştiren uygulamacının uygulama sırasında gerçekleştirmesi gereken davranışlar belirlenmekte ve bu basamaklar doğrultusunda uygulama güvenirligi verilerini toplamada kullanılan bir form oluşturulmaktadır. Daha sonrasında uygulamacının bu formda yer alan basamakları yerine getirip getirmediği forma kaydedilerek hesaplama yapılmaktadır. Gözlenen uygulamacı davranışı planlanan uygulamacı davranış sayısına bölünerek 100 ile çarpılarak uygulama güvenirligi katsayısı hesaplanmaktadır (Tekin-İftar, 2012).

Araştırmada WPEGSBÖP-KU'nun planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığının belirlenebilmesi için uygulama güvenirligi hesaplamaları yapılmıştır. Uygulama güvenirligi iki farklı şekilde toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı davranışları ve katılımcı öğretmen davranışları için uygulama güvenirligi toplanmıştır. Öncelikle araştırmacı davranışları için uygulama güvenirliginin hesaplanabilmesi amacıyla araştırmacı tarafından bilgilendirici öğretim oturumu ve performans geribildirimlerinin sunulduğu oturumları içeren iki ayrı form hazırlanmıştır. Öğretmen eğitiminin araştırmacı tarafından sunulan bilgilendirici öğretim oturumlarının uygulama güvenirliginin belirlenebilmesi amacıyla 48 basamaktan oluşan Bilgilendirici Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirligi Formu (EK-26), performans geribildirimleri oturumlarının uygulama güvenirliginin belirlenebilmesi amacıyla 9 basamaktan oluşan Performans Geribildirimi Uygulama Güvenirligi Formu (EK-13) hazırlanmıştır. OSB'li katılımcı çocuklara yönelik öğretmen davranışları için ise uygulama, toplu yoklama ve genelleme oturumlarında uygulama güvenirligi verisi toplanmıştır. Bu oturumlara yönelik uygulama güvenirliginin belirlenebilmesi amacıyla veriler ilgili veri toplama formları kullanılarak toplanmıştır. Bu aşama öğretim oturumu ve video kayıtları aracılığı ile gözlemciler arası güvenilirlik çalışmasının gerçekleştirildiği

uzmanlar ile tamamlanmıştır. Araştırmada gerçekleştirilen her bir oturumun en az %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Hangi oturumlarda güvenilirlik verisi toplanacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada uygulama güvenilirliği verileri iki farklı uzman tarafından toplanmıştır. Her bir oturum uzmanlar tarafından izlenmiş ve ilgili veri kayıt formuna gerekli işaretleme yapılmıştır. Formlar oluşturulurken her basamağın karşısına “yapıldı”, “yapılmadı” şeklinde kodlamanın yapılabileceği boşluklar bırakılmıştır. Formda yer alan, araştırmacı ve katılımcı öğretmenleri gerçekleştirmesi gereken davranışlar görüldüğünde ilgili forma (+), davranış görülmediğinde ise (-) olarak işaretlenmiştir.

3.7.2.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Toplanması Ve Kullanılan Araçlar

Sosyal geçerliği belirlemek için öznel değerlendirme yöntemi kullanılarak uygulamanın nesnel yollarla ölçülmesi mümkün olmayan niteliksel boyutlarına ilişkin veri toplanması amaçlanır, öznel değerlendirme yapılırken uygulamanın amaçları, yöntemi ve sonuçlarına ilişkin doğrudan çalışmaya katılan kişilerden ya da bu kişilerin yaşamındaki önemli diğer kişilerden görüş alınır (Tekin-İftar, 2012; Wolf, 1978). Bu araştırmada öznel değerlendirme öğretmen memnuniyetinin ve katılımcı çocukların annelerinin değerlendirilmesi yoluyla yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenler için (EK-28) ve aileler için (EK-29) görüşme soruları hazırlanmış ve genelleme oturumları tamamlandıktan sonra öğretmenler ve aileler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Bu sorular öğretmenler ve ailelerin programa ilişkin düşünce ve görüşleri, programın gereksinimleri ne derecede karşıladığı, memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri gibi durumları belirlemeye yönelik yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuştur.

Araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla katılımcı öğretmen ve OSB'li katılımcı çocukların annelerinden sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenler için 20 tane ve anne/babalar için 3 tane olmak üzere toplam 25 tane soru hazırlanmıştır. Açık uçlu olarak hazırlanan soruların oluşturulmasında uzman görüşleri alınış ve bu görüşler doğrultusunda sorulara son şekli verilerek öğretmenlere ve anne/babalara gönderilmiştir. Öğretmenler sosyal geçerlik sorularına aynı zamanda web sayfasında bulunan “Formlar” başlığı altından da erişebilmişlerdir. Öğretmenler ve anne/babalardan sosyal geçerlik sorularını yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir.

3.8 Verilerin Analizi

Araştırmada, etkililik verileri, güvenilirlik verileri ve sosyal geçerlik verisi olmak üzere üç farklı veri toplanmıştır. Bu verilere ilişkin analizlere ilerleyen başlıklar altında yer verilmiştir.

3.8.1 Etkililik Verilerinin Analizi

Çalışma sürecinde gerçekleştirilen oturumlarda katılımcıların gösterdikleri doğru tepkiler ile etkililik verilerinin belirlenmesi sağlanmıştır. Elde edilen uygulama verileri oturum formatında çizgi grafiğe işlenmiştir. Grafiğe işlenen veriler görsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Çizgi grafiğinde yatay eksen oturum sayısı ve dikey eksen doğru tepki yüzdesi yer almıştır. Oturumlarda doğru davranış yüzdesi belirlenirken (Doğru basamak sayısı/Toplam basamak sayısı x 100) formülü kullanılmıştır (Bilmez ve Tekin-İftar, 2014).

Çalışma kapsamında ayrıca çocuk çıktılarını görebilmek amacıyla sosyal beceri öğretim aşamaları kullanılarak yapılan eğitimin etkililiğine ilişkin çocuklardan başlama düzeyi öğretim anı ve öğretim sonrası oturumlarında toplanan veriler etkililik verisi olarak değerlendirilmiştir.

3.8.1.1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Etkililik Verilerinin Analizi

Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı sosyal beceri öğretmen eğitim programının öğretmenlerin uygulama becerilerine etkilerini değerlendirmek amacıyla her bir öğretmenin uygulama oturumlarındaki performansı eğilim, düzey analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin başlama düzeyi ile uygulama evresindeki verileri düzey değişikliği analizi ile değerlendirilmiştir. Düzey değişikliği analizinde acil etki ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Acil etki için başlama düzeyi evresindeki son üç veri noktasının ortalaması ile uygulama evresindeki ilk üç oturumun ortalaması hesaplanmıştır. Öğretmen davranışları artırılması hedeflenen davranışlar olduğu için başlama düzeyi verilerinin ortalaması uygulama evresindeki verilerin ortalamasından çıkarılarak aradaki fark hesaplanmıştır (Tekin-İftar, 2012). Etki büyüklüğü hesaplaması için başlama düzeyi ve uygulama evresindeki veriler üzerinden örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri yüzdesi “İkinci Evrede Birinci Evredeki Veri Aralığının Dışında Kalan Veri Noktası Sayısı/İkinci Evredeki Toplam Veri Noktası Sayısı X 100” formülü (Tekin-İftar, 2012) kullanılarak hesaplanmıştır. Örtüşmeme yüzdesi ne kadar büyük ise, uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlüdür. Scruggs ve Mastropieri’ye (2001) göre %90 ve üzerindeki

örtüşmeyen veri yüzdesi “çok etkili”, %70 ile %90 arası “etkili”, %50 ile %70 arası “şüpheli” ve %50’nin altı “etkisiz” olarak yorumlanabilir (Tekin-İftar, 2012). Katılımcı öğretmenler için genelleme verileri başlama düzeyi ve uygulama evresi arasındaki fark incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmada her bir katılımcı için ayrı grafik oluşturulmuş ve her bir katılımcının eğitim öncesinde düzenlenen evreleri ile eğitim sonrasında düzenlenen evreleri birbiri ile karşılaştırılarak programın hedef beceri üzerinde yarattığı etkiye ilişkin yorumda bulunulmuştur.

3.8.1.2 Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Verilerinin Analizi

Öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak yaptıkları öğretimin çocukların hedeflenen sosyal becerilerine etkilerini değerlendirmek amacıyla her bir çocuğun uygulama oturumlarındaki performansı, eğilim ve düzey analizi ile değerlendirilmiştir. Düzey değişikliği analizinde ardışık evreler arasında, verilerin düzeyinde karşılaştırma yapılmaktadır. Bu bağlamda katılımcı çocukların başlama düzeyi evresi ile uygulama evresindeki verilerini temel alarak düzey değişikliği analizi yapmak amacıyla acil etki incelenmiş ve etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğüne ilişkin değerler, başlama düzeyi evresi ve uygulama evresindeki veriler üzerinden örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanarak elde edilmiştir. Örtüşmeyen veri yüzdesi “İkinci Evrede Birinci Evrenin Veri Aralığı Dışında Kalan Veri Noktası Sayısı/İkinci Evrede Toplam Veri Nokta Sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Örtüşmeme yüzdesi ne kadar büyük ise, uygulamanın bağımlı değişken üzerindeki etkisi o kadar güçlüdür. (Tekin-İftar, 2012).

3.8.2 Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmada, gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğinin belirlenmesi için video ile kayıt altına alınan başlama, öğretim, yoklama ve genelleme oturumlarının özel eğitim uzmanı tarafından izlemesi sonucunda katılımcı öğretmenler ve katılımcı çocuklar için hem gözlemciler arası güvenilirliğe hem de uygulama güvenilirliğine ilişkin veri elde edilmiş ve bu veriler analiz edilerek yorumlanmıştır.

3.8.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasında görev alan özel eğitim uzmanı, yansız atama yoluyla belirlediği başlama, öğretim ve yoklama oturumlarıyla birlikte genelleme oturumlarının da tümünü izleyerek katılımcıların

vermiş olduğu tepkileri doğru ya da yanlış şeklinde veri kayıt formlarına işlemiştir. Daha sonra uygulamacı ve gözlemcinin birbirlerinden bağımsız olarak doldurdukları veri kayıt formları karşılaştırılarak araştırmanın gözlemciler arası güvenilirliği ortaya konmuştur ve çocuk ve Gözlemciler arası güvenilirlik verisi, “*Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) X 100*” formülü kullanılarak elde edilmiştir.

3.8.2.2 Uygulama Güvenirliği Verilerinin Analizi

Uygulama güvenirligi, uygulama sürecinde yer alan başlama, öğretim, yoklama ve genelleme aşamalarının öğretim planında yer aldığı şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendiren bir güvenilirlik hesaplamasıdır. Araştırmada uygulama güvenirligi hesaplaması yapılırken, *Gözlenen Uygulamacı Davranışı / Planlanan Uygulamacı Davranışı X 100*” formülünden yararlanılmıştır.

3.8.2.3 Sosyal Geçerlik Verilerinin Analizi

Araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu incelenmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan üç öğretmenden ve katılımcı çocukların annelerinden sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

3.9 Genel Süreç

Bu çalışmada uygulama süreci (a) pilot uygulama, (b) başlama düzeyi oturumları, (c) bilgilendirici öğretim oturumları (d) uygulama oturumları ve (f) genelleme oturumlarından oluşmuştur. Çalışma süreci Şekil 3.3’teki akış şemasında gösterilmiştir.

3.9.1 Pilot Uygulama

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle web sayfası aracılığı ile gerçekleştirilecek bilgilendirici öğretim oturumları ve performans geribildirimlerinin sunulması sürecinde karşılaşılabilecek olası sorunların belirlenebilmesi ve belirlenen sorunların çözümü ile ilgili gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılabilmesi amacıyla pilot uygulama planlanmıştır. Pilot uygulamada sosyal beceri öğretmen eğitimine yönelik hazırlanan programın öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek, hazırlanan web sayfasına yönelik öğretmen ve araştırmacı tarafından kullanım sırasında oluşabilecek içerik ve teknik sorunları belirlemek ve varsa bu sorunları çözmek, veri toplama amacıyla

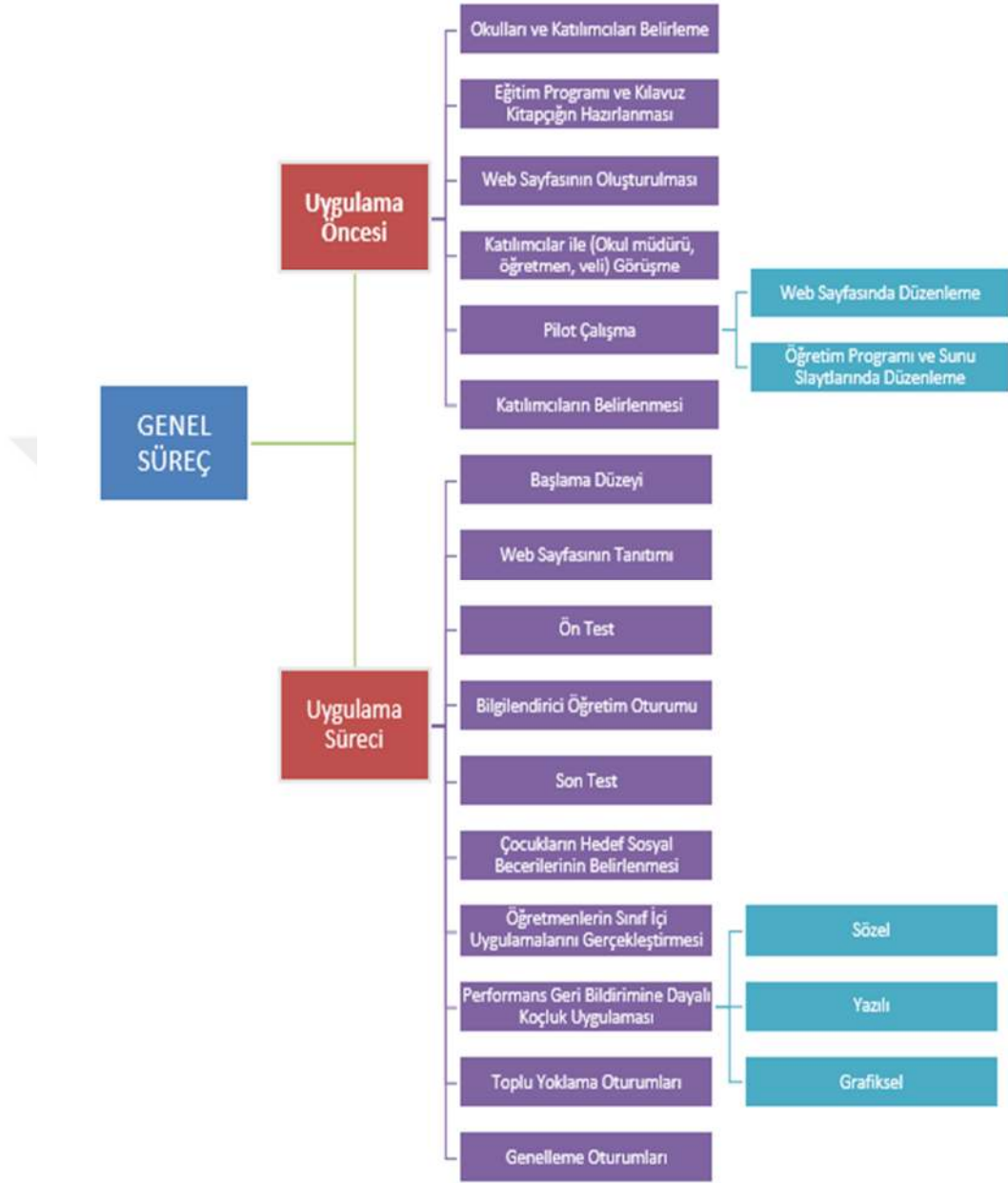
hazırlanan formların hedeflenen verileri toplama konusunda yeterliliğini belirlemek ve gereken düzenlemeleri yapabilmek amaçlanmıştır.

Pilot uygulama çalışmanın yürütüldüğü okul ile benzer özelliklerde olan bir diğer özel eğitim anaokulunda görevli ve araştırmada yer almayacak bir okul öncesi öğretmeni ile ve OSB tanılı 4 yaşında anaokulu döneminde olan çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ilk aşamasında web sayfasının adresi, öğretmen için hazırlanan kullanıcı adı ve şifre öğretmene verilmiştir. Öğretmen web sayfası adresini ziyaret etmesi ve sayfaya giriş yaparak sayfada öğretmen eğitim programına yönelik hazırlanmış modülleri ve diğer arayüzleri incelemesi istenmiştir.

Pilot uygulamanın bilgilendirici öğretim oturumunda, öğretmene diğer katılımcıların eğitiminde kullanılacak sunum dosyaları ve videolar web sayfası aracılığı ile sunulmuş, daha sonra öğrenci için uygun olabilecek bir hedef sosyal beceri belirlenmiştir. Ardından öğretmen sınıfındaki OSB tanılı çocuk ile bir oturum uygulama yapması ve video kaydını araştırmacıya göndermesi istenmiştir. Video kaydını izleyen araştırmacı performans geribildirim oturumlarının sunumları için pilot katılımcı ile bir oturum gerçekleştirmiş ve bu oturumda öğretmene sözlü geribildirimler vererek katılımı için teşekkür edilmiştir.

Pilot uygulamada bilgilendirici öğretim oturumu yaklaşık iki saat sürmüştür. Pilot katılımcı sunum süresinin uzun olduğunu ve biraz daha kısaltılabileceğini önermiştir. Bu kapsamda sunum dosyalarında düzenlemeler yapılarak daha kısa sürede eğitimin tamamlanması planlanmıştır. Bu düzenlemeler yapılırken sunu dosyalarında sadeleştirme yapılmış ve bir oturum iki oturum şeklinde yapılması kararlaştırılmıştır ve toplam slayt sayısı azaltılmıştır. Bir diğer düzenleme web sayfasına yönelik yapılmıştır. Web sayfasına öğretmenin video yükleyebilmesi ile ilgili teknik sorun yaşanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında çekilecek öğretim videolarının uzunluğu ve araştırma hakkında katılımcı öğretmenlerin ön bilgi sahibi olmamaları gerektiği göz önünde bulundurularak katılımcı öğretmenlerin çektikleri videoları araştırmacıya e-posta aracılığı ile ulaştırmalarına karar verilmiştir. Böylece öğretmen sınıfta çektiği videoları e-posta aracılığı ile araştırmacıya göndermiştir. Öğretmen ve öğrenci tepkilerine ilişkin verilerin toplanması ve geribildirimlerin sunulması sürecinde herhangi bir olumsuzluk görülmemiş ve bu aşamalarda herhangi bir düzenlemeye

gerek duyulmamıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmen WPEGSBÖP-KU'nun kullanılması ve uygulanması ile ilgili olumlu görüş bildirmiştir.



Şekil 3.3. Çalışma süreci akış şeması

3.9.2 Başlama Düzeyi

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

3.9.2.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Katılımcı öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak hedef beceri basamaklarını hangi düzeyde uyguladıklarını değerlendirmek amacıyla bilgilendirici öğretim oturumlarından önce başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Bu oturumlarla ilgili bilgi okula görüşme ve tanışma amaçlı gidildiğinde öğretmenlere verilmiş ve devam eden süreçte telefon aracılığı ile iletişimde olunacağı bildirilmiştir. Öğretmenlere ayrıca bu görüşme sırasında araştırmada elde edilecek verilerin kayıt altına alınmasında kullanılacak olan video kamera ve tripod bırakılmış ve bunların kurulumları açıklanmıştır. Daha sonra süreç telefon görüşmesi ile planlanmaya başlanmıştır. Bu görüşmede öğretmenlere WhatsApp adlı uygulamadan sesli yönerge gönderileceği ve bu yönergeyi dinledikten sonra yönergede söyleneni yapmaya başlamaları sade bir dille ifade edilmiştir. Bu süreç için sadece araştırmacı tarafından kendilerine verilen video kamerayı kurarak katılımcı çocuk ve kendilerini video kaydına alabilecek şekilde düzenleme yapmaları, bunun dışında herhangi bir hazırlık yapmalarına gerek olmadığı ve rutin etkinliklerine göre kendilerini ayarlayabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin uygulanılacak programa ilişkin ön hazırlık ya da araştırma yapmamaları ve uygulamalarının değişmemesi için başlama düzeyi oturumları bilgilendirici öğretim oturumundan önce düzenlenmiş ve kendilerine öğretim uygulaması hakkında herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Başlama düzeyi oturumları her bir öğretmenin katılımcı çocuk ile sınıfta birebir bulundukları anda gerçekleştirilmiştir. Video kaydı için hazır olan öğretmene araştırmacı tarafında, *“Öğrencinizle bir sosyal beceri öğretimi yapın,”* yönergesi verilerek katılımcı öğretmenlerden sosyal beceri öğretimi yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerden günde bir oturum video kaydı istenmiştir ve öğretmen e-posta aracılığı ile videoyu araştırmacıya göndermiştir. Bir sonraki günün video kaydı ilk video kaydı ile aynı şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler tarafından gönderilen video kaydı o oturumun verisi olarak kabul edilmiştir.

Bu evre için öğretmenlerin gönderdiği videolar araştırmacı tarafından izlenmiş ve ilgili form kullanılarak öğretmenlerin hedef beceri basamaklarını uygulayıp uygulamadıkları kaydedilmiştir. Öğretmenlerin doğru yaptığı her bir basamak veri kayıt formuna (+), yanlış yaptıkları ya da tepkisiz kaldıkları her bir basamak ise (-) olarak kaydedilmiştir. Öğretmenler tarafından gönderilen her bir videonun ardından tekrar sesli yönerge verilmiş ve en az beş kararlı veri elde edene

kadar öğretmenlerden başlama düzeyi verisi toplamaya devam edilmiştir. Her bir öğretmen beş oturum gerçekleştirdikten sonra başlama düzeyi oturumları sonlandırılmıştır. Bu oturumlarda toplanan verilere göre katılımcı öğretmenler performansı en düşük olandan en yüksek olana doğru, bir diğer ifadeyle müdahaleye en fazla ihtiyaç duyan öğretmenden başlayacak biçimde sıralanmış ve ilk öğretmen için bilgilendirici öğretim oturumu ve ardından uygulama oturumlarına başlanmıştır. Araştırmanın diğer katılımcı öğretmenleri ile herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Yoklama evresine kadar diğer iki katılımcı öğretmen araştırmacının onlarla tekrar iletişime geçmesini beklemişlerdir. Başlama düzeyi oturumları sonucunda öğretmemelere herhangi bir performans geribildirimi verilmemiştir.

3.9.2.2 Katılımcı Çocuklar İçin Başlama Düzeyi Oturumları

Araştırmada çocukların hedeflenen becerileri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verisi toplanmıştır. AB deseni ile modellenen bu aşamada çocuk çıktılarını gözlemleyebilmek amacıyla her bir çocuk için ayrı ayrı hazırlanmış olan hedef sosyal becerilere yönelik beceri analizi veri kayıt formları kullanılmıştır. Katılımcı çocukların hedef becerilerde öğretim öncesindeki performanslarını değerlendirmek amacıyla her bir katılımcı çocuk ile başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Çocukların başlama düzeyi evresi öğretmenlerle gerçekleştirilen bilgilendirici öğretmen eğitim oturumundan sonra toplanmıştır. Bu aşamada hedef beceriyi belirlemek amacıyla öğretmenler ile bilgilendirici öğretmen eğitim oturumunun hemen ardından görüşmeler yapılmış ve Sosyal Beceri Kontrol Listesinin (SBKL) (EK-5) öğretmenler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Öğretmen görüşleri ve kontrol listesine dayalı olarak belirlenen beceriye yönelik uygun bir bağlam oluşturularak hedef becerinin çocuk tarafında sergilenip sergilenmediği gözlemlenmiştir. Başlama düzeyi evresinde çocuk çıktılarına ilişkin kararlı veri elde edinceye değin gözlem yapılmış ve veri toplanmıştır. Katılımcı öğretmenler aracılığı ile yapılan bu gözlemler ve değerlendirmeler sonucunda başlama düzeyi verileri elde edilmiş ve çocukların hedef sosyal becerileri öğretim öncesinde sergilemedikleri belirlenmiştir. Bu aşamada çocuğa ipucu oluşturmaması adına beceriye yönelik hedef uyaran verilmemiştir. İlk katılımcı öğretmen ve çocuk ile gerçekleştirilen bu aşamadan sonra bu katılımcılar ile uygulama evresine geçilmiştir.

3.9.3 Ön Test / Son Test

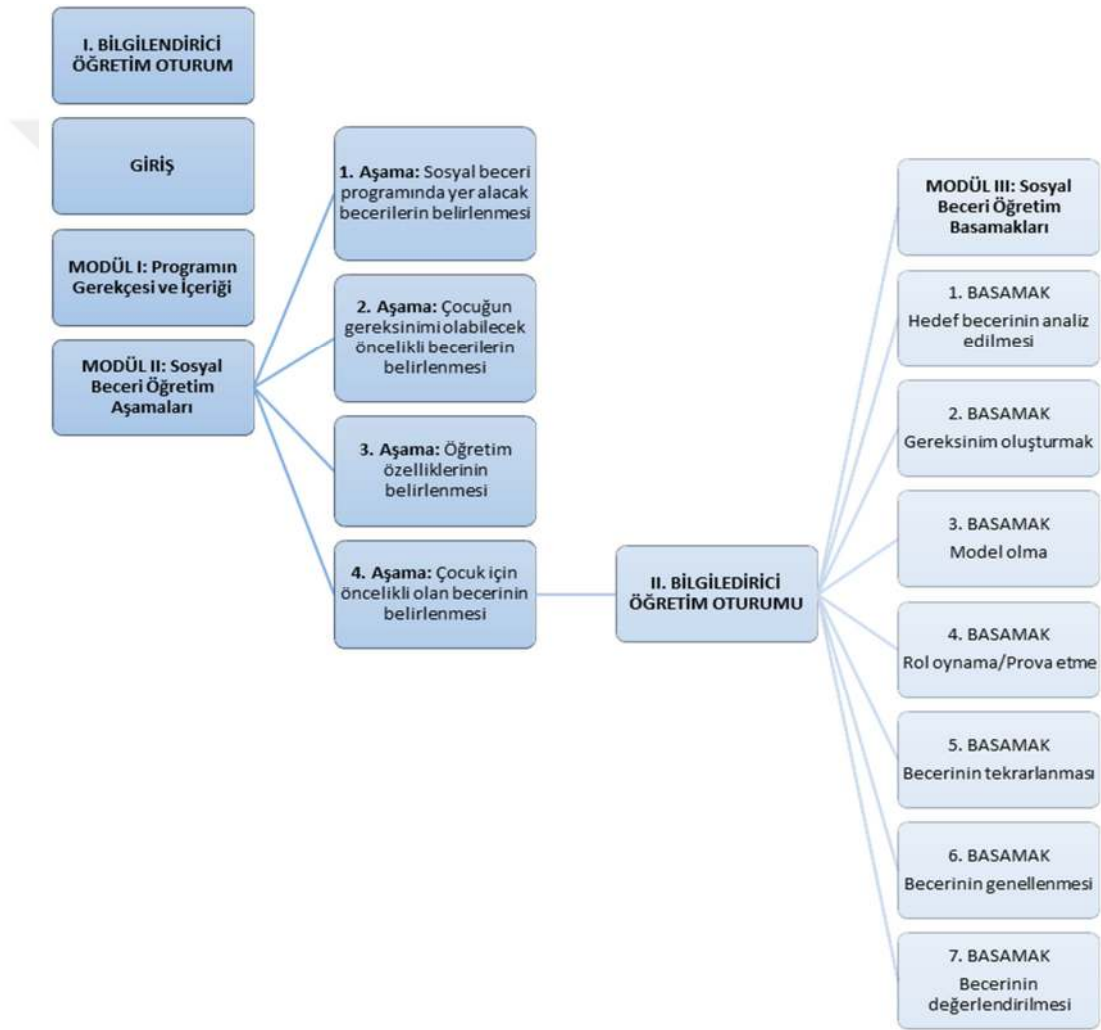
Araştırmaya kapsamında bilgilendirici öğretim oturumlarına geçmeden katılımcı öğretmenlerden başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra, bu öğretmenlere ön test/son test uygulanmıştır. Ön test; bilgilendirici öğretim oturumdan önce, son test ise bilgilendirici öğretim oturumunun ertesi günü gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Sazak (2009) tarafından geliştirilen (SBÖBT) (EK-5) kullanılmıştır. Bu test ile ilgili ayrıntılı bilgi “Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması” bölümünde verilmiştir. Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilen SBÖBT, bu çalışmada OSB olan öğrencilerle çalışan ve özel eğitim anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenerek gerekli hesaplamalar yapılmış ve ilgili grafiğe işlenmiştir. WPEGSBÖP-KU’nun bilgilendirme oturumlarının öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgi düzeyi üzerinde etkili olduğunu belirlemek amacıyla %80 doğru yanıt ölçütünü karşılamaları beklenmiştir.

3.9.4 Bilgilendirici Öğretmen Eğitim Oturumları

Web tabanlı performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretmen eğitim programının bilgilendirici öğretmen eğitiminin uygulandığı oturumlardır. Öğretmenlerden başlama düzeyi verileri toplandıktan sonra katılımcı ilk öğretmenle bilgilendirici öğretim oturumları gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlar katılımcı öğretmenlere sosyal beceri öğretim aşamaları ile ilgili bilgi ve becerilerinin kazandırılması amacıyla düzenlenmiştir. Bilgilendirici öğretim oturumları her bir katılımcı öğretmen ile uygulama oturumlarından önce web sayfası aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerle art zamanlı ve bireysel olarak yürütülen bu süreç bir buçuk saat süren bir öğretim oturumundan oluşmuştur. Bilgilendirici öğretim oturumları başlama düzeyi evresinde en az beş kararlı veri elde edilen birinci öğretmen ile öğretim evresine geçilmiştir. Öğretmen ile WhatsApp üzerinden iletişim kurulmuş ve öğretim oturumları için uygun gün ve saat planlanmıştır.

Teorik bilgi sunumunun yapıldığı eğitim oturumlarında araştırmacı tarafından web sayfası üzerinden öğretmenlerin daha önceden okumuş oldukları öğretmen eğitim programı sunulmuştur. Bu sunum sırasında Şekil 3.4’te verilen akış takip edilmiştir. Öncelikle katılımcı öğretmenlere eğitim programının ilk

bölümünde bulunan sosyal becerinin tanımı, önemi, tipik gelişim gösteren çocuklar, özel gereksinimli çocuklar ve OSB çocukların sosyal beceri özellikleri verilerek giriş yapılmıştır. Sonraki bölüm iki aşama şeklinde öğretmenlere anlatılarak yürütülmüştür. Bilgilendirici öğretim materyalinin ikinci bölümünün ilk aşamasında doğrudan öğretim yaklaşımı ve bu yaklaşımı temel alan Sargent (1991)'ın sosyal beceri öğretim aşamalarından bahsedilmiş ve bir sosyal beceri öğretimi yapılırken hangi aşamalardan geçildiği açıklanmıştır. Bu aşamaların genel tanımları aşağıda verilmiştir.



Şekil 3.4. Bilgilendirici öğretmen eğitimi sunumu akış şeması

Becerin belirlenmesi: Öğrencinin programında sosyal beceri ile ilgili yer alacak becerilerin ve öğrenci için öncelikli olabilecek becerilerin belirlenmesi konularına değinilmiştir. Bu becerilerin belirlenebilmesi için genel olarak gözlem kayıt teknikleri öğretmenlere gösterilmiş, örnekler sunulmuş ve öğretimsel kayıt

tekniklerinden beceri analizi kayıt tekniği öğretmenlere açıklanmıştır. Bu aşamada beceri analizinin ne olduğuna da değinilerek örnek beceri analizleri ve beceri analizi kayıt formu öğretmenlere sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlere çocuğun ihtiyacı olan sosyal becerileri belirleyebilmesi için örnek gözlem formları gösterilmiştir. Katılımcı çocuğun sosyal becerisini belirlerken bu formları kullanabilecekleri öğretmenlere açıklanmıştır.

Gereksinim oluşturma: bu aşamanın amacının öğrencinin dikkatini öğretime çekmek olduğu vurgulanmıştır. Böylece çocuğun dikkati öğretilmek istenen beceriye çekilerek öğrencinin beceriyi kullanma ve kullanmamasının olumlu ve olumsuz sonuçlarının neler olabileceğini fark ettirebileceği vurgulanmıştır. Bu aşamada çocuğa gereksinim oluşturabilmek için beceri ile ilgili bir öykü okunabileceği, kukla oynatılabileceği ya da beceriyle ilgili video izlettirebileceği açıklanmıştır. Bu aşamanın basamakları öğretmenlere; “*çocuğa hedeflenen becerinin (örn, konuşan kişiyi dinleme) önemini açıkla, neden bu beceriyi çalıştığınızı söyle, çocuğa konuşan kişiyi dinlemesinin gerekliliğini söyleyerek gereksinim oluştur, belirlediğin modeli (canlı model, öykü vb) çocuğa herhangi bir şey açıklamadan izlet,*” şeklinde sunulmuştur.

Model Olma: Bu aşamada öğretmenlere çocuğa kazandırmayı hedefledikleri beceriye model olmaları ve bu becerinin beceri analizindeki basamaklarını doğru bir şekilde sergileyerek nasıl yapıldığını çocuğa göstermeleri açıklanmıştır. Model olma çalışmalarını kuklalarla/ çocuk için uygun model olan çizgi film kahramanlarını çocuklara izlettirilerek yapılabileceği açıklanmıştır. Böylece çocuğun becerinin en uygun şekilde nasıl yapıldığını görebileceği ifade edilmiştir. Bunun için kısa senaryolar oluşturabilecekleri açıklanarak uygun senaryo örneği olması amacıyla “Teşekkür etme” becerisi senaryosu kendilerine sunulmuştur. Model olma aşaması için hazırlanan örnek videolar öğretmenlere sunulmuştur. Bu aşamanın uygulama basamakları öğretmenlere; “*kullanacağı modeli belirle, örnek öykü, kukla senaryosu veya video görüntüsü hazırla, çocuğa beceri sergilenirken/izlenirken dikkatli bir şekilde izlemesini açıkla (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığuma dikkat et.*”, *örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıkla,*” şeklinde sunulmuştur.

Rol oynama/ Prova etme: Bu aşama öğretmenlere, çocukların gözledikleri beceriyi sergileme ve performanslarına ilişkin geribildirim aldıkları aşama olarak

açıklanmıştır. Bu aşamada öğretmenlere öğrenilen becerinin gerçek ortamda sergilenmeden önce prova edilmesi/ canlandırılması sağlanması gerekliliği bildirilmiştir. Bu aşamada ipucu, geribildirim ve pekiştirme yapmanın öneminden bahsedilerek bu kavramlar genel olarak açıklanmıştır. Rol oynama aşaması için hazırlanan örnek videolar öğretmenlere sunularak ipucu, geribildirim ve pekiştirme örnekleri öğretmenlere gösterilmiştir. Bu aşamanın uygulama basamakları öğretmenlere; *“model olma aşamasında kullandığın hikâye ya da videoyu çocuk ve canlı model ile canlandırılmasını sağla, çocuk ve canlı modele ne yapacaklarını açıkla, senaryoyu canlandırmaya başladıklarında çocuğun söylemesi ya da yapması gereken yerde canlandırmayı durdur, çocuğa ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu ver, ipucunun ardından çocuğun doğru tepkisini pekiştir, çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse model olma aşamasına tekrar dönerek senaryoyu çocuğa göster, tekrar canlandırma yaptır ve çocuğun söylemesi ya da yapması gereken yerde canlandırmayı durdur, çocuğa ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu ver, ipucunun ardından çocuğun doğru tepkisini pekiştir,”* şeklinde sunulmuştur.

Becerinin tekrarlanması: Bu aşamada çocuğun öğrendiği sosyal becerinin kalıcı olabilmesi için yeni durumlar oluşturarak beceriyi bu yeni durumlarda kullanabilmesi hedeflendiği açıklanmıştır. Bu aşamanın uygulama basamakları öğretmenlere; *“model olma ve rol oynama/prova etme aşamalarından farklı; fakat benzer özellikte başka bir senaryoyu çocuk ile canlandırır, çocuğa ne yapacağını açıkla, çocuğa, “Şimdi ..söyleyeceğim, ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle/ yap, çocuk beceriyi doğru sergilerse çocuğu pekiştir, çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama/ prova etme aşamasına aşamasına dön ve tepki vermesi gereken yerde çocuğa “Ne yapman gerekiyor, ya da söylemen gerekiyor?”, diye sor, çocuk doğru şeyi yaptığında ya da söylediğinde pekiştir,”* şeklinde sunulmuştur.

Genelleme: Bu aşamada da yine öğrencinin öğrendiği beceriyi farklı ortam, zaman, ara- gereç ve durumlarda sergilemesi öğretilbileceği, araştırma kapsamında farklı zaman, araç gereç ve durumlarda kullanımının öğretilbileceği örnekler ile açıklanmıştır. Bu aşamada öğretmenlere; *“paylaşma becerisi resim dersinde boya kalemleriyle, oyun saatinde oyuncaklarla çalışılabilecekleri açıklanarak, çocuklara, kendilerine ait eşyayı paylaşırsa ne olur, hangi*

durumlarda eşyalarını paylaşabilirler gibi konularda deneyim kazandırabilecekleri,” açıklanmıştır.

Değerlendirme: Öğretmenlere bu aşama, OSB olan çocuğun hedeflenen davranışı bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve öğretimde kullanılan yöntemin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla yapıldığı açıklanmıştır. Bunu için çocuğa öğretim oturumu sonunda çocuğa öğrettikleri sosyal beceriyi sergileyip sergilemediğini değerlendirmek üzere hedef uyararı sunup öğrencinin verdiği tepkiyi beceri analizi kaydına işaretleyebilecekleri açıklanmıştır. Bu aşama örnek üzerinde öğretmenlere gösterilmiştir.

Son olarak tüm aşamaları içine alan bir alıştırma örneği sunumu yapılarak bilgilendirici öğretim sunumu tamamlanmıştır. Sunumun ardından öğretmenin sorusu varsa yanıtlanmış ve gerekli açıklamalar kendisine yapılmıştır. Bu aşamadan sonra öğretmenin hedef OSB olan çocuk ile öğretim oturumlarına başlayacağı ve öğretmenin öğretim öncesinde belirleyeceği hedef sosyal beceriye yönelik bilgilendirici öğretim oturumunda belirtildiği gibi beceri analizi kaydını hazırlaması gerektiği hatırlatılmıştır. Öğretmene örnek beceri analizi kaydı ve formu verilmiştir ve bu formlara istedikleri zaman web sayfası aracılığı ile de erişebilecekleri hatırlatılmıştır. Ayrıca öğretilecek becerinin hangi araç gereçler kullanılarak öğretileceğine karar verilerek bu araç gereçlerin de öğretim anında masada hazır olması gerektiği öğretmene açıklanmıştır. Bu aşamanın öğretmen tarafından açık bir şekilde anlaşılması için öğretmene son olarak örnek bir ders planı hazırlanarak sunulmuştur (EK-6). Bu plan doğrultusunda ders öğretim planlarını hazırlayabilecekleri ifade edilmiştir. Öğretmenlere uygulama anlarını video kaydına almaları gerektiği ve her video kaydı sonucunda araştırmacı tarafından geri bildirim verileceği hatırlatılmıştır. Çocuklarla her gün bir öğretim oturumu yapılması planlanarak bilgilendirici öğretim oturumu sonlandırılmıştır.

Bu oturumun sonunda öğretmenlerden çocukların sosyal becerilerini belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış SBBKL (EK-1) verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerden bu formdan yola çıkarak çocukları için öğretmeyi hedefledikleri sosyal becerilere yönelik gözlem verisi toplanmaları istenmiştir. Katılımcı çocukların başlama düzeyi için veriler elde edildikten sonraki gün ilk katılımcı öğretmen ve çocuk ile uygulama aşamasına geçilmiştir. Bilgilendirici öğretmen eğitimi oturumu sırasında takip edilen akış şeması Şekil 3.3’te verilmiştir.

3.9.5 Öğretim Oturumları

Araştırmada iki tür öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Bunlar katılımcı öğretmenler için öğretim oturumları ve katılımcı çocuklar için öğretim oturumlarıdır. İzleyen bölümde bu öğretim oturumlarının nasıl gerçekleştirildiği anlatılacaktır.

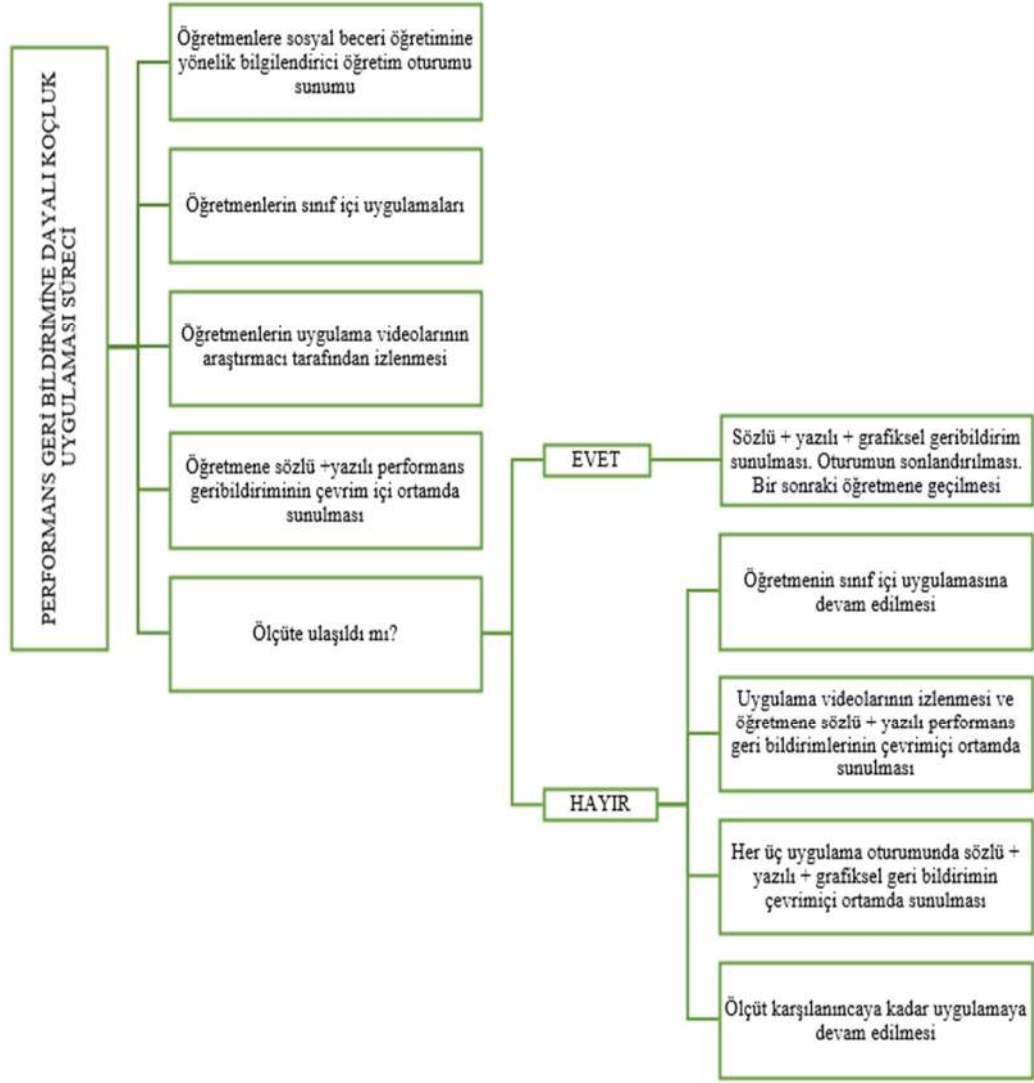
3.9.5.1 Katılımcı Öğretmenler İçin Öğretim Oturumları

Uygulama evresinde gerçekleştirilen oturumlar katılımcı öğretmenlerin hedef sosyal becerileri çocuklara öğretmek amacıyla sosyal beceri aşamalarını kullanarak öğretim yaptıkları ve araştırmacı tarafından performans geribildirimlerinin sunulduğu oturumlardır. Başlama düzeyinde ilk katılımcı öğretmenin katılımcı çocuktan kararlı veri elde ettikten sonra öğretmenle uygulama oturumlarına geçilmesi planlanmış ve uygulama oturumlarının gerçekleştirileceği etkinlik saati belirlenmiştir. Bu aşamada öğretmen yine whats app adlı uygulama üzerinden başlama düzeyinde verilen “Sosyal beceri öğretimi yapın.” Yönergesi verilmiştir. Bu yönergenin ardından öğretmenin bilgilendirme oturumunda edindiği teorik bilgileri kullanarak hedef sosyal beceri öğretimini yapma sürecine başlaması beklenmiştir. Öğretmenler her gerçekleştirdikleri uygulama oturum video kaydını okul çıkışı e-posta aracılığı ile araştırmacıya göndermiş ve bu kayıtlar araştırmacı tarafından incelenmiştir. Her bir öğretim oturumunda araştırmacı tarafından öğretmenin gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, becerinin tekrarlanması, genelleme ve değerlendirme aşamalarını uygun şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Ayrıca aynı videoyu ikinci kez izlenerek bu kez çocuğun hedef sosyal beceriyi beceri analizi kaydında yer alan basamakları uygun şekilde gerçekleştirip gerçekleştirmediği değerlendirilmiştir. Hem öğretmenin hem de çocuğun doğru tepkide bulunduğu basamaklar (+) yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise (-) olarak ilgili Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Öğretim Evresi Veri Kayıt Formuna (EK-17) kaydedilmiştir.

3.9.5.2 Performans Geri Bildiriminin Sunulduğu Oturumlar

Web sayfası üzerinden çevrimiçi gerçekleştirilen performans geribildirim sunma oturumları, bilgilendirici öğretim oturumunun ardından ilk uygulama oturumundan sonra her uygulama oturumu için öğretmen performansının gözlenmesi, video kayıtları üzerinden gözlem verilerinin çözümlenmesi ve öğretmene performansı hakkında geribildirim verilmesi süreçlerinin her bir

öğretmen hedef sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanmada bağımsızlığa ulaşmaya kadar tekrarlanacağı oturumlar şeklinde düzenlenmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlere bireysel olarak basit düzeyde düzenli olarak grafiğe dayalı, sözlü, destekleyici ve düzeltici geribildirim sunulmuştur. Grafiğe dayalı geribildirimler her üç oturum sonunda sunulmuştur. Bu görüşmeden önce araştırmacı tarafından video kayıtları izlenmiş ve düzeltici/ destekleyici verilecek geribildirimler not edilmiştir. Daha sonra öğretmene sunum yapılmak üzere hazırlanan performans geribildirim formu kullanılarak öğretmenin oturumu değerlendirilmiş ve basit çizgisel grafiğe işaretlenmiştir. Garafiksel geribildirim de sunulduğu örnek bir performans geribildirim formu Ek-27’de verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulamacı öğretmenle gerçekleştirdikleri her uygulama oturumunun akşamında çevrimiçi görüşme planlanarak web sayfası aracılığı ile öğretim oturumu üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu oturumlarda öncelikle öğretmene destekleyici geribildirim, ardından düzeltici geribildirimler sunulmuştur. Örneğin, destekleyici geribildirim verirken (Örn., “*Öğretime başlamadan araç-gereçleriniz hazırda ve gereksinim oluşturma aşamasında öğrencinin dikkatini öğreteceğiniz beceriye çektiniz. Bu çok güzeldi.*”) şeklinde geribildirim verilirken; düzeltici geribildirimde ise, (Örn., “*Rol oynama aşamasında öğrenciye sürekli nasıl yapıyordu şimdi sen bana göster şeklinde çocuktan cevap alana kadar sürekli sormak yerine, mutlaka bekleme süresini tamamladıktan sonra kontrol edici ipucunu verin ve çocuğun doğru yapmasını sağlayın. Bunu da davranışı sergilemesi için ipucu vererek yapabilirsiniz.*”) şeklinde geribildirim verilmiştir. Son olarak öğretmene her 3 oturum sonunda basit çizgisel grafik üzerinde yapılan işaretlemeler gösterilerek, (Örn., “*Bakın başlama düzeyinde şu noktadaydınız, şimdi ise bu noktaya geldiniz.*”) şeklinde açıklamalarda bulunulmuş ve öğretmenin soruları cevaplandırılarak performans geribildirim oturumları tamamlanmıştır. Her uygulama oturumlarının akşamında gerçekleştirilen bu oturumlar yaklaşık yarım saat sürmüştür. Performans geribildirim oturumları öğretmenin hedef basamakları en az %75 düzeyinde uygun şekilde gerçekleştirdiğinde ve öğretmenin uygulama oturumlarından en az üç oturum üst üste kararlı veri elde edildiğinde sonlandırılarak toplu yoklama evresine geçilmiştir. Her bir katılımcı öğretmen ile süreç bu şekilde yürütülerek tamamlanmıştır. Performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulaması süreci Şekil 3.5’te verilmiştir.



Şekil 3.5. Performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulama süreci akış şeması

3.9.5.3 Katılımcı Çocuklar İçin Öğretim Oturumları

Bu oturumlar başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra ilk katılımcı çocukla katılımcı öğretmenin sosyal beceri öğretimine başladığı oturumlardır. Katılımcı çocuklar için hedeflenen sosyal beceriler katılımcı öğretmen ile katılımcı çocuk bire bir olacak şekilde çocukların devam ettiği sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrenci katılımcılar için uygulama oturumları her gün bir oturum gerçekleştirilmesi şeklinde düzenlenmiştir. Öğretmen, sosyal beceri öğretim aşamalarına göre örnek bir öğretim oturumunu şu şekilde uygulamıştır. Öncelikle çalışacağı hedef beceri için önceden hazırladığı araç gereçleri ve beceri analizi kayıt formunu öğretim anında yanında bulundurmıştır. Kamera kaydını çocuk ve kendini görebilecek şekilde

sınıfta konumlandırmış ve öğretim oturumuna başlamıştır. Öğretim oturumu aşamaları sırasıyla *derse giriş, gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama/prova etme, değerlendirme ve genelleme* aşamalarını takip ederek yürütülmüştür. Örneğin paylaşma becerisine yönelik yapılan derse giriş aşaması için öğretmen (Örn., “*Bugün seninle paylaşma becerisini çalışacağız. Bunun için sana bazı öyküler göstereceğim ve bu öyküleri sana okuyacağım. Daha sonra sana okuduğum öyküleri anlatacağım. Seninle karşılıklı oyun oynayacağız. Bu sırada bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, gösterdiğim öykülere dikkatle bakar, benimle oyun oynarken “yap” dediklerimi yapar, “söyle” dediklerimi söylersen ders sonunda oyun parkına çıkabileceksin. Hazır mısın? Hazırsan başlayalım.*”) şeklinde bir giriş yapmıştır. Gereksinim oluşturma aşaması için öğretmen (Örn., “*Biri bizden oyuncak istediğinde ne yaparız? Onunla oyuncak paylaşırız. Paylaşmazsak ne olur? Bak bunu anlatmak için burada bir resimli öykümüz var. Şimdi sana öyküyü okuyacağım. Sen de öyküdeki resimlere bak ve beni dikkatlice dinle. Tamam mı?*”) diyerek hazırladığı senaryoyu resimli kartları kullanarak çocuğa okur. Senaryodaki öyküyü çocuğa okuduktan sonra öykü resimli kartlar üzerinden çocuğa tekrar anlatılır ve öğretmen, katılımcı çocuğa (Örn. *Öyküdeki çocuk ne yapmalıydı, nasıl davranabilirdi, arkadaşı, ne hissetmiş olabilir?*”) gibi sorular sorar ve çocuğun cevabı varsa üzerinde konuşularak öğretmen (Örn., “*oyuncağını arkadaşıyla paylaşmalıydı.*”) der. Ardından model olma aşamasına geçer. Model olma aşaması için öğretmen, (Örn., “*Şimdi birisi bizden eşya istediği zaman nasıl davranmamız gerektiğini gösteren başka bir öykü daha okuyalım.*”) der ve diğer öyküyü okur. Ardından öykü ve resimli kartlardaki olaylar tek tek öğrenciye anlatılır. (Örn., “*Bak, Ali boya kalemlerini unutmuş. Bak, burada da Eren Ali’nin boya kalemlerine ihtiyacı olduğunu fark etmiş. Sonra Ali ile boya kalemlerini paylaşmış. Ali de mutlu olmuş. Biz de Eren gibi birisi bizden ihtiyacı olan bir şeyi istediğinde onunla paylaşmalıyız.*”) diyerek model olma aşamasını uygulamaya devam eder. Sonrasında “*Evet, hadi şimdi bu oyunu kuklalarla oynayalım.*” Diyerek okunan senaryoyu kuklalar ile canlandırır. Canlandırma sonunda, (Örn., “*Evet, bu kukla Ali ile öteki kukla Eren. Ali boyalarını arkadaşından istediğinde Eren ne yaptı? Ali ile boyalarını paylaştı.*”) diyerek beceri basamaklarını tekrar ederek çocuğa model olur. Bu aşamayı tamamladıktan sonra rol oynama/ prova etme aşaması için öğretmen (Örn., “*“Evet, şimdi bu oyunu birlikte oynayalım. Sen Eren ol, ben de Ali. Sen benimle eşyani nasıl paylaştığını*

göstereceksin.”) şeklinde yönerge verir. Öğretmen burada hipotetik bir durum oluşturarak (Örn., *Resim dersinde boyama yapıyoruz. Senin boya kalemin var fakat benim boya kalemim yok. O yüzden boya yapamıyorum ve üzülüm. Hadi şimdi sen de benimle boya kalemlerini paylaş.”)* der. Çocuk hedef beceriyi sergilerse öğretmen pekiştirir cevap vermezse öğretmen çocuğa tekrar model olur. Bu aşamada çocuk paylaşırsa pekiştirilir. Değerlendirme aşamasını öğretmen çalıştığı beceriye yönelik bir durum oluşturur ve “*Şimdi ne yapman gerekiyorsa onu yap.”)* yönergesini vererek çocuğun beceri analizindeki ilk basamağı sergilemesini bekler. Çocuk ilk basamağı yerine getirirse, “*Aferin, güzel devam ediyorsun.”* Şeklinde pekiştirir ve veri kayıt formuna (+), koyar. Ardından öğretmen çocuğun bir sonraki basamağı gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözler. Çocuk beceri analizindeki ilk basamağı veya sıradaki basamağı doğru olarak yerine getirmezse ya da tepkide bulunmazsa veri kayıt formuna (-) konularak değerlendirme oturumunu bitirir. Genelleme aşamasını öğretmen öğretim oturumun hemen ardından yapmıştır. Bu aşamada öğretmen çocuğa (Örn., “*Senin kalemine ihtiyacım var. Birisi eşyana ihtiyacı olduğunda ne yapman gerekiyorsa onu yap.”)* diyerek ve çocuğun tepkisini bekleyerek öğretimi bitirmiştir.

3.9.6 Toplu Yoklama Oturumları

Toplu yoklama oturumları, öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce ve öğretim oturumlarında ölçüt karşılandıktan hemen sonra gerçekleştirilmiştir. İlk olarak birinci katılımcıda belirlenen hedef davranışta uygulamaya geçilmiştir. Birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak birinci toplu yoklama evresi düzenlenmiş ve kararlı veri elde edinceye kadar yoklama evresinde veri toplanmıştır. Daha sonra ikinci katılımcıda uygulamaya başlanmış ve ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Sürekli kararlı veri elde edinceye kadar ikinci toplu yoklama evresinde veri toplanmıştır. Son olarak üçüncü katılımcıda uygulamaya geçilmiş ve hedef davranışta ölçüt karşılandıktan sonra tüm hedef davranışlar için eş zamanlı olarak son toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. Üçüncü toplu yoklama evresinde sürekli kararlı veri elde edinceye kadar veri toplanmıştır (Tekin-İftar, 2012).

3.9.7 Genelleme Oturumları

Öğretim oturumlarının tamamlanmasının ardından katılımcı öğretmenlerden edindikleri beceriyi farklı çocuklara genelleyip

genelleyemediklerini değerlendirmek amacıyla üç öğretim oturumu düzenlemeleri istenmiştir. Üçüncü ve son yoklama evresi tüm katılımcılarla tamamlandıktan sonra her bir katılımcıdan toplam üç genelleme verisi toplanmıştır. Genelleme evresi başlama ve yoklama oturumlarına benzer şekilde düzenlenmiştir. Katılımcıların hedef becerileri çocuklara öğretmeleri istenmiştir. Katılımcılardan gelen videolar araştırmacı tarafından izlenerek değerlendirilmiştir. Öğretmenin doğru tepkide bulunduğu basamaklar (+) yanlış tepkide bulunduğu ya da tepkisiz kaldığı basamaklar ise (-) ilgili veri kayıt formuna kaydedilmiştir.



4. BULGULAR

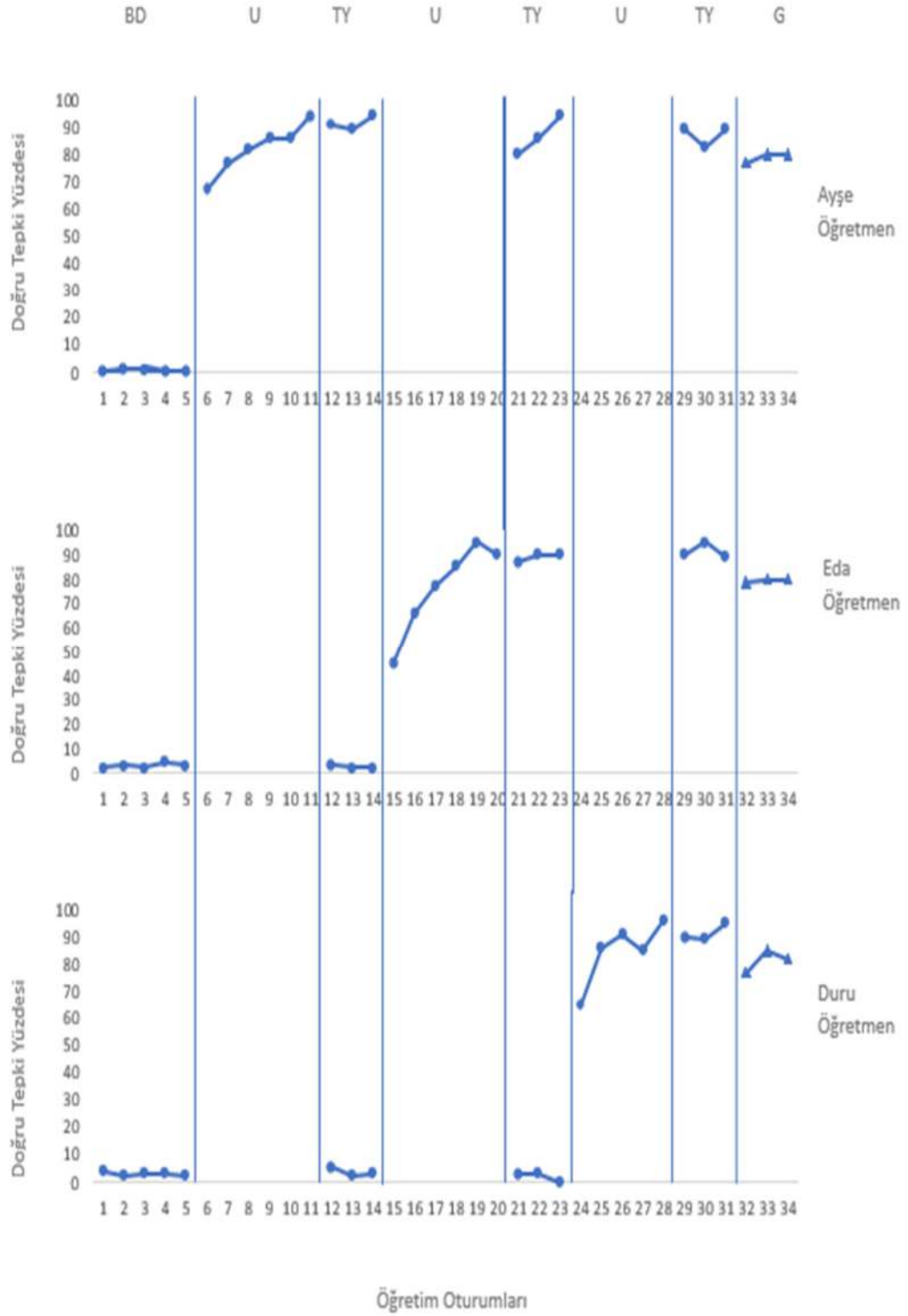
Bu araştırmada web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBOP-KU) özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine ve OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği, güvenilirliği ve sosyal geçerliğine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmektedir. Bu amaçla toplanan veriler analiz edilerek etkililik *bulguları*, *güvenirlik bulguları* ve *sosyal geçerlik bulguları* başlıklarında açıklanmıştır.

4.1 Etkililik Bulguları

Çalışmada web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBOP-KU) özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine etkileri ve öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak öğretim yapmasıyla çocukların hedef becerileri üzerindeki etkileri analiz edilmiştir. Bu bölümde katılımcı öğretmen ve çocuklara ilişkin elde edilen etkililik bulguları ayrı başlıklar altında sunulmuştur

4.1.1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Etkililik Bulguları

Araştırmada öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını izleyerek hedef sosyal becerileri öğretme becerisi edinmeleri amacıyla geliştirilen ve araştırma kapsamında hazırlanan web sayfası aracılığı ile çevrimiçi sunulan programın tüm katılımcı öğretmenler üzerinde etkili olup olmadığını değerlendirmek üzere yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli ve ön-test/son-test kullanılmıştır. Katılımcıların hedef beceriyi uygulama becerilerine ilişkin performansları ve öğretmen eğitimi programının uygulanmasıyla katılımcıların beceri düzeyi üzerinde meydana gelen değişimi değerlendirebilmek için yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre başlama düzeyi, öğretim, toplu yoklama ve genelleme evreleri düzenlenmiş ve elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 4.1’de yer alan çizgi grafiğinde her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir. Katılımcıların hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyi ve bu düzey üzerinde meydana gelen değişimi değerlendirmede ise ön-test/son-test uygulanmış ve elde edilen veriler analiz edilerek Şekil 4.2’de yer alan sütun grafiğinde her katılımcı için ayrı ayrı verilmiştir.



BD: Başlama düzeyi, U: Uygulama, TY: Toplu Yoklama, G: Genelleme

Şekil 4.1. Katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi, uygulama ve genelleme oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

Katılımcı öğretmen ilişkin uygulamanın edinim ve genelleme üzerindeki etkileri Şekil 4.1’de gösterilmiştir. Şekil 4.1’ de bulunan grafikteki evrelere genel olarak bakıldığında öncelikle tüm öğretmenlerle eş zamanlı olarak başlama düzeyi evresi düzenlendiği ardından birinci katılımcı öğretmen olan Eyşe öğretmen ile uygulama evresi düzenlenerek ve evrenin tamamlanmasının ardından eş zamanlı olarak tüm katılımcı öğretmenlerle birinci yoklama evresinin düzenlendiği görülmektedir. Birinci yoklama evresinin tamamlanmasının hemen ardından ikinci katılımcı öğretmen olan Eda öğretmen ile uygulama evresinin gerçekleştirildiği, ardından tüm katılımcılarla yine eş zamanlı olarak ikinci yoklama evresinin düzenlendiği görülmektedir. Daha sonra son katılımcı öğretmenle uygulama evresinin gerçekleştirildiği ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama evresinin düzenlendiği, son olarak ise genelleme evresinin tamamlanmasıyla uygulama sürecinin sonlandırıldığı anlaşılmaktadır.

Şekil 4.1 incelendiğinde birinci katılımcı Ayşe öğretmenin başlama düzeyi evresinde sosyal beceri öğretmen eğitim programı basamaklarını uygulamasına ilişkin doğru performans sergilemediği, ortalama %0,4 (ranj = %0- %1) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve katılımcının hedef beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden, birinci katılımcıyla hedef becerinin uygulama sürecine geçilmiştir.

WPEGSBÖP-KU sunulması ile Ayşe öğretmenin performansında kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. Ayşe öğretmen uygulama evresinde ortalama %82 (ranj = %68 - %94) performans sergilemiştir. Ayşe öğretmen dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarda sırasıyla %86, %86, %94 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Ayşe öğretmen hedef beceriye ilişkin ölçütü karşıladığından uygulama evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ilk toplu yoklama evresi düzenlenmiştir. İlk uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde Ayşe öğretmen ortalama %91 (ranj = %89-%94) performans sergilemiştir. Ayşe öğretmenin birinci toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %91, %89, %94 olduğu görülmüştür. İkinci katılımcının uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Ayşe öğretmen ortalama %87 (ranj=80-94) performans sergilemiştir.

Ayşe öğretmeninin ikinci toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %80, %86, %94 olduğu görülmüştür. Üçüncü katılımcının uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Ayşe öğretmen ortalama %87 (ranj=83-89) performans sergilemiştir. Ayşe öğretmeninin üçüncü toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %89, %83, %89 olduğu görülmüştür.

Ayşe öğretmeninin uygulama evresi tamamlandıktan sonra düzenlenen birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerindeki doğru tepki yüzdelerinin birbiriyle benzer ve tutarlı olduğu ve katılımcının sosyal beceri öğretme becerisini edindiği bulgusu elde edilmiştir. Son yoklama oturumları tamamlandıktan sonra katılımcı öğretmenlerin edindikleri bu beceriyi farklı bir çocuğa ve beceriye genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek amacıyla iki ay sonra genelleme evresi düzenlenmiştir. Ayşe öğretmeninin grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen üç oturuma ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%77, %80, %80) olup ölçütü karşıladığı ve kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

Şekil 4.1 incelendiğinde ikinci katılımcı Eda öğretmeninin başlama düzeyi evresinde sosyal beceri öğretmen eğitim programı basamaklarını uygulamasına ilişkin doğru performans sergilemediği, ortalama %3 (ranj = %2- %5) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve katılımcının hedef beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden, başlama düzeyi evresi tamamlanmıştır. Birinci katılımcı Ayşe öğretmeninin uygulama evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde ikinci katılımcı Eda öğretmenden hedef beceriye ilişkin üç oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin ortalamasının %3 (ranj= %2- %3) olduğu görülmektedir. Birinci katılımcı Ayşe öğretmeninin uygulama evresi sonrasında, ikinci katılımcının ise uygulama evresi öncesinde düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde ikinci katılımcıdan elde edilen veriler kararlılık göstererek başlama düzeyi evresinde elde edilen verilere benzer olduğundan katılımcıyla hedef becerinin uygulama sürecine geçilmiştir.

WPEGSBÖP-KU sunulması ile Eda öğretmeninin performansında kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. İkinci katılımcı öğretmen uygulama

evresinde ortalama %76 (ranj = %45- %95) performans sergilemiştir. İkinci katılımcı öğretmen dördüncü, beşinci ve altıncı oturumlarda sırasıyla %85, %95, %90 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. İkinci katılımcı öğretmen hedef beceriye ilişkin ölçütü karşıladığından uygulama evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak ikinci toplu yoklama evresi düzenlenmiştir.

İkinci uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Eda öğretmen ortalama %89 (ranj = %87-%90) performans sergilemiştir. İkinci katılımcı öğretmenin ikinci toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %87, %90, %90 olduğu görülmüştür. Üçüncü katılımcı Duru öğretmenin uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Eda öğretmen ortalama %91 (ranj=89-90) performans sergilemiştir. Eda öğretmenin üçüncü toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %90, %95, %89 olduğu görülmüştür.

Eda öğretmenin uygulama evresi tamamlandıktan sonra düzenlenen birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerindeki doğru tepki yüzdelerinin birbiriyle benzer ve tutarlı olduğu ve katılımcının sosyal beceri öğretme becerisini edindiği bulgusu elde edilmiştir. Son yoklama oturumları tamamlandıktan iki ay sonra katılımcı öğretmenlerin edindikleri bu beceriyi farklı bir çocuğa ve beceriye genelleyip genellemediklerini değerlendirmek amacıyla genelleme evresi düzenlenmiştir. Eda öğretmenin grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen üç oturuma ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%79, %80, %80) ölçütü karşıladığı ve kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

Şekil 4.1 incelendiğinde üçüncü katılımcı Duru öğretmenin başlama düzeyi evresinde sosyal beceri öğretmen eğitim programı basamaklarını uygulamasına ilişkin doğru performans sergilemediği, ortalama %3 (ranj = %2- %4) doğruluk düzeyiyle sergilediği görülmüştür. Başlama düzeyi evresinde beş oturum kararlı veri elde edildiğinden ve katılımcının hedef beceriye sahip olmadığı belirlendiğinden başlama düzeyi evresi tamamlanmıştır. Ayşe öğretmenin uygulama evresi tamamlandıktan sonra tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak düzenlenen birinci toplu yoklama evresinde Duru öğretmeden hedef beceriye ilişkin

üç oturum kararlı veri toplanmış ve toplanan verilerin doğru tepki yüzdelerinin ortalamasının %3 (ranj= %2- %5) olduğu görülmektedir. Ayşe ve Eda öğretmenin uygulama evresi sonrasında, Duru öğretmenin ise uygulama evresi öncesinde düzenlenen ikinci toplu yoklama evresinde Duru öğretmenden elde edilen veriler kararlılık göstererek başlama düzeyi evresinde elde edilen verilere benzer olduğundan (%3) Duruöğretmenle hedef becerinin uygulama sürecine geçilmiştir.

WPEGSBÖP-KU sunulması ile Duru öğretmenin performansında kararlı biçimde yükselme olduğu görülmektedir. Duru öğretmen uygulama evresinde ortalama %85 (ranj = %65- %96) performans sergilemiştir. Üçüncü katılımcı öğretmen üçüncü, dördüncü ve beşinci uygulama oturumlarında sırasıyla %91, %85, %96 düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Duru öğretmen hedef beceriye ilişkin ölçütü karşıladığından uygulama evresi sonlandırılmış ve tüm katılımcılarla eş zamanlı olarak üçüncü toplu yoklama evresi düzenlenmiştir.

Üçüncü uygulama evresinin tamamlanmasının ardından düzenlenen üçüncü toplu yoklama evresinde Duru öğretmen ortalama %91 (ranj = %89-%95) performans sergilemiştir. Duru öğretmenin üçüncü toplu yoklama evresinde düzenlenen oturumlarda doğru tepki yüzdelerini koruduğu ve bu oturumlardaki hedef beceriye ilişkin doğru tepki yüzdelerinin sırasıyla %90, %89, %95 olduğu görülmüştür.

Duru öğretmenin uygulama evresi tamamlandıktan sonra düzenlenen birinci, ikinci ve üçüncü toplu yoklama evrelerindeki doğru tepki yüzdelerinin birbiriyle benzer ve tutarlı olduğu ve katılımcının sosyal beceri öğretme becerisini edindiği bulgusu elde edilmiştir. Son yoklama oturumları tamamlandıktan iki ay sonra katılımcı öğretmenlerin edindikleri bu beceriyi farklı bir çocuğa ve beceriye genelleyip genellemediklerini değerlendirmek amacıyla genelleme evresi düzenlenmiştir. Duru öğretmenin grafiğindeki genelleme evresinde gerçekleştirilen üç oturuma ait doğru tepki yüzdelerine bakıldığında (%77, %85, %82) olup ölçütü karşıladığı ve kararlı veri elde edildiği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, her üç katılımcı öğretmenin başlama düzeyi verileri incelendiğinde öğretmenlerin hedef beceriye sahip olmadıklarını göstermiştir. Uygulama evreleri öncesinde düzenlenen toplu yoklama evrelerinde de katılımcıların hedef beceriye ilişkin toplanan verilerde herhangi bir artış yaşanmadığı ve toplanan bu verilerin başlama düzeyi evresindeki verilere benzer oldukları görülmektedir. Uygulama evreleri sonrasında düzenlenen toplu yoklama

evrelerinde ise katılımcıların hedef beceriye ilişkin toplanan verilerinde önemli bir artış olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin öğrendikleri hedef becerileri 2 ay sonrasında özel eğitim anaokulunda olan farklı çocuklara farklı sosyal becerileri genelleme verilerine bakıldığında tüm öğretmenlerin ölçütü karşılar şekilde hedef beceriyi genelledebildikleri görülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular araştırmada uygulanan WPEGSBÖP-KU öğretmenlerin sosyal beceri öğretme becerisini edinme ve farklı beceri ve öğrencilere genellemeleri üzerinde etkili olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Her bir öğretmen ile art zamanlı olarak gerçekleştirilen uygulama sonrasında elde edilen doğru tepki yüzdelerinde önemli bir artış görüldüğünden Ayşe öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın tahminde bulunma sürecinin, Eda öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın doğrulama sürecinin ve üçüncü katılımcı öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın yinleme sürecinin gerçekleştiği görülmektedir. Elde edilen bu bulgularla art zamanlı olarak bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular araştırmanın deneysel kontrolünün sağlandığını göstermektedir.

Bağımlı değişkenin acil etkisinin incelendiğinde başlama düzeyinden uygulamam evresine geçildiğinde, uygulama evresindeki ilk üç oturumda sosyal beceri öğretim becerilerini birinci ve ikinci katılımcı öğretmenlerin %60, üçüncü katılımcı öğretmenin %79 düzeyinde güvenilir olarak uyguladığı görülmüştür. Katılımcı öğretmenler için uygulamanın etki büyüklüğü başlama düzeyi ve uygulama evresi arasında örtüşmeyen veri yüzdesi ile hesaplanmıştır. Tüm katılımcı öğretmenlerde örtüşmeyen veri yüzdesi %100'dür. Scruggs ve Mastropieri'ye (2001) göre W-PEGSPÖP-KU'nun öğretmenler için etki büyüklüğü "çok etkili" olarak yorumlanabilir.

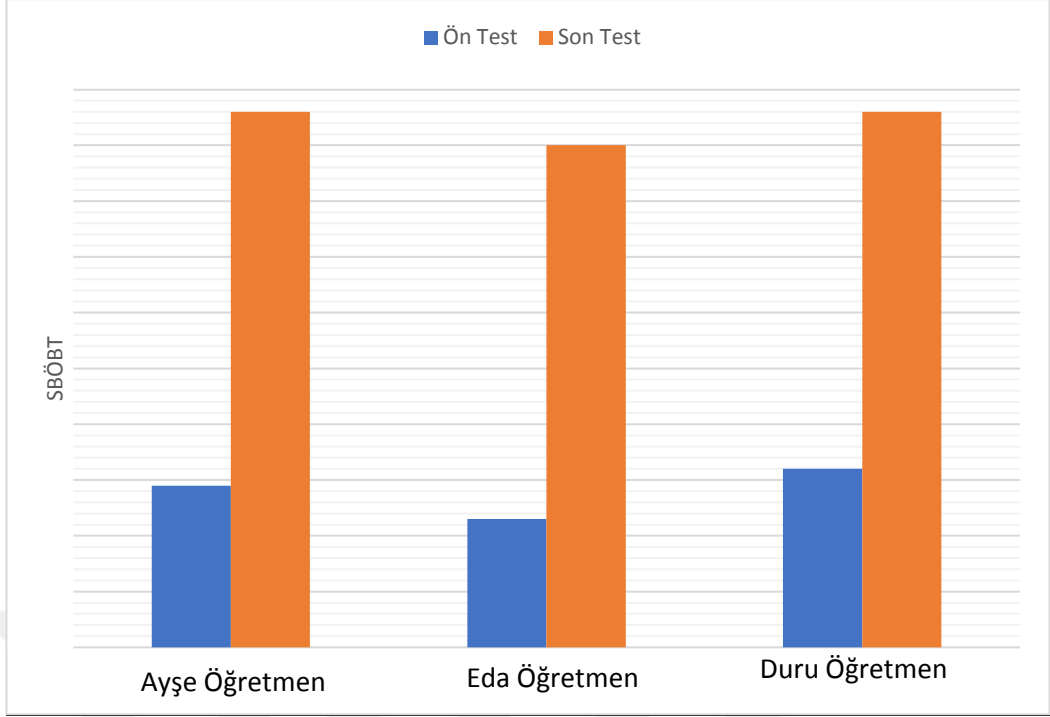
Çalışma boyunca katılımcı öğretmenlere gerçekleştirdikleri her oturum sonunda performans geribildirimleri sunulmuştur. Sunulan performans geribildirimlerine ait nicel veriler tablo 4.1 ve EK-14'te verilmiştir. Katılımcı öğretmenlere ilişkin ölçüt karşılanıncaya değin sunulan performans geribildirimlerin türü incelendiğinde sözel, yazılı ve grafiksel geribildirimler şeklinde olduğu ve bu geribildirimlerin olumlu ve düzeltici olacak biçimde sunulduğu görülmüştür. Buna göre Ayşe öğretmen için 4, Eda öğretmen için 3 ve

Duru öğretmen için 2 oturum olumlu ve düzeltici performans geribildirimleri sunulmuştur. Bu oturumlardan sonraki oturumlarda ise katılımcı öğretmenler araştırmanın ölçütünü karşılamaya başladıkları için yalnızca olumlu performans geribildirimleri sunulmuştur. Böylece Ayşe öğretmen için 2, Eda ve Duru öğretmen için 3 oturum boyunca yalnızca olumlu geribildirimler sunulmuştur. Her üç uygulama oturumu sonunda ve öğretim oturumunun akşamında katılımcı öğretmenlere sunulan grafik ve yazılı geribildirimler incelendiğinde her bir öğretmene ikişer kez grafik ve yazılı geribildirimler sunulduğu görülmüştür. Grafik ile verilen geri bildirimlerin ilkinde olumlu ve düzeltici geribildirimler sunulurken son sunulan grafik için yalnızca olumlu geribildirimler sunulmuştur. Uygulamam sürecinde her bir katılımcıya sunulan geribildirimlere ilişkin bilgiler Tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Katılımcı öğretmenlere sunulan performans geribildirimleri

Değişkenler			Ayşe Öğretmen	Eda Öğretmen	Duru Öğretmen
Performans Geribildirimi	<i>Sözel</i>	<i>Olumlu+Düzeltilici</i>	4	3	2
		<i>Olumlu</i>	6	6	5
	<i>Grafik- Yazılı</i>	<i>Düzeltilici+Olumlu</i>	1	1	1
		<i>Olumlu</i>	1	1	1

Katılımcı öğretmenlerin parograma katılmadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyi ve ön eğitim tamamlandıktan sonra bu düzey üzerinde meydana gelen değişimin değerlendirilmesi amacıyla yapılan ön-test/son-test sonuçlarına ilişkin bulgular Şekil 4.2’de gösterilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretmenlerin SBÖBT puanlarına ilişkin ön test ve son test sonuçları

Yukarıdaki Şekil 4.2’de Ayşe öğretmene ait sütunlar incelendiğinde bu öğretmenin öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki sosyal beceri bilgi ve uygulama becerilerine ilişkin toplam 31 puanlık sorulardan 9 puan alarak %29 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, ön eğitim tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki sorulardan ise 30 puan alarak %96 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında web destekli sağlanan ön eğitim oturumu Ayşe öğretmenin sosyal beceri öğretme davranışına ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıdaki Şekil 4.2’de Eda öğretmene ait sütunlar incelendiğinde bu öğretmenin öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki sosyal beceri bilgi ve uygulama becerilerine ilişkin toplam 31 puanlık sorulardan 6 puan alarak %23 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, ön eğitim oturumu tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki sorulardan ise 28 puan alarak %90 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında web destekli sağlanan ön eğitim oturumu Eda öğretmenin sosyal beceri öğretme

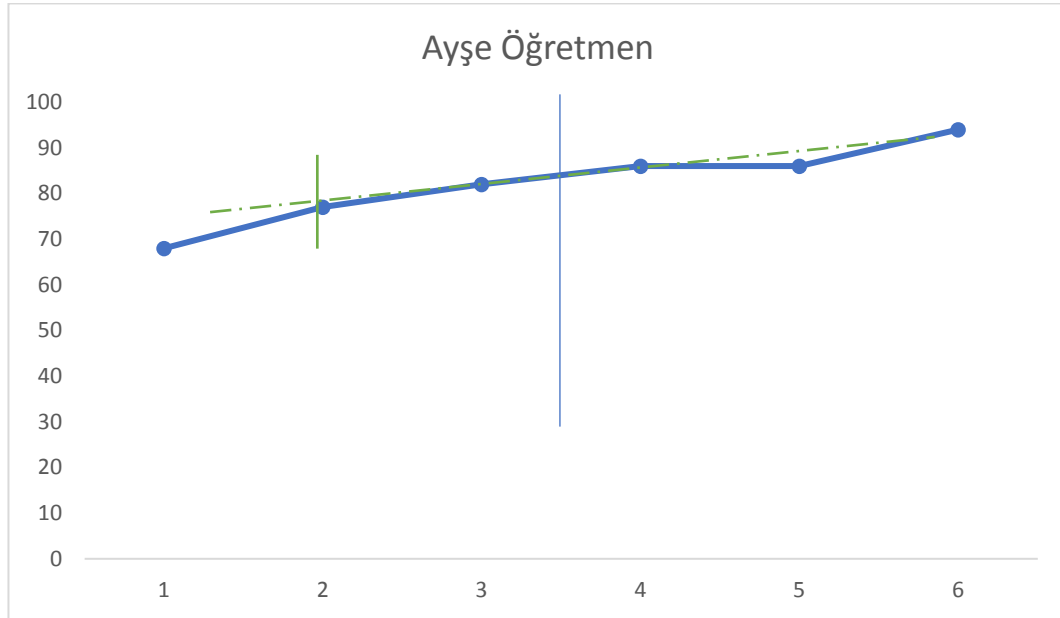
davranışına ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

Yukarıdaki Şekil 4.2’de Duru öğretmene ait sütunlar incelendiğinde bu öğretmenin öğretim oturumlarına başlamadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyini belirlemeye yönelik uygulanan ön-testteki sosyal beceri bilgi ve uygulama becerilerine ilişkin toplam 31 puanlık sorulardan 10 puan alarak %32 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği, ön eğitim oturumu tamamlandıktan sonra uygulanan son-testteki sorulardan ise 30 puan alarak %96 oranında doğru tepki yüzdesi elde ettiği görülmektedir. Ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında web destekli sağlanan ön eğitim oturumu üçüncü katılımcı öğretmenin sosyal beceri öğretme davranışına ilişkin bilgi düzeyinde önemli bir artışa yol açtığı bulgusu elde edilmiştir.

4.1.2 Grafikselsel Verilerin Analiz Bulguları

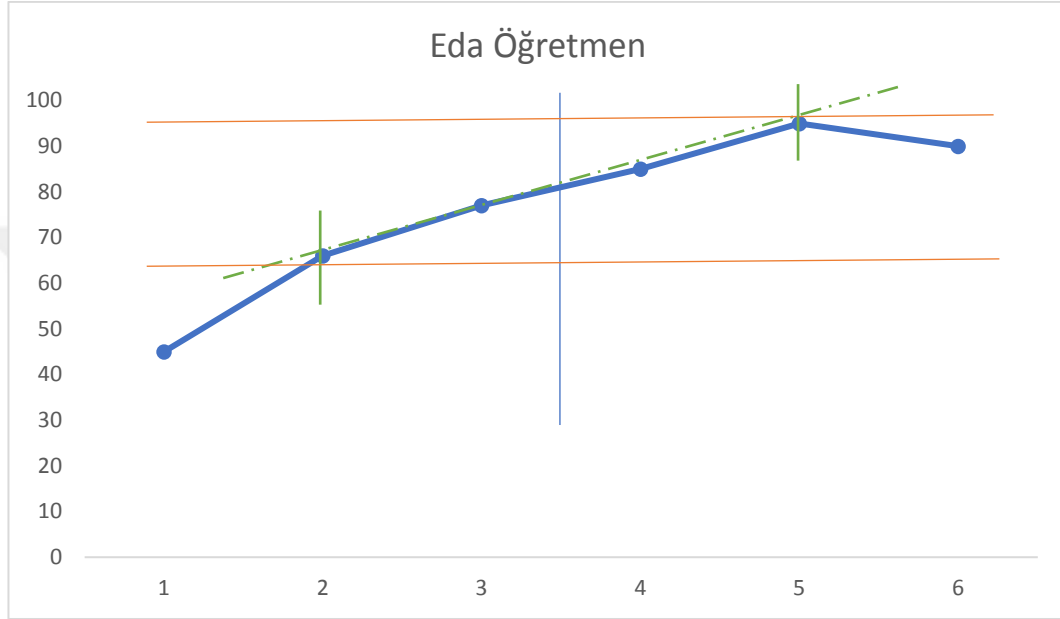
Bu araştırmada tüm katılımcı öğretmenlerin uygulama evrelerinde eş-yarı yöntemiyle ilerle çizgisi çizilerek ve eğilim kararlılığı zarfı oluşturularak eğilim analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm deneklerin uygulama evresindeki ilerleme çizgisinin belirlenen hedef ölçüte yönelik artma yönünde olduğu ve verilerin %66 ve üzeri oranda kararlı olduğu saptanmıştır.

4.1.2.1 Eğilim Analizi Bulguları



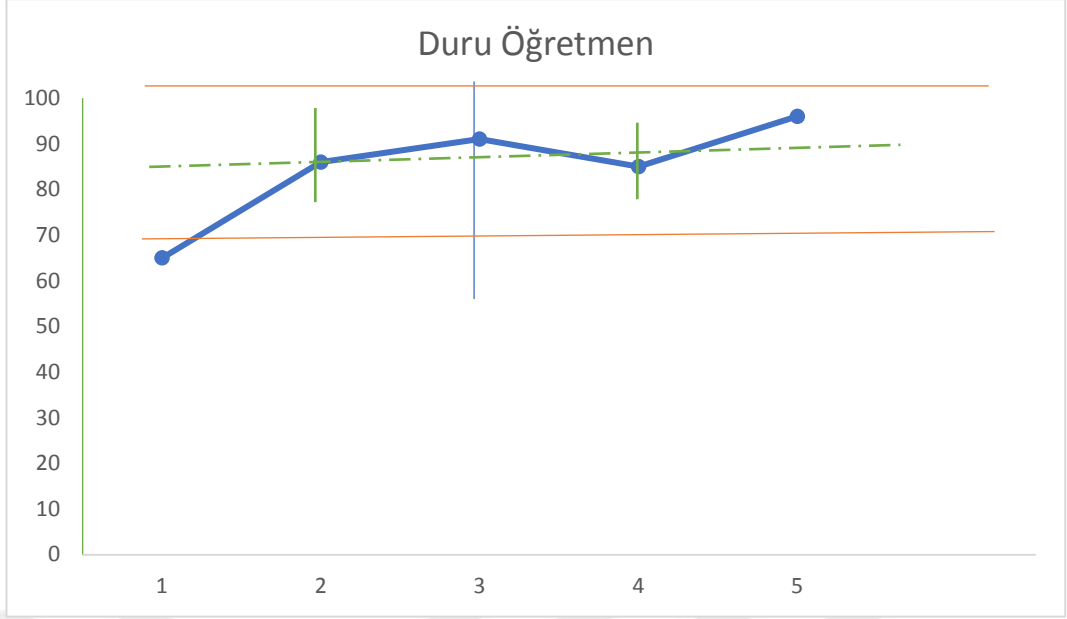
Şekil 4.3. Ayşe Öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik

Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerin %20 ($\%20 \ 82 \times 20 / 100 = 16,4$) fazlası ve eksisi tespit edilmiştir. Tespit edilen kabul edilebilir veri aralığında (%99,99-%65,99) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($6/6 \times 100 = \%100$). Ayşe öğretmen için bu evredeki verilerin eğilimi %0 değişkenlik gösterdiği %100 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 4.4. Eda Öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik

Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerin %20 ($\%20 \ 76,33 \times 20 / 100 = 15,26$) fazlası ve eksisi tespit edilmiştir. Tespit edilen kabul edilebilir veri aralığında (%91,59-%61,07) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($4/6 \times 100 = \%66,66$). Eda öğretmen için bu evredeki verilerin eğilimi %33 değişkenlik gösterdiği %66 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.



Şekil 4.5. Duru öğretmenin Eğilim Analizine İlişkin Grafik

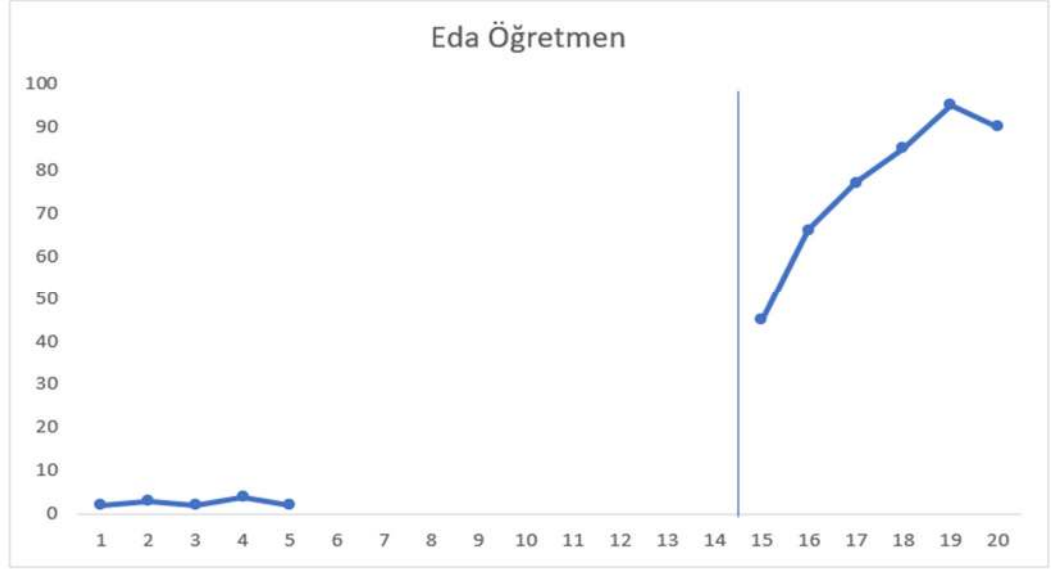
Uygulama evresindeki verilerin ortanca değeri belirlenerek ortanca değerin %20 ($\%20 \ 84 \times 20 / 100 = 16$) fazlası ve eksisi tespit edilmiştir. Tespit edilen 112abul edilebilir veri aralığında ($\%100 - \%68$) yer alan veri noktası sayısı ile toplam veri sayısı oranlanarak yüzdelik olarak hesaplanmıştır ($4/5 \times 100 = \%80$). Duru Öğretmen için bu evredeki verilerin eğilimi %20 değişkenlik gösterdiği %80 düzeyinde kararlılık gösterdiği belirlenmiştir.

4.1.2.2 Düzey Değişikliği Analizi Bulguları



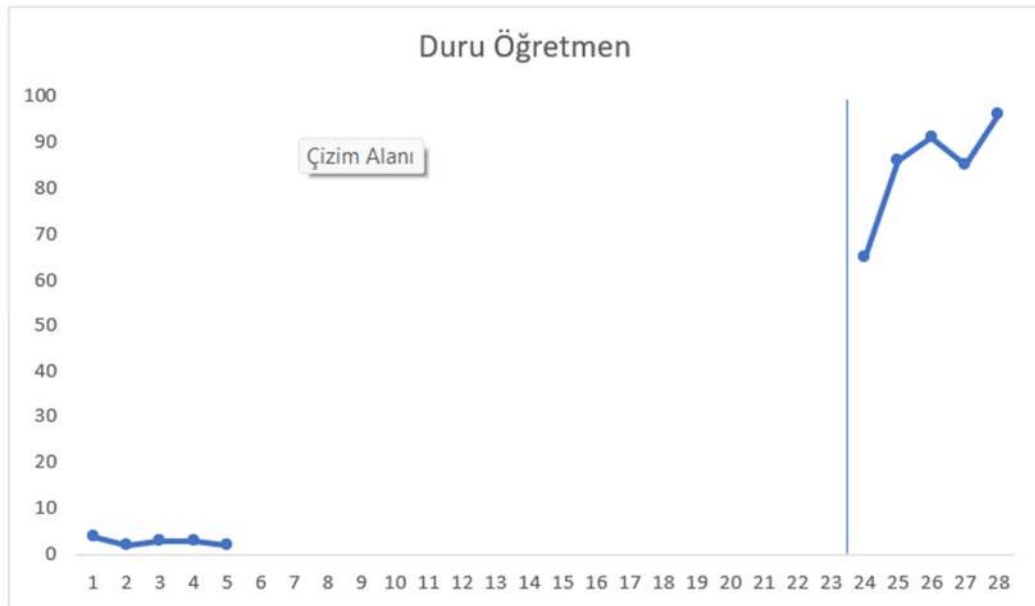
Şekil 4.6. Ayşe Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%0,33) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (%75,66) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü Ayşe öğretmen için %75,33 tespit edilmiştir.



Şekil 4.7. Eda Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%3) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (%62,66) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü Duru öğretmen için %59,66 tespit edilmiştir.

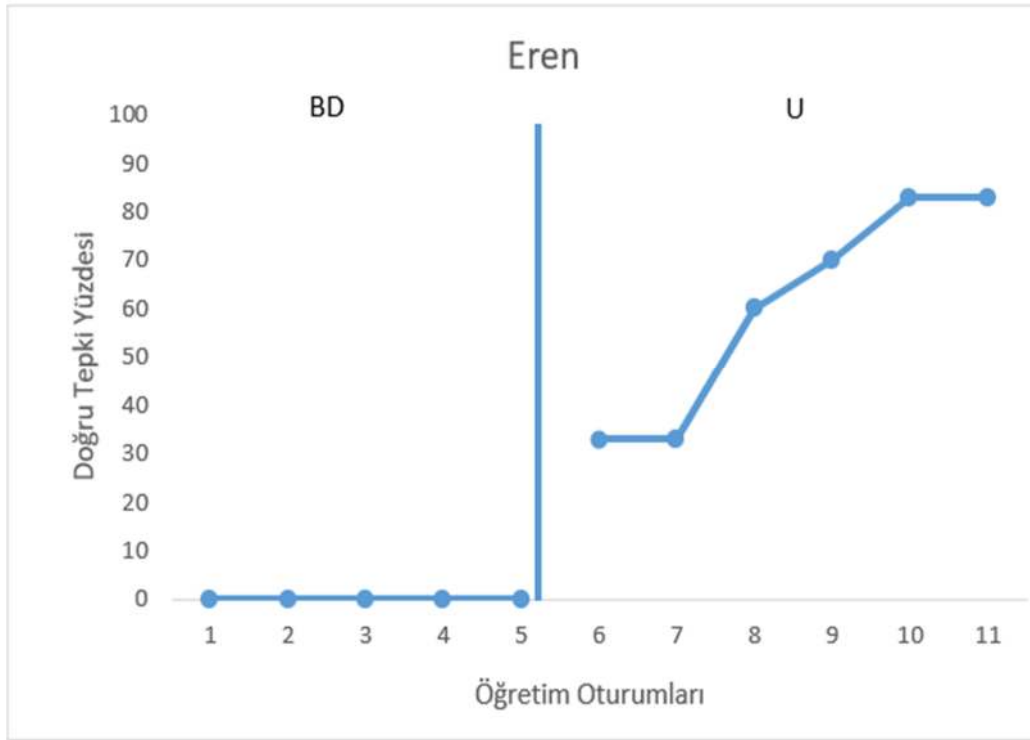


Şekil 4. 8. Duru Öğretmenin Düzey Değişikliği Analizine İlişkin Grafik

İlk evredeki son üç veri noktasının ortalaması (%2,66) ve ikinci evredeki ilk üç verinin ortalaması (%80,66) hesaplanarak mutlak düzey değişikliği büyüklüğü Duru öğretmen için %78 tespit edilmiştir.

4.1.3 Katılımcı Çocuklara İlişkin Etkililik Bulguları

WPEGSBÖP-KU'nun katılımcı çocukların hedef becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin toplanan veriler Şekil 3-4-5'te sunulmuştur. Araştırmanın tüm evrelerinde katılımcı çocukların gerçekleştirdikleri doğru tepki yüzdeleri grafiğe işlenmiştir. İzleyen bölümde elde edilen veriler analiz edilerek her çocuk için hazırlanan ayrı hazırlanan çizgi grafiği üzerine işlenerek aşağıda yer alan şekillerde verilmiştir.



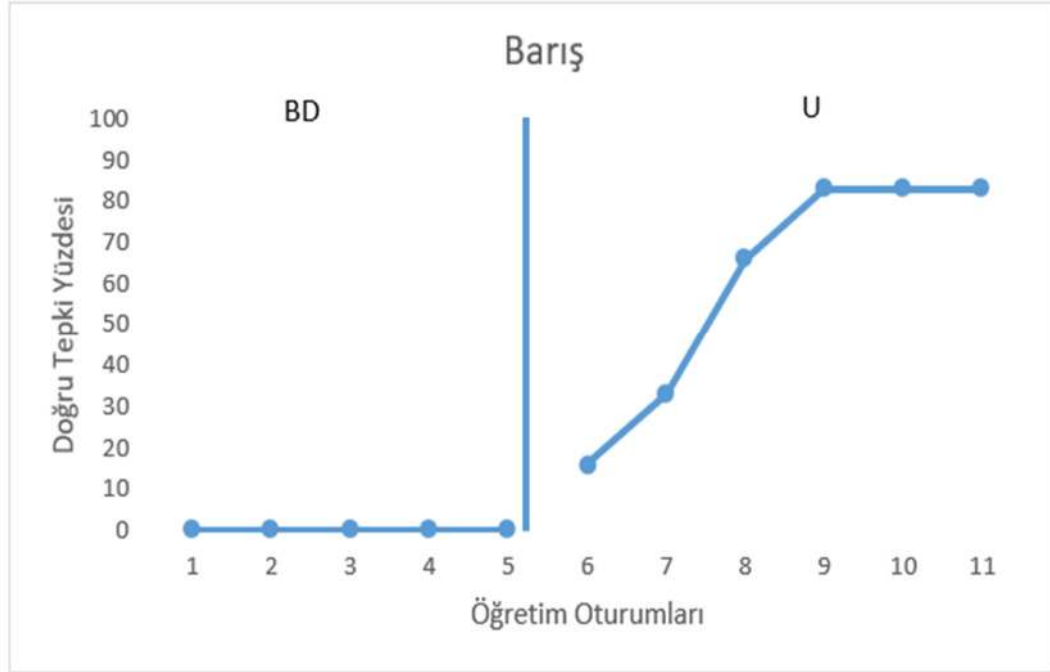
BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama

Şekil 4.3. Eren'in başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

4.1.3.1 Birinci Katılımcı Çocuğa İlişkin Bulgular

Şekil 4.3'te birinci öğretmen çocuk çiftinde bulunan ve Ayşe öğretmenin çalıştığı Eren'e öğretmesi hedeflenen *bilmediği konularda amacına uygun soru sorma becerisini* Eren'in başlama düzeyinde ortalama %0 (ranj = %0 – 0) düzeyinde doğru performans ile gerçekleştirdiği görülmüştür. Eren uygulama

evresinde ortalama % 60 (ranj = %33 -%83) performans sergilemiştir. Sosyal beceri öğretimi sunulması ile birinci katılımcı çocuk son üç öğretim oturumunda ortalama %79 (ranj=%70-%83) düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır.

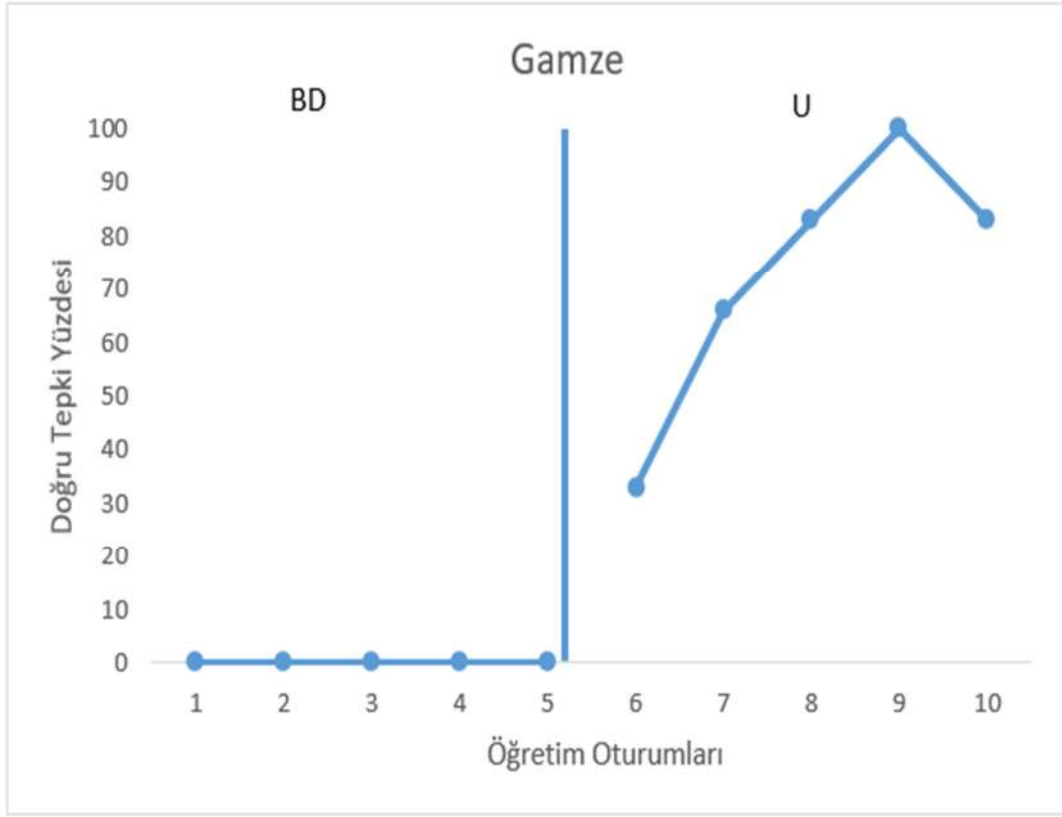


BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama

Şekil 4.4. İkinci katılımcı çocuğun başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

4.1.3.2 İkinci Katılımcı Çocuğa İlişkin Bulgular

Şekil 4.4'te ikinci öğretmen çocuk çiftinde bulunan ve Eda öğretmenin çalıştığı Barış'a öğretmesi hedeflenen *başkaları ile oyuncaklarını paylaşma becerisini* çocuğun başlama düzeyini ortalama %0 (ranj = %0 - %0) doğru performans ile gerçekleştirdiği görülmüştür. Eren, uygulama evresinde ortalama % 61 (ranj = %16-%83) performans sergilemiştir. Sosyal beceri öğretimi sunulması ile Eren son üç öğretim oturumunda ortalama %83 (ranj=%83-%83) düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır.



BD: Başlama Düzeyi, U: Uygulama

Şekil 4.5. Üçüncü katılımcı çocuğun başlama düzeyi ve uygulama oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri

4.1.3.3 Üçüncü Katılımcı Çocuğa İlişkin Bulgular

Şekil 4.5'te üçüncü öğretmen çocuk çiftinde bulunan ve Duru öğretmenin çalıştığı Gamze'ye öğretmesi hedeflenen *başkaları ile oyuncaklarını paylaşma becerisini* çocuğun başlama düzeyinde ortalama %0 (ranj = %0- %0) düzeyinde doğru performans ile gerçekleştirdiği görülmüştür. İkinci katılımcı çocuk uygulama evresinde ortalama %73 (ranj = %33-%100) performans sergilemiştir. Sosyal beceri öğretimi sunulması ile birinci katılımcı çocuk son üç öğretim oturumunda ortalama %89 (ranj=%83-%100) düzeyinde performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır.

Çocuklardan elde edilen tüm bulgular incelendiğinde öğretmenler tarafından sunulan öğretim sürecinin, OSB tanıli çocukların hedef sosyal becerileri edinmeleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2 Güvenirlik Bulguları

Araştırma kapsamında gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki farklı güvenirlilik verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verilerine ilişkin ayrıntılara ve açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir.

4.2.1 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Bulguları

Araştırmada gözlemciler arası güvenirlilik verileri iki farklı şekilde toplanmıştır. Öncelikle katılımcı öğretmenlerin web tabanlı performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretim programındaki aşamaları kullanarak yaptıkları oturumlarında sergilemeleri gereken basamaklara ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verileri toplanmıştır. Daha sonra OSB’li katılımcı çocukların hedef sosyal becerilerine yönelik sergilemeleri gereken beceri basamaklarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerle ve OSB’li katılımcı çocuklarla gerçekleştirilen tüm oturumların en az %30’ unda gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin gözlemciler arası güvenirlilik bulgularına ilişkin veriler Tablo 4.2’de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcı öğretmenlere ilişkin gözlemciler arası güvenirlilik bulguları

Katılımcı	Başlama Düzeyi	Uygulama	Genelleme	Ortalama
Ayşe	%100	%96 (ranj= %94,28-%97,14)	%100	%98,66
Eda	%100	%96 (ranj= %94,28-%97,14)	%98(ranj=96-%100)	%98
Duru	%100	%97 (ranj=%97,14-%97,14)	%100	%99

Tüm katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi oturumları için gözlemciler arası güvenirlilik verileri %100 olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin uygulama oturumlarına ilişkin yapılan gözlemciler arası güvenirlilik çalışması sonucunda Ayşe ve Eda öğretmen için %96 (ranj= %94,28-%97,14), Duru öğretmen için ise 97 (ranj=97,14-97,14) olarak belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin genelleme oturumuna ilişkin güvenirlilik verileri incelendiğinde ise Eda öğretmen için %98(ranj=96- %100), Ayşe ve Duru öğretmen için ise %100 olarak belirlenmiştir. Son olarak tüm katılımcı öğretmenler için tek tek toplam gözlemciler arası güvenirlilik verileri incelendiğinde Ayşe öğretmen için %98,66, Eda öğretmen için %98 ve Duru öğretmen için %99 olarak belirlenmiştir.

OSB’li katılımcı çocuklar için gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde tüm katılımcı çocukların başlama düzeyi oturumları için gözlemciler arası güvenilirlik verileri %100 olarak belirlenmiştir. Katılımcı çocukların uygulama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri Eren için %91,66 (ranj= %83.33 - %100), Barış ve Gamze için ise %100 olarak belirlenmiştir. Yoklama oturumları incelendiğinde ise tüm katılımcı çocukların yoklama oturumlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin %100 olduğu gözlenmiştir. Son olarak tüm katılımcı çocuklar için tek tek toplam gözlemciler arası güvenilirlik verileri incelendiğinde Eren için %97,22, Barış ve Gamze için ise %100 olduğu belirlenmiştir. OSB’li katılımcı çocuklara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına ilişkin veriler Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. OSB’li katılımcı çocuklara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Çocuk	Başlama Düzeyi	Uygulama	Yoklama	Ortalama
Eren	%100	%91,66 (ranj= %83.33- %100)	%100	%97,22
Barış	%100	%100	%100	%100
Gamze	%100	%100	%100	%100

4.2.2 Uygulama Güvenirliği Bulguları

Araştırmada uygulama güvenirliliği verileri araştırmacı ve katılımcı öğretmen davranışlarına yönelik olmak üzere iki farklı şekilde toplanmıştır. Araştırmacı davranışları için bilgilendirici ön öğretim oturumları ve performans geribildirim sunulan oturumlara yönelik uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır. Daha sonra katılımcı öğretmen davranışlarına yönelik uygulama güvenirliliği verileri toplanmıştır.

4.2.2.1 Araştırmacı Davranışlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenirliliği analizlerinden elde edilen bulgular WPEGSBÖP-KU’nun araştırmacı tarafından planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığını göstermiştir. Bu amaçla $[(\text{Gözlenen Uygulamacı Davranış}/\text{Planlanan Uygulamacı Davranış}) \times 100]$ formülü (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012) kullanılarak uygulama güvenirliliği katsayısı hesaplanmış ve

WPEGSBÖP-KU'nun uygulanmasına ilişkin uygulama güvenilirliği verileri elde edilmiştir. Araştırmacı davranışlarına ilişkin tüm oturumların en az %30'unda uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliğin bulguları Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Araştırmacı davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları

Öğretmen	Bilgilendirici Öğretim Oturumu	PG1	PG2	PG3	Ortalama
Ayşe	%95	%100	%100	%100	%98,75
Eda	%100	%100	%100	%100	%100
Duru	%100	%100	%100	%100	%100

PG: Performans Geribildirimi

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmacının Ayşe öğretmen ile gerçekleştirdiği öğretim oturumuna ilişkin uygulama güvenilirliği katsayısı %95, Eda ve Gamze öğretmenle gerçekleştirdiği öğretim oturumuna ilişkin güvenirlilik katsayısı %100 olarak belirlenmiştir. Araştırmacının öğretim oturumlarına ilişkin ortalama güvenirlilik katsayısı 98,3 olarak belirlenmiştir. Araştırmacının performans geribildirimi sunduğu oturumlara yönelik yapılan uygulama güvenilirliği katsayısının ise tüm oturumların tamamında %100 olduğu görülmüştür.

4.2.2.2 Katılımcı Öğretmen Davranışlarına İlişkin Uygulama Güvenirliği Bulguları

Katılımcı öğretmen davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği analizlerinden elde edilen bulgular WPEGSBÖP-KU uygulamasıyla katılımcı öğretmenlerin edindikleri sosyal beceri öğretim basamaklarını uygulama, yoklama ve genelleme oturumlarında güvenilir olarak uygulayıp uygulamadıklarını göstermiştir. Uygulama güvenilirliğine ilişkin elde edilen bulgular aynı zamanda çalışmada öğretmen davranışlarına ilişkin bağımlı değişken verileridir. Bu amaçla [(Gözlenen Uygulamacı Davranış/Planlanan Uygulamacı Davranış) x 100] formülü (Billingsley, White ve Munson, 1980; Tekin-İftar ve Kırcaali İftar, 2012) kullanılarak uygulama güvenilirliği katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcı öğretmen davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği bulguları tablo 4.5'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5. Katılımcı öğretmen davranışlarına ilişki uygulama güvenilirliği bulguları

Öğretmen	Uygulama	Yoklama	Genelleme	Ortalama
Ayşe	%75 (ranj=%43- %94)	%88,31 (ranj=%86,6 91,33)	%75,66 (ranj=%77- %80)	%80
Eda	76,33 (ranj=%45- %95)	%90,16 (ranj=%89-33- %90,16)	% 80,16 (ranj= %80,-%81,33)	%82,16
Duru	%85 (%65-%96)	%91,33 (ranj=%89-%95)	%81,33 (%77-%85)	%85,88

Tablo 4.5 incelendiğinde uygulama oturumlarında Eren’e öğretim sunan Ayşe öğretmenin ortalama %75, Barış’a öğretim sunan Eda öğretmenin ortalama %76,33, Gamze’ye öğretim sunan Duru öğretmenin ortalama %85 güvenilirlikle sunum yapıkları görülmüştür. Öğretmenlerin yoklama oturumlarının uygulama güvenilirliği ortalamalarına bakıldığında Ayşe öğretmenin ortalama %88,31, eda öğretmenin ortalama %90,16 ve Duru öğretmenin ise ortalama %91,33 güvenilirlikle sunum yaptıkları görülmüştür. Genelleme oturumlarının uygulama güvenilirliği incelendiğinde ise Ayşe öğretmen %75,66, Eda öğretme %80, 16 ve Duru öğretmen %81, 33 güvenilirlikle uygulama yapmışlardır. Öğretmenlerin tüm oturumlara yönelik uygulama güvenilirliği ortalamaları Ayşe öğretmen için %80, Eda öğretmen için % 82, 16 ve Duru öğretmen için %85,88’ dir.

4.2.3 Sosyal Geçerlik Bulguları

Bu araştırmada sosyal geçerlik ile ilgili bulgular katılımcı öğretmen ve OSB’li katılımcı çocukların annelerinden elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmen ve OSB’li katılımcı çocukların anneleri için ayrı başlıklar altına sunulmuştur.

4.2.3.1 Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Çalışma kapsamında sosyal geçerliklerin belirlenmesi amacıyla ilk olarak katılımcı öğretmenlere “Web destekli olarak uzaktan sunulan bu mesleki gelişim programının öğretimsel uygulamalarınızı geliştirmeye yönelik olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca bahseder misiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyu katılımcı öğretmenlerin her biri olumlu yanıtlamışlardır. İlk katılımcı olan Ayşe öğretmen görüşlerini şöyle açıklamıştır. “*Evet. Program kapsamında öğrendiğim sosyal beceri öğretimi sayesinde beceri öğretimi yaparken kullanılacak basamaklara ve geri dönütlere daha fazla önem vermeye başladım. Bu sayede öğrencilerin beceri öğreniminde olumlu değişiklikler gözlemledim*”. İkinci

katılımcı olan Eda öğretmenin bu soruya verdiği yanıt incelendiğinde Ayşe öğretmen ile benzer olduğu ve bir beceri kazandırırken izlemesi gereken aşamaların neler olduğunu öğrendiğini belirtmiştir. Duru öğretmen ise öğrendiklerini diğer uygulamalarda da kullanabildiğini ifade etmiştir.

İkinci olarak katılımcı öğretmenlere “Web destekli uzaktan eğitimle gerçekleştirilen programın yürütülmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce eğitim sunumu, sunum slaytı, örnekler, size veriler eğitim kitapçığı, geribildirim oturumları ve web sayfasındaki bilgiler yeterli ve uygun muydu?” sorusu sorulduğunda yanıtlarının olumlu olduğu görülmüştür. Ayşe öğretmen düşüncelerini, *“Bence her şey çok yerinde ve uygundu. İlk başta web sayfasının adresini bulmakta zorlandım. Sonrasında siz bana yardımcı oldunuz ve sayfaya giriş sağlayabildim. Burası biraz zordu. Onun dışında bize verdiğiniz kitapçık çok güzeldi. Önceden vermeniz çok işime yaradı. Sonra sizden dinlediğimde açık ve anlaşılırdı. Örnekler ile daha iyi oldu.”* şeklinde açıklamıştır. Duru öğretmenin ise bu soruya *“Bence yeterliydi ve uygundu. Web sayfası eğitim ile ilgili materyalleri indirebilmemizi sağladı ve bilgiler yeterliydi. Eğitim sunumu da benim için yeterliydi. Ama gerçekten geribildirimler ile desteklemeniz iyi oldu. Yoksa aldığımız hizmet içi eğitim kursları gibi olurdu. Orada güzel anlıyoruz ama uygularken zor oluyor. İlk oturum zaten çok zorlandım nasıl yapsam düşündüm, sonrası sizinle konuşunca netleşti. Yani bence yeterliydi, teşekkürler.”* şeklinde görüş bildirdiği görülmüştür.

“Web destekli olarak uzaktan öğrenme ile gerçekleştirilen ve geribildirimlerle desteklenen bu programı daha önce katılmış olduğunuz yüz yüze sunulan mesleki gelişim programları ile karşılaştırdığınızda hangisinin daha yararlı/işlevsel/kullanışlı olduğunu düşünüyorsunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusunu Eda öğretmen, web destekli olarak aldığı bu eğitimin daha yararlı olduğunu ve eğitim verilen zaman diliminin kendilerine göre ayarlanabilir olmasının da katılım kolaylığı sağladığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ayşe öğretmen bu soruyu şu şekilde yanıtlamıştır. *“Web destekli olarak aldığım eğitimin daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Eğitim verilen zaman diliminin esnek ve ayarlanabilir olması katılım kolaylığı sağladı. Ayrıca web destekli olması süreç içerisinde her gün gerçekleştirilen geri bildirimlere olanak sağladı. Uygulamada sizin verdiğiniz geribildirimler bana güven verdi. Doğru yaptığımı düşündüm. Böylece eğitimin devamlılığı sağlanmış oldu”*. Duru öğretmen ise web destekli

sunulan bu araştırmadan memnun olduğunu ancak genel olarak web destekli çalışmalardan yüz yüze gerçekleştirilen çalışmaları tercih ettiğini söylemiştir. Duru öğretmen ayrıca web destekli çalışmaların zaman sınırlaması olabileceğini ve web destekli çalışma anında kişilerden bağımsız sorunlar ortaya çıkabileceğini ifade etmiştir. Bunun dışında Duru öğretmen günümüzde uzaktan eğitim zaman zaman zorunlu olduğu için web destekli çalışmaların da gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Çalışmanın katılımcı öğretmenlerine web destekli olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın uzaktan öğrenme kısmı ile ilgili en beğendikleri ve zorlandıkları yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin tamamı araştırmanın uzaktan öğrenme kısmı ile ilgili en beğendikleri yönünün, eğitimin esnek ve saatinin kendilerine göre ayarlanabilir olduğu, eğitimlerin birebir gerçekleştirilmesi ve geribildirimler ile nerede yanlış yaptıklarını anlayabilmeleri olduğu şeklinde cevaplar vermişlerdir. Örneğin, Duru öğretmen araştırmanın beğendiği yönüne yönelik verdiği yanıtı *“Okul saati ile ilgili bir değişiklik yapmadan bu eğitime katılabildik. Hazırladığınız web sayfasından bütün formlara erişebildik ve bize uygun saatte eğitime katılabilmek. Eğitimden sonra yaptığımız sınıfta uyguladıklarımızla ilgili görüşme yapmak. Hangi konuda yanlış yaptığımı ne yaparsam becerinin çocuk tarafından daha iyi öğrenebileceğini geri bildirim yoluyla öğrenmem beğendiğim yön.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca Ayşe ve Eda öğretmen katıldıkları eğitim ile ilgili erişebildikleri bir web sayfası olması ve bu sayfadan eğitim ile ilgili teorik bilgilere erişebilmelerinin çalışmanın sevdiği yönlerinden olduğunu bildirmişlerdir. Araştırmanın uzaktan öğrenme kısmı ile ilgili en zorlandıkları yön ile ilgili soruyu Ayşe ve Eda öğretmen herhangi bir zorluk yaşamadıklarını belirterek yanıtlamışlardır. Duru öğretmenin bu soruya verdiği yanıt incelendiğinde ise sınıf içinde öğretim oturumlarını çekerken ne yapacağı konusunda takıldığında anında geribildirim alamama konusunda zorlandığını ifade etmiştir.

“Öğrendiğiniz sosyal beceri öğretim programının uygulamasının kolay uyguladığınızı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar genel olarak ilk oturumlardan sonra kolay uyguladıkları ve geribildirimler ile uygulama kolaylıklarının arttıkları yönünde olmuştur. Duru öğretmen bu için *“En az iki çalışmadan sonra daha kolay uyguladığımı düşünüyorum, geribildirimler işimi kolaylaştırdı.”* ifadelerini kullanmıştır.

“Bu çalışma kapsamında kullandığınız öğretim programının öğrencinize öğrettiğiniz becerileri kazandırmak için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna Ayşe öğretmen “Evet. Çünkü öğretim programı ile öğrencime öğreteceğim beceriyi alt basamaklara böldük. Bu sayede öğrencim becerinin alt basamakları daha kolay gerçekleştirip asıl beceriyi daha başarılı bir şekilde öğrenmiş oldu” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer iki öğretmen de benzer şekilde beceri analizi yapılarak her basamakta öğretmenin yönlendirmesi öğrencilerin hedef becerileri için uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Bu çalışma kapsamında uyguladığınız sosyal beceri öğretim programının sizin öğretim davranışlarınıza ne gibi etkileri olmuştur, kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusu için öğretmenlerin tamamı beceri analizi yapma, öğrencinin dikkatini çekme, pekiştireç kullanma, model olma ve konuya uygun materyal hazırlamaya vurgu yapmışlardır. Ayrıca, Duru öğretmen bir beceriyi öğretirken sabırlı davranarak çok kez tekrar gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir. Örneğin Duru öğretmen bu soru için, “Öğretim sırasında çocuğun dikkatini çekmeden hiçbir şey öğretemeyeceğimi bir kavram öğretiminde birçok kez tekrar etmem gerektiğini ve bu konuda sabırlı davranmam gerektiğini pekiştireç alacağını bilen çocuğun eğitime daha istekli katıldığının farkına vardım. Çocuklara yönergeleri en basit şekilde vermem gerektiğini öğrendim.” ifadelerini kullanmıştır.

“Okulunuzda görev yapan diğer öğretmen arkadaşlarınızın sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencileriyle öğrendiğiniz sosyal beceri öğretim programını kullanarak sosyal beceri öğretimi yapmalarını tavsiye eder misiniz? Neden?” sorusuna öğretmenler benzer şekilde olumlu cevaplar vermişlerdir. Duru öğretmenin bu soruya yönelik yanıtı “Evet. Çünkü beceri öğretiminde becerinin alt basamaklara bölünmesi, öğrencinin süreç başında dikkatinin çekilip süreç içerisinde nasıl motive olarak devam edilebileceği, becerinin öğrenciye değişik ortam ve durumlar kullanılarak nasıl öğretilbileceği sosyal beceri öğretiminde açıkça yer almaktadır. Bu da öğretmene sosyal beceriyi öğretirken yol göstermekte ve öğrencinin sosyal beceri öğrenmesini kolaylaştırmaktadır.” şeklinde olmuştur. Duru öğretmen bu tür programların özellikle özel eğitim anaokullarında sosyal beceriler hariç diğer becerilere yönelik de yapılması gerektiği üzerinde durmuştur. Bunun için okulda sürekli destek verecek araştırmacıların olabileceğini önermiştir. Eda öğretmen, “Becerinin planlı bir şekilde öğretilmesi öğrenme sürecinde yol

gösterdi. O yüzden planlama yaparak beceriyi belirleyerek bu okuldaki çocuklara pek çok beceriyi öğretebilirler.” ifadesini kullanmıştır.

“Bu çalışmada öğrettiğiniz sosyal becerilerin öğrenciniz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna her üç katılımcı öğretmen de evet şeklinde yanıtlamışlardır. Ayşe Öğretmenin bu soruya yanıtı şu şekilde olmuştur. *“Evet. Öğrencim otizmli olduğu için sosyal becerileri alanında zorluklar yaşıyordu. Toplumsal yaşama uyum sağlamada sosyal becerileri öğrenmede desteğe ihtiyacı vardı. Bu kapsamda öğrencim için öğrenmesi en önemli olan beceriyi seçtik. Bu kapsamda aldığı eğitim ile öğrencimin toplumsal yaşamda sorun yaşamasına neden olan problem durumunu büyük oranda çözmesini sağladık”.* Duru öğretmenin soruya verdiği yanıt incelendiğinde OSB’li öğrencisinin çalışma kapsamında öğretilen sosyal beceri için en çok zorlandığı beceri olduğunu ve öğretimle beraber öğrencisinin artık nasıl davranması gerektiğini öğrendiğini, böylece oyunlara katılabildiğini söylemiştir.

“OSB tanılı öğrencinizin öğrettiğiniz sosyal beceriyi öğrendiğini düşünüyor musunuz?” sorusuna bütün öğretmenler evet demiştir. Ayşe öğretmen, *“Evet. Çünkü süreç başında sorular sorduğumuzda kısmen cevap veriyordu. Ya da sorulan sorunun cevabını vermiyordu. Süreç sonunda ise sorulan sorulara doğru şekilde cevap vermeye başladı.”* şeklinde yanıt verirken Eda öğretmen ise *“Evet, okuldaki gözlemlerimiz sonucu olumlu sonuçlar aldık. Artık arkadaşları ile eşyalarını paylaşıyor.”* yanıtını vermiştir.

“Bu çalışma sonunda öğrencinizin öğrendiği sosyal beceriyi gerektiği yerlerde kullanıp kullanmadığına ilişkin gözlemlerinizi paylaşır mısınız?” şeklinde sorulan soruya Ayşe öğretmen yanıtını, *“Eğitim öncesinde ona soru sorduğumuzda araba gibi ses çıkartıyordu ve sorulan soruya doğru cevap vermiyordu. Eğitim sonrasında ise ona tuvaletinin olup olmadığını sorduğumuzda bize evet ya da hayır şeklinde doğru cevaplar vermeye başladı. Arkadaşları ile oyun oynarken oyuncak tercihlerini daha iyi aktarabildi. Örneğin hangi oyuncacı istiyorsun dediğimizde cevap vermiyordu. Şimdi bize bakıp söylüyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Eda öğretmen ise bu soruya *“Sınıfta ve oyun parkında öğrendiği davranışı sergilemektedir. Ailesinden aldığınız bilgiye göre evde olumlu ilerlemekte olduğunu belirtti.”* yanıtını vermiştir. Duru öğretmen öğrencisinin beceriyi sergilemekte bazen zorlandığını fakat kendisinin yönergesi doğrultusunda öğrencinin ne yapacağını anlayarak uygun davranışını belirtmiştir.

“Bu çalışmada öğretilen sosyal becerilerin öğrencinizin geçiş yapacağı diğer ortamlara (Örneğin; özel eğitim sınıfı, kaynaştırma ortamı, ev ortamı vb.) uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız nedenlerini kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusunu verdikleri yanıtlar incelenmiştir. Ayşe öğretmen, *“Öğrencim bu yıl kaynaştırma öğrencisi olarak normal anaokuluna devam ediyor. Bu kapsamda öğrendiği sosyal beceri ile kendini daha iyi ifade ettiği için anaokuluna alışmada, arkadaşları ile oyun kurmada daha kolay uyum sağlayacağını düşünüyorum. Öğrencilerimiz ev dışındaki ortamlarda isteklerini doğru şekilde anlatmakta zorluk çekmektedir. Bu nedenle ev dışındaki ortamlarda bulunma durumları maalesef ki sınırlıdır. Öğrencilerimiz bu araştırmada öğrendikleri sosyal beceriler ile toplumsal yaşama uyum sağlayarak yaşam kalitelerini artırabilirler.”* şeklinde yanıtını ifade etmiştir. Diğer iki öğretmen öğrencilerinin öğrendikleri paylaşma becerisi sayesinde ortak kullanım gerektirecek eşyalar ve oyuncakları arkadaşları ve kardeşleriyle paylaşmaya başladıklarını ifade ederek, beceriyi öğrenmenin öğrencilerin uyumları için kolaylaştırıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere “Bu çalışmada öğrencinizin öğrendiği sosyal beceri sayesinde günlük yaşamında kendini daha iyi ifade edebileceğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?” sorusu sorulmuştur. Duru öğretmen *“Öğrencim paylaşma konusunda çok zorlanıyordu. Kendini daha iyi ifade edeceğini düşünüyorum okulda, evde, parkta nasıl davranması gerektiğini öğrendiğini gözlemlendik, günlük yaşamda sınıf içinde, bahçede arkadaşlarıyla iletişimi ilerledi. Yaşanan problemler azaldı.”* yanıtını vermiştir. Eda öğretmenin bu soruya yanıtı şu şekildedir. *“Arkadaşlarıyla ortak kullanım gerektiren eşyaların hep kendisinde olmasını istediği için kimse onunla oynamak istemezdi artık nasıl davranması gerektiğinin farkına varmaya başladığından sosyal ortamda daha az sorun yaşamaya başladı”*. Ayşe öğretmen ise öğrencisine öğrettiği sorulara cevap verme becerisi sayesinde öğrencisinin sorulan sorulara doğru ve anlaşılır cevaplar vermeye başladığını, soru sorulduğunda nasıl davranması gerektiğini öğrendiğini ve kendisine gün içinde sorulan sorulara cevap vererek kendini daha iyi ifade edebilmeye başladığını bildirmiştir.

Katılıcı öğretmenlere yöneltilen son soruya yanıt olarak benzer bir çalışmaya tekrar katılmayı istediklerini belirtmişlerdir. Ayşe öğretmen, *“Evet. özel eğitim alanında beceri öğretimi ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmak isterim. Bu*

konuda kendimi geliştirmem gerektiğine inanıyorum. Ana okul öğretmeniyim ve bu konular bize biraz yabancı. Sosyal beceri öğretimi yapıyoruz ama daha farklı şekilde yapıyoruz biz. Öğrencilerimizin pek çok beceride desteğe ihtiyaçları var” yanıtını vermiştir. Duru öğretmen, *“Evet, her zaman isterim. Lütfen problem davranışlar ve beslenme bozuklukları ile ilgili de benzer eğitimler olsun. Benzer eğitimlere beni de yazın lütfen. Katılmayı hep isterim.”* diyerek düşüncelerini belirtmiştir.

4.2.3.2 Katılımcı Çocukların Annelerine İlişkin Sosyal Geçerlik Bulguları

Katılımcı çocukların annelerine ilk olarak “Çocuğunuzun böyle bir çalışmaya katılması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Annelerin tamamı çocuklarının böyle bir çalışmada olmaları yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Üçüncü katılımcı çocuğun annesi yanıtını *“Çok memnun oldum. Oyuncakları için kardeşiyle kavga ederdi. İmkânsız kimseye vermezdi. Ağlardı, kendine saklardı. Geçen gün kuzenine verdi. Paylaşırsız dedi. Çok zor oluyor diğer türlü.”* şeklinde ifade etmiştir.

İkinci olarak katılımcı çocukların annelerine “Bu çalışmanın çocuğunuza ne gibi yararları oldu?” sorusu sorulmuştur. Anneler genel olarak çocuklarının öğrendikleri ile iletişim kurarken sorun yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin birinci katılımcı çocuğun annesi, *“Tuvaleti gelince bazen zıplardı. Tuvalete mi gitmek istiyorsun dediğimizde cevap vermezdi. Bu günlerde evet diyor.”* şeklinde cevap vermiştir. İkinci katılımcı çocuğun annesi ise paylaşması gerektiğini öğrendiği için artık paylaşması gereken durumlarda ağlamadığını, bu durumu kolaylıkla kabul ettiğini belirtmiştir.

“Çocuğunuzun gereksinim duyduğu farklı beceriler için böyle bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz?” sorusunu katılımcı çocuk annelerinin tamamı evet olarak yanıtlamışlardır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmada web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBOP-KU) özel eğitim anaokullarında görev yapan okul önce öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim bilgi düzeyleri ve öğretme davranışları ile uygulama sona erdikten sonra programı başka çocuklara genelleme, sosyal beceri öğretim aşamalarını uygulama davranışları yanı sıra otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların hedef sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Ayrıca araştırmada katılımcı öğretmenler ve katılımcı çocukların annelerinden sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. İzleyen bölümde tüm bulgular ayrıntılı olarak tartışılmış, çalışmanın sınırlılıkları ile ileri araştırma ve uygulamalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Araştırma bulguları okul önce öğretmenlerine web tabanlı bilgilendirici ön öğretim oturumu ve öğretim performanslarına yönelik performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulamasının sözlü ve grafiksel geri bildirimlerin sağlanması ile katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamaları uygulama amaçlarını doğru biçimde uygulayabilmelerinde, edindikleri öğretim becerilerini uygulama bittikten sonraki toplu yoklama oturumlarında koruyabilmelerinde ve farklı ortam ve kişilere öğretmek üzere genelleme yapabilmelerinde ölçütü karşılar şekilde etkili olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bilgilendirici ön öğretim oturumlarından sonraki uygulama oturumlarının ardından performans geribildirimini almaya başlamaları ile katılımcı öğrencilerin de katılımcı öğretmenler tarafından sunulan öğretim oturumlarında kendilerine öğretilmesi hedeflenen sosyal becerileri edindiklerini gösteren bulgular elde edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan hem öğretmen hem de katılımcı çocukların annelerinin araştırmaya ilişkin olumlu görüşler bildirdikleri görülmüştür.

Özel eğitim anaokulunda görevli okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim becerilerini geliştirmesinin hedeflendiği bu araştırma web destekli bilgilendirici öğretim oturumlarının ardından gerçekleştirilen performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla sağlanan grafiksel, sözel ve yazılı olarak sunulan performans geribildirimlerinin öğretmenlerin sosyal beceri öğretim aşamalarını güvenilir bir şekilde uygulamalarını etkili bir şekilde desteklediğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, program sayesinde sosyal beceri öğretim aşamalarını kazanmış ve hedef becerilere yönelik bilgi ve becerilerini artırmışlardır.

Araştırma kapsamında öğretmenlere sağlanan bilgilendirici ön öğretim sonrasında ve öğretmenlerin her uygulama oturumlarının ardından sunulan olumlu ve düzeltici, sözel ve grafiksel geribildirimlerin uygulamanın ilk başlarında olumlu ve düzeltici şeklinde olduğu uygulama oturumlarının ortasından itibaren ise geribildirimlerin sadece olumlu olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusu katılımcı öğretmenlere öğretim oturumunun ardından sağlanan geribildirimlerin uygulamaları üzerinde iyileştirici etkisi olduğunu ve uygulamalarını aldıkları geribildirimler ile düzenlediklerini göstermiştir. Elde edilen bu bulgu türü ve sunum şekli gibi farklı performans geribildirim türlerinin sunulmasıyla öğretmen davranışları ve uygulama güvenilirliğinin arttığı yönündeki araştırmaların bulgularıyla tutarlılık göstermektedir (Akalin, 2012; Akalin, 2014; Akalin ve Sucuoğlu, 2015; Artman-Meeker vd., 2014; Erbaş ve Yücesoy, 2002; Gezer Demirdağlı, 2014; İşcen-Karasu, 2017; Luck ve ark., 2018; Sanetti vd., 2007; Scheeler, Morano ve Lee, 2016; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015). Öğretmenlere sağlanan hizmet içi eğitimlerde sadece bilgi vermenin uygulamaya dönük istenen sonuçlara ulaşmada yetersiz kaldığı (Han ve ark., 2005) ve bilgilendirici eğitimden sonra farklı biçimlerde performans geribildirim sağlamanın öğretmen davranışları üzerinde benzer şekilde etkili olduğu bilinmektedir (Luck vd., 2018). Örneğin, Simonsen vd. (2010), öğretmenlere sadece bilgilendirici öğretmen eğitim programı sunmanın yanı sıra, bilgilendirici eğitim ile performans geribildirimi veren programı karşılaştırmıştır. Sonuçlar, bilgilendirici eğitim ile öğretmen davranışları arasında işlevsel bir ilişki olmadığını, buna karşın eğitimin ardından öğretmenlere sağlanan performans geribildiriminin öğretmenlere öğretilen hedef becerilerin kullanımında işlevsel olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bu araştırmada web destekli performans geribildirimine dayalı öğretmen eğitim programı (WPEGSBOP-KU) aracılığı ile çevrimiçi öğretmen eğitimi ve performans geri bildirimi sunulmasının bütün katılımcı öğretmenlerin performanslarında kararlı biçimde yükselme sağladığını göstermiştir. Araştırmanın bulguları, tüm katılımcı öğretmenlerin başlama düzeyi verileri incelendiğinde hedef beceriye sahip olmadıklarını ve uygulama evreleri öncesinde düzenlenen toplu yoklama evrelerinde de katılımcıların hedef beceriye ilişkin toplanan verilerde herhangi bir artış yaşanmadığını ve toplanan bu verilerin başlama düzeyi evresindeki verilere benzer oldukları göstermiştir. Buna karşın uygulama evreleri sonrasında düzenlenen toplu yoklama evrelerinde katılımcıların hedef beceriye

ilişkin toplanan verilerinde önemli bir artış olduğu ve hedeflenen ölçüt düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde özel eğitim anaokullarında görevli okul öncesi öğretmenlerine sosyal beceri öğretim aşamalarını kazandırmak üzere web destekli performans geribildirim sağlandığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna karşın bu bulgu öğretmen eğitimi web destekli olarak yürüten ve farklı konularda desenlenmiş araştırma bulgularıyla (Değirmenci, 2018; Rock ve ark., 2009; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018; Wilczynski ve ark., 2017) tutarlı bulunmuştur. Örneğin, Tunç-Paftalı (2018) tarafından geliştirilen ve ön-eğitim, gözlem ve performans geri bildirim gibi öğretmen eğitiminde kullanılan temel bileşenleri kapsayan araştırmada web tabanlı mesleki gelişim uygulamasının, kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimi edinmelerini üzerinde etkili olduğunu bildirilmiştir. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar öğretmen eğitiminde etkili, kısa süreli ve çözüm odaklı yöntemlerin ortaya koyulmasını önermektedir (Akalin, 2014; Değirmenci, 2018). Bu açıdan bu çalışmanın etkililik bulguları alanyazın ile benzer şekilde (Akalin, 2012; Akalin ve Sucuoğlu, 2015) WPEGSBÖP-KU'nun öğretmen eğitiminde etkili, kısa vadeli ve çözüm odaklı olarak değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin son yoklama oturumları tamamlandıktan iki ay sonra edindikleri sosyal beceri öğretim davranışlarını farklı çocuk ve beceriye genelleyip genelleyemediklerini değerlendirmek amacıyla genelleme evresi düzenlenmiştir. Öğretmenlerin tamamının sosyal beceri öğretim aşamalarına göre edindikleri öğretim davranışlarını farklı kişilere farklı becerilerin öğretimine hedef ölçüt düzeyinde genelledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmada uygulanan WPEGSBOP-KU'nun öğretmenlerin sosyal beceri öğretme davranışlarını edinme ve farklı beceri ve öğrencilere genellemeleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak çalışmadan elde edilen veriler öğretmen eğitiminin etkili olup olmadığını belirlemede kısa vadede görülen değişikliklerin zamanla devam etmesi veya farklı durumlara uyarlanabilmesinin önemli bir göstergesi olabileceğini ortaya koymaktadır. Alanyazında öğretmen davranışlarında kısa vadede sağlanan değişimin zaman içinde devam etmesi veya farklı durumlara genellenmesi sağlanan öğretmen eğitiminin yeterince etkili olduğuna işaret edebileceği bildirilmiştir (Kretlow vd., 2011; Kretlow ve Bartholomev, 2010; Scheafer ve Ottley, 2018; Wilson ve ark., 2012). Bununla birlikte alanyazın öğretmen eğitim programlarına katılan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara

yönelik müdahalelerdeki bilgi ve beceri kazanımlarının, bu bilgi ve becerilerin farklı koşullarda da başarılı bir şekilde uygulanabilmesinin önemini vurgulamaktadır (Değirmenci, 2018; İşcen-Karasu, 2017; Tunç- Paftalı, 2018; Ünal, 2018; Toelken ve Miltenberger, 2012). Buna göre araştırmanın öğretmen davranışlarına ilişkin genelleme bulguları alanyazın ile uyumlu bulunmuştur.

Alanyazında sürekli gelişen teknolojiyle birlikte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olabilecek, istedikleri zaman ve sıklıkta erişebilecekleri özelleştirilmiş web-tabanlı uygulamalara ihtiyaç duyulduğu bildirilmiştir (Wilczynski vd., 2017). Teknoloji destekli uzaktan eğitim ve geri bildirim uygulamalarının, geleneksel yüz yüze eğitimlere göre daha etkili, esnek ve maliyet açısından daha avantajlı olduğu bildirilmiştir (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2013; Barton vd., 2016; Değirmenci, 2018; Rakap, 2017a). Değirmenci (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere yönelik geliştirilmiş web tabanlı mesleki gelişim portalının öğretmenlerin sosyal öykülerle öğretim ve video modellerle öğretim uygulamalarına yönelik bilgi ve becerilerini arttırmada verimli olduğu bulunmuştur. Bu anlamda araştırma kapsamında sunulan öğretmen eğitimi ve performans geribildirimlerinin hazırlanan web sayfası üzerinden yürütülmesinin uygulama sürecinin hızlanmasına, bu sürecin etkili ve verimli olmasına önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilere sunulan geribildirimler niceliksel olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular katılımcı öğretmenlere geri bildirimlerin sözel, yazılı ve grafiksel formatlarda sunulduğunu ve başlangıçta olumlu ve düzeltici biçimde sunulan geribildirimlerin daha sonra ölçütleri karşılamaya başladıklarında yalnızca olumlu geri bildirimler şeklinde sunulduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcı öğretmenlere sunulan performans geri bildirimlerinin çeşitli formlarda ve süreçlerde verildiğini ortaya koymaktadır. Araştırma süresince ölçütlerini karşılamayan öğretmenlere hem olumlu hem de düzeltici performans geri bildirimleri sunulurken, ölçütleri karşılamaya başladıktan sonra yalnızca olumlu geri bildirimler sunulduğu tespit edilmiştir. Bu durum, geri bildirimlerin öğretmen performansını iyileştirme amacını taşıdığını ve katılımcı öğretmenlerin gelişimine odaklandığını göstermektedir. Özellikle grafik ve yazılı geri bildirimlerin kullanımı, görsel ve açıklayıcı bir şekilde performansı analiz etme imkânı sağlamış ve öğretmenlerin belirli alanlarda gelişimlerini anlamalarına yardımcı olmuştur. Ayrıca, ilerleyen oturumlarda

yalnızca olumlu geri bildirimlerin sunulması, katılımcı öğretmenlerin güçlü yönlerini vurgulayarak motivasyonlarını artırma ve olumlu davranışlarını pekiştirme açısından etkili olmuştur. Bu bağlamda, performans geri bildirimlerinin dengeli bir şekilde sunulması ve öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarına odaklanması, eğitimde verimliliği artırma potansiyeli taşımaktadır. Bu sonuçlar Grossen vd., (1997) tarafından vurgulanan anında geri bildirimin olumlu etkileriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, çalışmanın bulguları, öğretmen performans geri bildirimlerinin süreç içinde nasıl değiştiğini ve gelişimlerine nasıl katkıda bulunduğunu göstererek, alanyazında öne sürülen gecikmeli geri bildirimlerin de etkili olduğu yönündeki iddiaları desteklemektedir (Colvin vd., 2009; Timuçin, 2008). Grafik ve yazılı geri bildirimlerin kullanımı, öğretmenlerin kendi performanslarını görselleştirmelerine ve belirli alanlarda ilerleme kaydetmelerine olanak tanımıştır. Bu da alanyazındaki önerilerle uyumlu bir şekilde, öğretmenlerin görsel geri bildirimlerin öğrenme süreçlerindeki etkin rolüne dair mevcut bilgileri desteklemektedir (Coddington vd., 2008; Jurs ve Spekte, 2021).

Katılımcı öğretmenlerin programa katılmadan önce hedef beceriye ilişkin bilgi düzeyi ve ön eğitime katıldıktan sonra bu düzey üzerinde meydana gelen değişimin değerlendirilmesi amacıyla yapılan ön-test/son-test sonuçlarına ilişkin bulgular bilgilendirici öğretim oturumu sonunda katılımcıların sosyal beceri öğretim becerilerini edindiğini göstermiştir. Araştırmada katılımcı öğretmenler başlama düzeyi evresinde sosyal beceri öğretim basamakalarına ilişkin doğru davranış sergilemezken web tabanlı bilgilendirici öğretim oturumundan sonra Ayşe öğretmenin %96, ikinci katılımcı öğretmenin %90 ve üçüncü katılımcı öğretmenin de %96 doğruluk düzeyine eriştikleri görülmektedir. Nitelikli mesleki gelişim hizmetinin göstergelerinden biri de öğretmenlerin bilgi becerilerinde meydana gelen değişimdir. Bu araştırmada öğretmenlere web destekli sosyal beceri öğretim programının bilgilendirici ön eğitim oturumunun uygulanmasıyla öğretmenlerin sosyal beceri bilgi düzeylerinde ön eğitim öncesine göre artış meydana gelmiştir. Buna göre ön-test ile son-testte elde edilen veriler karşılaştırıldığında web destekli sağlanan ön eğitim oturumunun katılımcı öğretmenlerin sosyal beceri öğretme davranışlarına ilişkin bilgi düzeylerinde önemli bir artışa yol açtığı gözlenmiştir.

Araştırmada bağımsız değişkenin acil etkisinin incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin öğretim programına ilişkin yüksek düzeyde acil etki görülmüştür. Alanyazın ile uyumlu olan bu bulgu (Değirmenci, 2018; Grisham-Brown vd., 2000,

Schepis ve vd., 2000; Tekin İftar, vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018; Ünal, 2018;) araştırmanın acil etkisi olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, Tunç-Paftalı (2018) tarafından ön-eğitimin, tek başına öğretmenlerin öğretim uygulamasına ilişkin performanslarını geliştirmede etkili olduğu ve performans geribildirimini sunmadan bir katılımcıda %90 gibi oldukça yüksek düzeyde uygulama güvenilirliği ile sonuçlandığı bildirilmiştir. Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinden elde edilen ön test- son test sonuçları ve başlama düzeyi uygulama evresi acil etki bulgularında gözlemlenen durumların, öğretmenlerin kendilerine web sayfası aracılığıyla sunulan ön eğitim ve web sayfasından edindikleri öğretim bilgilerini kullanarak başkalarına bağımlı kalmaksızın hedef uygulamaları yürütebileceğini düşündürmüştür.

Bu araştırmanın deneysel kontrolü hedef beceriye ilişkin uygulama evresini tamamlayan katılımcı öğretmenin yoklama oturumlarındaki performansının başlama düzeyindeki performansına göre artarak farklılaşması, uygulama evresi henüz yapılmamış olan katılımcıların yoklama oturumlarındaki performanslarının ise başlama düzeyi oturumlarındaki performanslarına benzer olması ile kurulmuştur. Araştırma sonucunda her bir öğretmen ile art zamanlı olarak gerçekleştirilen uygulama sonrasında elde edilen doğru tepki yüzdelerinde önemli bir artış görüldüğünden Ayşe öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın tahminde bulunma sürecinin, Eda öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın doğrulama sürecinin ve üçüncü katılımcı öğretmenin grafiğinde yer alan veriler ile araştırmanın yinleme sürecinin gerçekleştiği görülmüştür. Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modelinin kullanıldığı bu tür araştırmalarda deneysel kontrol kurulması için deneysel etkinin en az üç denek veya durumda görülmesi ve bu etkinin yinelenmesi gerektiği belirtilmektedir (Kennedy, 2005; Tekin-İftar, 2012. Bu araştırma üç katılımcı öğretmen ile sürdürülmüştür. WPEGSBÖP-KU'nun sosyal beceri öğretim becerileri üzerinde 3 katılımcı öğretmende ard zamanlılık ilkesiyle yinelenen biçimde etkili olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmada art zamanlı olarak bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel bir ilişki kurulduğunu ve deneysel kontrolünün sağlandığını göstermiştir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlenen çalışmalarda öğretmenlere çalıştıkları çocukların hedef becerilerini desteklemek amacıyla pekiştirme, ipucu gibi bilimsel dayanaklı etkili stratejileri kullanabilme becerilerinin de öğretilmesi gerekmektedir (Değirmenci, 2018). Bu araştırma OSB

olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine çocukların hedef becerilerini geliştirebilmeleri amacıyla sosyal beceri öğretim becerileri öğretilmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlere öğretim anında etkili pekiştirme, ipucu, veri toplama, değerlendirme gibi bilimsel dayanaklı stratejiler verilmiştir. Araştırma kapsamında verilen bu stratejilerin de öğretmenlerin uygulama becerilerini olumlu yönde deteklediği düşünülmüştür. Diğer taraftan araştırmanın ana sınıfı öğretmenliği programından mezun olan katılımcı öğretmenlerinin performans düzeyleri değerlendirildiğinde araştırma boyunca hedef becerilerde %100 düzeyinde performans sergilemedikleri görülmüştür. Yapılan çalışmalar performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla yürütülen öğretmen eğitimlerinde ön deneyimlerin de hedef becerileri uygulama düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Rakap ve Balıkcı, 2023). Bu çalışmanın katılımcı öğretmenleri araştırmada kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara dayalı sosyal beceri öğretmen eğitim programı ile ilgili daha önceden deneyimli değildiler. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bu sonuç beklendik bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında sunulan WPEGSBÖP-KU'nun katılımcı çocukların hedef becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğine ilişkin toplanan veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen çalışmanın bulguları, WPEGSBÖP-KU'nun öğretmenlerin sosyal beceri öğretme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermesinin yanında araştırmaya katılan OSB olan çocukların da hedef sosyal becerilerini arttırdığını göstermiştir. Programa katılan çocuklar, öğretmenler tarafından sağlanan öğretim süreci aracılığıyla hedef sosyal becerileri araştırmada hedeflenen ölçüt düzeyinde edinmişlerdir. Alanyazında nitelikli mesleki gelişim programlarının en önemli göstergerlerinden birisinin de çocuk çıktıları olduğu ve bir öğretmen eğitim programının niteliğine karar verebilmek için hem öğretmen hem de çocuk çıktılarının değerlendirilmesi gerektiği bildirilmiştir (Akalın, 2012; İşçen Karasu, 2017; Mahadey, vd., 2013; NCLB, 2001). Alanyazından elde edilen bu bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada da öğretmen eğitim programı sonucu hem öğretmenlerin sosyal beceri öğretim becerileri hem de çocukların hedef sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çocuk çıktılarından elde edilen bulgular ilgili alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği gözlenmiştir (Blair vd., 2018; Coelho, vd., 2015; Conners-Burrow, vd., 2017; Cornell vd., 2017; Herndon, vd., 2013; Larsen ve

Samdal, 2012; Schultz, vd., 2011). Örneğin, Baker-vd., (2009) okul öncesi öğretmenlerin davranış sorunlarını önleme programının öğretmenlerin sosyal beceri öğretim becerilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu ve çocukların hedef becerilerini de arttırdığını ortaya koymuştur. Ng ve arkadaşları (2016) ise OSB ve zihin yetersizliği olan çocuklara sosyal becerileri öğretmek için etkileşim temelli öğretim uygulamalarını kullanan ve öğretmen eğitimine yönelik yapılan bir çalışmayı değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda tüm katılımcıların hedeflenen sosyal becerileri öğrenmesini, öğrenilen becerileri sürdürmesini ve genelleştirmesini sağladığı görülmüştür.

Bu araştırmada, kullanılan bağımsız değişkenin ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. Bu amaçla araştırmaya katılan üç öğretmenden ve OSB olan çocukların annelerinden sosyal geçerliğe ilişkin öznel değerlendirme yaklaşımı ile veriler toplanmıştır. Hem katılımcı öğretmenlerin hem de katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Katılımcı öğretmenlere ilişkin sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde öğretmenler, bu programın öğretimsel uygulamalarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin beceri öğreniminde olumlu değişiklikler gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. Sosyal geçerlik verileri için katılımcılar ile bire bir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin web tabanlı olarak çevrimiçi sunulan mesleki gelişim programının öğretimsel uygulamalarını geliştirmeye olumlu etki ettiği bilgilendirici eğitim oturumlarında kullanılan kılavuz kitapçık ve sunum slatlarının web sayfası üzerinden erişilebilir olması ve uygulama anında geribildirimlerin sağlanmasına yönelik olumlu değerlendirmeler yaptıkları görülmüştür. Öğretmenler, çalışma kapsamında web tabanlı uzaktan eğitimi yararlı bulduklarını, esnek zaman dilimi ve geri bildirim imkanları eğitim verilen konuları daha etkili bir şekilde öğrenmelerini desteklediğini dile getirmişlerdir. Sosyal geçerlik değerlendirmeleri sonucunda öğretmenlerin programı çocuk çıktıları açısından da olumlu değerlendirdikleri görülmüştür. Alanyazında sınıfında OSB bulunan okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen performans geribildirimi (Artman, 2010; Hemmetter vd., 2015; İşsen-arasu, 20017) ve koçluk uygulamasıyla web tabanlı yürütülen çalışmalarda (Tunç-Paftalı, 2018) toplanan sosyal geçerlik verileri incelendiğine katılımcıların bu uygulamalara yönelik genel olarak olumlu görüş bildirdikleri ve uygulamayı kullanmaya devam

edeceklerini bildirdikleri görülmüştür. Çalışma sonucunda elde edilen anaokulu öğretmen eğitim programının öğretmenlere yönelik sosyal geçerlik bulguları, alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Araştırma kapsamında bir diğer sosyal geçerlik verisi katılımcı çocukların annelerinin çocuklara öğretilen sosyal becerileri edinmelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla toplanmıştır. Annelerden yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen verilen incelendiğinde annelerin çocukların katıldıkları program sonunda günlük yaşamlarına olumlu etkisi olduğunu ve bu tür uygulamalara farklı beceriler için de katılım sağlamak istediklerini bildirmişlerdir.

Bu araştırmanın öğretmen ve çocuk çıktılarından elde edilen sonuçlar oldukça olumlu olmasına rağmen araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak araştırma yalnızca uzaktan koçluk mesleki gelişim uygulamasının özel eğitim anaokulunda görevli okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim becerilerini kullanmaları ile çocukların belirlenen hedef sosyal becerileri edinmeleri edinimleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın diğer sınırlılığı ise hedef uygulama ölçütüne ilişkindir. Çalışmanın belirlenen hedef ölçütü öğretmenlerin sosyal beceri öğretim basamakalarını %75 ve üzerinde sergilemesi ve araştırma kapsamında bu ölçüt ve üstüne ulaşılmasına rağmen uygulama sürecinin bahar döneminde gerçekleştirilmesi, dolayısıyla araştırmanın yılsonu denk gelmesi nedeniyle çalışma katılımcı öğretmenler hedef becerilerde %100 doğru uygulama düzeyine ulaşmadan sonlandırılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenlerden gerçekleştirilmesi beklenen hedef basamak sayısının fazlalığı da bu oranda bir etken olduğunu düşündürmüştü. Örneğin, öğretmenlerin gereksinim oluşturma basamağının altında bulunan temel basamakları gerçekleştirmesine rağmen, araç gereçleri hazırlama ile ilgili basamakta eksi puan alması da bu oranı düşürdüğü gözlenmiştir. Bu durum araştırma kapsamında bir sınırlılık olarak değerlendirilmiştir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, web tabanlı çevrimiçi performans geribildirimine dayalı koçluk uygulamasının (WPEGSBOP-KU) özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretme becerilerine ve OSB olan çocukların sosyal becerileri öğrenme düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, bu programın öğretmenlerin sosyal beceri öğretim basamaklarını uygulama konusundaki yetkinliklerini artırdığını ve öğretmenlerin öğrendikleri becerileri başka ortamlara ve farklı öğrencilere genelleme becerilerini güçlendirdiğini göstermiştir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin hedeflenen sosyal becerileri edinme süreçlerinde programın etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini akıttmadan araştırmayı yürütmüş olmaları öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını yürütürken bu tür uygulamalara katılabileceklerini göstermiştir. Bir diğer önemli olarak değerlendirilen bulgusu katılımcı öğretmenlerin ortalama 6 oturumda hedeflenen ortalama ölçüt düzeyine ulaşmalarıdır. Bu bulgu araştırmanın verimliliği açısından önemli olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler kendilerine bilgilendirici öğretim oturumu ve performans geribildirimlerinin uygulanmasıyla toplam bir haftalık süre içeriğinde çalıştıkları ortamlarda işlevsel olarak kullanabilecekleri yeni bir uygulama öğrenmişlerdir. Ülkemizdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri söz önünde bulundurulduğunda bu bulgusu gelecekteki araştırmalara ışık tutacaktır. Araştırmadan elde edilen bu bulgusu alanyazındaki bulgular ile benzer olarak değerlendirilmiştir (Brown vd., 2014; Değirmenci, 2018; Fidan, 2018; Tunç- Paftalı, 2018). Ayrıca araştırma kapsamında tasarlanan bir web sayfası aracılığı ile araştırmanın uzaktan yürütülmesi öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin teknoloji destekli araçlarla yürütülebileceğini ve ilerideki araştırmalara uygulama kolaylığı sağlayabileceğini düşündürmüştür.

6.1 İlerideki Araştırmalara Öneriler

1. İlerideki araştırmaların hizmet içi öğretmen eğitim programlarını tasarlarırken web tabanlı interaktif araçlara odaklanarak koçluk ve performans geribildirimi ile farklı konularda öğretmenlerin beceri gelişimlerine olan katkısını araştırması önerilebilir.
2. WPEGSBÖP-KU yine web tabanlı olarak tasarlanabilir ve tasarlanan web sayfası aracılığı ile öğretmenler herhangi bir danışmana gereksinim

duymadan performans geribildirimlerini sayfa üzerinden videolar aracılığı ile alabilirler. Bu web sayfasında hedeflenen beceri basamaklarının teorik alt yapısı ve uygulama basamakları videolar aracılığı ile anlatılarak uygulama ve değerlendirme adımlarının öğretmen tarafından takip edileceği modüller hazırlanabilir. Örneğin öğretmenlerin özel eğitim alanında kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmalarını yaygınlaştırabilmek ve OSB/ özel gereksinimli olan çocuklarla gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarını geliştirebilmek üzere daha az zaman ve insan kaynağı gerektiren web tabanlı uygulamalar geliştirilebilir.

6.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. WPEGSBÖP-KU farklı öğretmen gruplarının özel eğitim ile ilgili konularda gereksinimlerinin karşılanması ve gelişimlerinin desteklenmesi üzere açılacak hizmet içi eğitim programlarında kullanılabilir.
2. Web tabanlı çevrimiçi performans geri bildirimine dayalı koçluk uygulamasıyla sosyal beceri öğretimi yapılması üzerine geliştirilen bu araştırmadan yola çıkılarak bilimsel dayanaklı uygulamalar kullanılarak farklı hedef becerilerin olduğu yeni araştırmalar tasarlanabilir.
3. WPEGSBÖP-KU uygulanması okullardaki yöneticilere, rehber öğretmenlere ya da deneyimli meslektaşlara öğretilir. Araştırmacılar yerine danışman olarak hazırlanan bu doğal uygulayıcılar WPEGSBÖP-KU'yu okullarında gereksinimleri olan öğretmenlere uygulayabilirler. Bu kişiler yıl içerisinde belirli aralıklarla öğretmenlere performans geribildirimini sunmaya devam edebilirler. Böylece hem daha fazla öğretmene hizmet götürülebilir hem de öğretmenlere kazandırılan becerilerin sürdürülebilirliği sağlanabilir. Bu kapsamda gerçekleştirilecek araştırmalar için MEB ile iş birliği sağlanabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Acar, Ç., Değirmenci, H.D., Olçay, S. ve İftar, E. T. (2023). Öğretmenlerin Gelişim Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimine İlişkin Bilgileri, Deneyimleri ve Mesleki Gelişim Gereksinimleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 641-668. <https://doi.org/10.19171/uefad.1293113>
- Ajani, O. A. (2022). Exploring the teacher professional development activities: perspectives of nigerian high school teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(6), 34-49. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.6.3>
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri* (Tez No: 320116). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 57-70. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000192
- Akalın, S. ve Sucuoglu, B. (2015). Effects of classroom management intervention based on teacher training and performance feedback on outcomes of teacher-student dyads in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 739-758.
- Akın, T. (2019). *Erken çocukluk özel eğitimi için elektronik performans destek sisteminin tasarlanması ve geliştirilmesi* (Tez No: 587332) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alkan, E. ve Kuzu, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(1), 165-179.
- American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association; 2013.
- Artman-Meeker, K. M. ve Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 112-123. <https://doi.org/10.1177/0271121412447115>
- Artman-Meeker, K. ve Hemmeter, M. L. (2013). Supporting teachers' use of recommended practices through e-mail performance feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 112-123.
- Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L. ve Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants & Young Children*, 27(4), 325-344. DOI: 10.1097/IYC.000000000000016
- Aslan-Armutçu, O. (2017). *BİT-KOÇ öğretmen eğitim programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem Milieu öğretim yöntemi'ni uygulamalarında ve Down Sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Tez No: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atas, B., Ozsandıkçı, İ., Olçay, S. ve Saral, D. (2023). Opinions About Evidence-Based Practices Among Special Education Teachers. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 20(1), 145-157. <https://doi.org/10.1080/26408066.2022.2133981>

- Bahap-Kudret. (2022). Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Ed.), *Erken çocukluk özel eğitimine ilişkin temel konular* (ss. 3-43). Vize Akademik.
- Baker-Henningham, H., Walker, S., Powell, C. ve Gardner, J. M. (2009). A pilot study of the Incredible Years Teacher Training programme and a curriculum unit on social and emotional skills in community pre-schools in Jamaica. *Child: care, health and development*, 35(5), 624-631.
- Bakkaloğlu, H. (2016). Erken çocukluk özel eğitimi [Early childhood special education]. *Öğretmen Dünyası*, 37(439), 21-26.
- Barnhill, G. P., Polloway, E. A. ve Sumutka, B. M. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 75-86. <https://doi.org/10.1177/1088357610378292>
- Barkaia, A., Stokes, T. F. ve Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>.
- Barton, E. E., Fuller, E. A. ve Schnitz, A. (2016). The use of email to coach pre-service early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(2), 78-90.
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M. ve Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14(1), 29-46.
- Barton, E. E., Rigor, M. N., Pokorski, E. A., Velez, M. ve Domingo, M. (2019). Using text messaging to deliver performance feedback to preservice early childhood teachers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 39(2), 88-102. <https://doi.org/10.1177/0271121418800016>
- Barton, E. E. ve Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention*, 30, 55-72.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(1), 57-71.
- Blair, C., McKinnon, R. D. ve Daneri, M. P. (2018). Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development. *Early Childhood Research Quarterly*, 43, 52-61.
- Bowe, F. G. (2007). *Earlychildhood special education: Birth to eight*. Thomson/Delmar Learning.
- Bryk, A. S. 2010. "Organizing Schools for Improvement." *Phi Delta Kappan* 91(7), 23-30. doi:10.1177/003172171009100705.
- Brown, P., Stephenson, J. ve Carter, M. (2014). Multicomponent training of teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 347-362. <https://doi.org/10.1177/0888406414546873>
- Brock, M. E. ve Carter, E. W. (2016). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 38(3), 131-144. <https://doi.org/10.1177/0741932516653477>
- Brock, M. E., Cannella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page, E. J., ... ve Dueker, S. A. (2017). Findings across practitioner training studies in special education: A comprehensive review and meta-analysis. *Exceptional Children*, 84(1), 7-26. <https://doi.org/10.1177/0014402917698008>
- Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Derisi*, 1(2), 15-20.

- Bursuck, W. D., Smith, T., Munk, D., Damer, M., Mehlig, L. ve Perry, J. (2004). Evaluating the impact of a prevention-based model of reading on children who are at risk. *Remedial and Special Education*, 25(5), 303–313. doi:10.1177/07419325040250050401
- Buzhardt, J., Walker, D., Greenwood, C. R. ve Heitzman-Powell, L. (2012). Using technology to support progress monitoring and data-based intervention decision making in early childhood: Is there an app for that? *Focus on Exceptional Children*, 44(8), 1.
- Cagiltay, K., Cicek, F., Karasu, N., Cakir, H. ve Kaplan Akilli, G. (2014). Innovative educational technology for special education and usability issues. In Design, User Experience, and Usability. User Experience Design for Everyday Life Applications and Services: *Third International Conference, DUXU 2014, Held as Part of HCI International 2014, Heraklion, Crete, Greece, June 22-27, 2014, Proceedings, Part III* 3 (pp. 155-163). Springer International Publishing.
- Cameron, S., J. Mulholland ve C. Branson. 2013. "Professional Learning in the Lives of Teachers: Towards A New Framework for Conceptualising Teacher Learning." *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 41(4), 377–397. doi:10.1080/1359866X.2013.838620.
- Casey, A. M. ve McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention*, 30(3), 251-268. <https://doi.org/10.1177/1053815108319038>
- Coburn, C. E. ve Woulfin, S. L. (2012). Reading coaches and the relationship between policy and practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5–30. <https://doi.org/10.1002/RRQ.008>
- Cochran, D. C., Gallagher, P. A., Stayton, V. D., Dinnebeil, L. A., Lifter, K., Chandler, L. K. ve Christensen, K. A. (2012). Early childhood special education and early intervention personnel preparation standards of the Division for Early Childhood: Field validation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(1), 38-51.
- Codding, R.S., Feinberg, A.B., Dunn, E.K. ve Pace, G.M. (2005). Effects of immediate performance feedback on implementation of behavior support plans. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 38(2), 205-219. doi: 10.1901/jaba.2005.98-04
- Codding, R. S., Livanis, A., Pace, G. M. ve Vaca, L. (2008). Using performance feedback to improve treatment integrity of classwide behavior plans: An investigation of observer reactivity. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 417-422. <https://doi.org/10.1901/jaba.2008.41-417>
- Coelho, V. A., Marchante, M. ve Sousa, V. (2015). "Positive Attitude": A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence*, 43, 29-38.
- Connors-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A. ve McKelvey, L. (2017). A preliminary evaluation of REACH: Training early childhood teachers to support children's social and emotional development. *Early Childhood Education Journal*, 45, 187-199.
- Coogle, C.G., Ottley, J.R., Rahn, N.L. ve Storie, S. (2018). Bug-in-ear eCoaching: Impacts on novice early childhood special education teachers. *Journal of Early Intervention*, 40(1), 87-103.
- Cook, B. G., Smith, G. J. ve Tankersley, M. (2011). Evidence-based practices in education. In S. Graham, T. Urban ve K. Harris (Eds.), *APA educational psychology handbook* (Vol. 3). American Psychological Association.
- Cook, E., Klein, M. D. ve Tessier, A. (2004). *Adapting childhood curricula for children in inclusive settings*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cotnoir-Bichelman, N. M., Thompson, R. H., McKerchar, P. M. ve Haremza, J. L. (2006). Training student teachers to reposition infants frequently. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 39, 489–494. <https://doi.org/10.1901/jaba.2006.9-06>

- Council for Exceptional Children (2015). *Ethical principles and professional practice standards for special educators*. <https://www.cec.sped.org/Standards/Ethical-Principles-and-Practice-Standards>
- Council for Exceptional Children (2020). *Engaging in Professional Learning and Practice Within Ethical Guidelines (Initial Practice-Based Professional Preparation Standards for Special Educators: Standard 1)*. <https://exceptionalchildren.org/standards/initialpractice-based-professional-preparation-standards-special-educators>
- Council for Exceptional Children (2020). *Initial practice-based professional preparation standards for early interventionist/early childhood special educators (ei/ecse)*. <https://exceptionalchildren.org/standards/resources>
- Creech-Galloway, C., Collins, B. C., Knight, V. ve Bausch, M. (2013). Using a simultaneous prompting procedure with an iPad to teach the Pythagorean Theorem to adolescents with moderate intellectual disability. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 38(4), 222-232.
- Crompton, H. (2017). *ISTE standards for educators: a guide for teachers and other professionals*. Teaching & Learning Faculty Books. 24. https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_books/24
- Crow, R. ve Snyder, P. (1998). Organizational behavior management in early intervention: Status and implications for research and development. *Journal of Organizational Behavior Management*, 18(2-3), 131-156.
- Çelik, S. (2020). *Okulöncesi öğretmenlerine yönelik olarak geliştirilen yüz yüze ve web tabanlı doğal öğretim öğretmen eğitimi programı (ODÖP)'nın etkililiğinin incelenmesi* (Tez No: 544399) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Çifci-Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E. ve Çiçek, M. (2018). Special education teacher candidates' views on evidence-based practices Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1756-1772. doi:10.14687/jhs.v15i3.5373
- Darling, L. M., Coffman, J. L., Propper, C. B., Wagner, N. J. (2022). Context is Key: Parasymphathetic Regulation In the Classroom Differentially Predicts Preschoolers' Socially Competent Behaviors. *Developmental Psychobiology*, 2(64). <https://doi.org/10.1002/dev.22246>
- Darling-Hammond, L. ve McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N. ve Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*, 12.
- DeGeorge, K. L. (1998). Friendship and stories: Using children's literature to teach friendship skills to children with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 33(3), 157-162. <https://doi.org/10.1177/105345129803300304>
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Tez No: 524169) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Değirmenci, H. D. ve Tekin-Iftar, E. (2023). Web-Based Professional Development with and without Coaching to Train Turkish Special Education Teachers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(3), 299-314.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early education and development*, 17(1), 57-89.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Desimone, L. M. ve Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dinnebeil, L. A., McInerney, W. F., Roth, J. ve Ramaswamy, V. (2001). Itinerant Early Childhood Special Education Services. *Journal of Early Intervention*, 1(24), 35-44. <https://doi.org/10.1177/105381510102400106>
- Dönmez, O. Yaman, F. Şahin, Y. L. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2016). "İşitme engelliler için mobil uygulama geliştirme süreci: Çarkıfelek örneği", *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 6(1), 22-41.
- Drigas, A. ve Rodi, E. I. (2013). Special education and ICTs. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 8(2), 41.
- Duncan, G. J. ve Magnuson, K. (2013). Investing In Preschool Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 2(27), 109-132. <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Dunst, C.J. ve Trivette, C. (2009). Using research evidence to inform and evaluate early intervention practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 2439. <https://doi.org/10.1177/0271121408329227>
- Elksnin, L. K. ve Elksnin, N. (2000). Teaching parents to teach their children to be prosocial. *Intervention in School and Clinic*, 36(1), 27-35. <https://doi.org/10.1177/105345120003600104>
- Erbaş, D. ve Yücesoy, Ş. (2002). Özel eğitim öğretmenliği programlarında yer alan uygulama derslerini yürütürken kullanılan iki farklı dönüt verme yönteminin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 109-123.
- Ergüven, D.A. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. (Tez No: 566451) [Doktora tezi, Necmetti Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 73-92. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.142>
- Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri* (Tez No: 532627). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B. ve McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. *Teaching and Teacher Education*, 72, 107-121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.011>
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. ve Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 178-192. <https://doi.org/10.1177/0271121411404440>
- Fullerton, E. K., Conroy, M. ve Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34(3), 118-135. <https://doi.org/10.1177/019874290903400302>

- Gegenfurtner, A., Zitt, A. ve Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5-21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Gillis, J. M. ve Butler, R. C. (2007). Social skills interventions for preschoolers with Autism Spectrum Disorder: A description of single-subject design studies. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 4(3), 532-547. <https://doi.org/10.1037/h0100390>
- Goldstein, A. P. ve McGinnis, E. (1997). *Skillstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. Research Press.
- Goodnight, C. I., Wood, C. L. ve Thompson, J. L. (2020). Effects of in-service and coaching to increase teachers' use of research-based strategies in beginning reading. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(1), 67-76. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1680944>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A., Reichow, B., MacSuga-Gage, A. S. ve Lane, H. (2023). A conceptual replication of targeted professional development to increase teachers' behavior-specific praise. *School Psychology Review*, 52(1), 72-86. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1853486>
- Greenwood, C. R., Beecher, C. C., Atwater, J., Petersen, S. C., Schiefelbusch, J., Carta, J. J. (2017). An Ecobehavioral Analysis Of Child Academic Engagement: Implications For Preschool Children Not Responding To Instructional Intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(37), 219-233. <https://doi.org/10.1177/0271121417741968>
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. and Collins, B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 10(3), 139-162. <https://doi.org/10.1023/A:1016688130297>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. ve Williamson, P. (2009). Teaching practice: a cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossen, B., Coulter, G. ve Ruggles, B. (1997). Reading Recovery: An Evaluation of Benefits and Costs. Executive Summary.
- Guralnick, M. J. (2016). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211-229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gülboy, E. (2021). *Koçluk desteğinin öğretmenlerin işlevsel iletişim öğretimini uygulama becerileri ile otizm spektrum bozukluğu olan çocukların iletişim becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* (Tez No: 673654) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gümüş, E. ve Bellibaş, M. Ş. (2023). The relationship between the types of professional development activities teachers participate in and their self-efficacy: a multi-country analysis. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 67-94.
- Gürbulak, N. ve Esgin, E. (2016). "Özel eğitimde hareket tabanlı teknolojilerin kullanımı", 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS2016) Rize Özet Bildiriler Kitabı, 16-18 Mayıs 2016, 46.
- Hagermoser Sanetti, L. M., Fallon, L. M. ve Collier-Meeka, M. A. (2011, September). Treatment Integrity Assessment and Intervention by School-Based Personnel: Practical Applications Based on a Preliminary Study. In *School Psychology Forum* (Vol. 5, No. 3).

- Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K. ve Handler, M. W. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in a public elementary school. *Behavior Modification*, 31(4), 454-465. <https://doi.org/10.1177/0145445506297583>
- Hollingsworth, H. L. ve Lim, C. I. (2015). Instruction via web-based modules in early childhood personnel preparation: A mixed-methods study of effectiveness and learner perspectives. *Early Childhood Education Journal*, 43, 77-88. DOI 10.1007/s10643-014-0642-9
- Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C. ve Hagen-Collins, K. (2021). Educator knowledge and preparedness for educating students with autism in public schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(4), 213-224. <https://doi.org/10.1177/1088357621989310>
- Hart, J. E. ve Malian, I. (2013). A statewide survey of special education directors on teacher preparation and licentiate in autism spectrum disorders: A model for university and state collaboration. *International Journal of Special Education*, 28(1), 4-13.
- Hart, J. E. ve More, C. M. (2013). Investigating the Impact of Technology on Pre-Service Teacher Knowledge of Autism Spectrum Disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(4), 504-513. <http://www.jstor.org/stable/24232507>
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A. ve Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of genetic psychology*, 174(6), 642-663.
- Heitzman-Powell, L. S., Buzhardt, J., Rusinko, L. C. ve Miller, T. M. (2014). Formative evaluation of an ABA outreach training program for parents of children with autism in remote areas. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(1), 23-38. doi:10.1177/1088357613504992
- Hikmet, Ç., Kalkan, S. ve Akemoğlu, Y. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin OSB'li çocukların eğitimlerinde kullandıkları bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2022.0121>
- Horn, A. L., Rock, M. L., Chezan, L. C., Bobzien, J. L., Karadimou, O. ve Alturki, A. (2023). Effects of e coaching on the occurrence, equity, and variety of behavior specific praise during mursion™ simulations. *Journal of special education technology*, 38(4), 501-514. <https://doi.org/10.1177/01626434231152893>
- Horner, R. H., Sugai, G. ve Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical child and family psychology review*, 20, 25-35.
- Hsiao, Y. J. ve Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Hsieh, W., Hemmeter, M. L., McCollum, J. ve Ostroskyh, M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 229-247. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.03.007>
- Hundert, J. ve Houghton, A. (1992). Promoting social interaction of children with disabilities in integrated preschools: A failure to generalize. *Exceptional Children*, 58(4), 311-320. <https://doi.org/10.1177/001440299205800404>
- International Society for Technology in Education (2017). *ISTE standards for educators*. Arlington, VA: International Society for Technology in Education.
- İşcen-Karasu, F. (2017). *Performans geri bildiriminin anaokulu öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi* (Tez No: 468277) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Jang, J., Dixon, D. R., Tarbox, J., Granpeesheh, D., Kornack, J. ve de Nocker, Y. (2012). Randomized trial of an eLearning program for training family members of children with autism in the principles and procedures of applied behavior analysis. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 852–856. doi:10.1016/j.rasd.2011.11.004
- Jay, J., Knaus, M. ve Hesterman, S. (2014). High-quality early childhood education in the early years of school. *Every Child*, 20, 22.
- Jennings, J. L. ve DiPrete, T. A. (2010). Teacher effects on social and behavioral skills in early elementary school. *Sociology of Education*, 83(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/0038040710368011>
- Jimenez, M. E., Fiks, A. G., Ramirez Shah, L., Gerdes, M., Ni, A. Y. ve Guevara, J. P. (2014). Factors associated with early intervention referral and evaluation: A mixed methods analysis. *Academic Pediatrics*, 14(3), 315-323. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2014.01.007>.
- Jurs, P. and Špehte, E. (2021). The role of feedback in the distance learning process. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 91-105. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0019>
- Kahmann, R., Droop, M. ve Lazonder, A. W. (2022). Meta-analysis of professional development programs in differentiated instruction. *International Journal of Educational Research*, 116, 102072.
- Kahyaoglu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kalkan, S. (2019). *Sosyal-duygusal gelişimi risk altında olan okul öncesi çocuklarına yönelik piramit modeline dayalı uygulama temelli koçluk desteği içeren öğretmen mesleki gelişim programının etkililiği*. (Tez No: 547516) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karanfiller, T. Göksu, H. ve Yurtkan, K. (2017). Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için temel kavram öğretimi mobil uygulama tasarımı. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 367-381.
- Kaymak, A. (2013). Özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarına işbaşında eğitim yoluyla ayrık denemelerle öğretimi uygulama becerisi kazandırma. (Tez No: 372263) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Keilty, B. (Ed.). (2010). *The early intervention guidebook for families and professionals: Partnering for success*. Teachers College Press.
- Kennedy, M. M. (2016). How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980.
- Kennedy, M. J., Thomas, C. N., Aronin, S., Newton, J. R. ve Lloyd, J. W. (2014). Improving teacher candidate knowledge using content acquisition podcasts. *Computers & Education*, 70, 116-127.
- Kıyak, Ü. E. (2020). Mesleki gelişim: Genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin akademik becerileri üzerindeki etkileri (Tez No: 646715) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kızır, M. (2022). Ayrık Denemelerle Öğretim Yönteminin Telesağlık Koçluk İçeren Eğitim Programıyla Öğretmenlere Kazandırılmasının İncelenmesi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 108-130.
- Kodak, T. ve Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics*, 67(3), 525-535. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.007>

- Kong, C., Yasmin, F. (2022). Impact Of Parenting Style On Early Childhood Learning: Mediating Role Of Parental Self-efficacy. *Front. Psychol.*, (13). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
- Kretlow, A. G. ve Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L. ve Wood, C. L. (2011). 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. ve Cooke, N. L. (2009). Using in-service and coaching to increase kindergarten teachers' accurate delivery of group instructional units. *The Journal of Special Education*, 44(4), 234-246. <https://doi.org/10.1177/0022466909341333>
- Larsen, T. ve Samdal, O. (2012). The importance of teachers' feelings of self efficacy in developing their pupils' social and emotional learning: A Norwegian study of teachers' reactions to the Second Step program. *School Psychology International*, 33. 631-645. <https://doi.org/10.1177/0143034311412848>
- Machynska, N., Derkach, Y. ve Pankevych, Y. (2020). Types and forms of professional development of a preschool teacher in in-service training. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*, (2), 72-77. doi: 10.28925/1609-8595.2020.2.10
- Maheady, L., Smith, C. ve Jabot, M. (2013). Utilizing Evidence-Based Practice in Teacher Preparation. In *Evidence-based practices* (pp. 121-147). Emerald Group Publishing Limited.
- Massar, M. M., Horner, R. H., Kittelman, A. ve Conley, K. (2022). Mechanisms of effective coaching: using prompting and performance feedback to improve teacher and student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(3), 169-184. <https://doi.org/10.1177/10983007221133524>
- Maenner, M. J., Shaw K. A., Baio J., Washington A., Patrick M., DiRienzo M., Christensen D. L., Wiggins L. D., Pettygrove S., Andrews J. G., Lopez M., Hudson A., Baroud T., Schwenk Y., White T., Rosenberg C. R., Lee L., Harrington R. A., Huston M.,...Dietz P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2016. *MMWR Surveillance Summaries*, 69(4), 1–12. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>
- McCorkle, L. S. ve Coogle, C. G. (2020). Technology-Enhanced Performance-Based Feedback in Teacher Preparation. *Teacher Educators' Journal*, 13, 105-123.
- McKimm, J., Jollie, C. ve Cantillon, P. (2003). Web based learning. *Bmj*, 326(7394), 870-873. doi: 10.1136/bmj.326.7394.870
- McLeod, N. (2023). Rethinking teacher professional development designing and researching how teachers learn. In D. Freeman (Eds.), *How teacher learning became recognized as a form of learning* (pp. 36-60). Routledge Taylor and Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9781003240419>
- McLeod, R. H., Kim, S. ve Resua, K. A. (2018). The effects of coaching with video and email feedback on preservice teachers' use of recommended practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-12.
- McLeskey J., Barringer M.-D., Billingsley B., Brownell M., Jackson D., . . . Ziegler D. (2017, January). *High-leverage practices in special education*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center. Retrieved from <http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2017/07/CEC-HLP-Web.pdf>

- Meissel, K., Parr, J. M. ve Timperley, H. S. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? *Teaching and Teacher Education*, 58, 163-173. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Morgan, H. (2019). Does high-quality preschool benefit children? what the research shows. *Education Sciences*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.3390/educsci9010019>
- Morrier, M. J., Hess, K. L. ve Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- Muschkin, C. G., Ladd, H. F. ve Dodge, K. A. (2015). Impact Of North Carolina's Early Childhood Initiatives On Special Education Placements In Third Grade. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(37), 478-500. <https://doi.org/10.3102/0162373714559096>
- National Autism Center (NAC). (2015). *National standards report 2*. <https://nationalautismcenter.org/national-standards-project/results-reports/>
- National Institute for Early Education Research. (2010). *The State of Preschool 2009: State Preschool Yearbook*.
- National Research Council. (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S. ve Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25, 393-416. DOI 10.1007/s10864-016-9250-7
- Ng, A. H. S., Schulze, K., Rudrud, E. ve Leaf, J. B. (2016). Using the teaching interactions procedure to teach social skills to children with autism and intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 121(6), 501. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.6.501-519>.
- No Child Left Behind Act of 2001, Pub. L. No. 107-110, 115 Stat. 1425 (2001). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Noell, G. H., Witt, J. C., LaFleur, L. H., Mortenson, B. P., Rainer, D. D. ve LeVelle, J. (2000). A comparison of two follow-up strategies to increase teacher intervention implementation in general education following consultation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33, 271-284. <https://doi.org/10.1901/jaba.2000.33-271>
- Nosik, M. R. ve Williams, W. L. (2011). Component evaluation of a computer based format for teaching discrete trial and backward chaining. *Research in developmental disabilities*, 32(5), 1694-1702. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.02.022>
- NPDC (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder). (2014). Evidence-based practices for children, youth and young adults with autism spectrum disorder, <https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014>,
- Nurse, L., Melhuish, E. (2021). Comparative Perspectives On Educational Inequalities In Europe: An Overview Of the Old And Emergent Inequalities From A Bottom-up Perspective. *Contemporary Social Science*, 4(16), 417-431. <https://doi.org/10.1080/21582041.2021.1948095>

- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/0271121400020001>
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- Onur Sezer, G. ve Özyürek, M. (2015). İpuçları ve dönütlerle öğretmen ödülleri artırmanın öğrenci davranışlarına etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 246-265.
- Özgüç, C. S. ve Cavkaytar, A. (2016). Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 197- 226. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6691>
- Peterson, L. D., Young, K. R., Salzberg, C. L., West, R. P. ve Hill, M. (2006). Using self-management procedures to improve classroom social skills in multiple general education settings. *Education and treatment of children*, 29(1), 1-21.
- Pianta, R. C., Lipscomb, D. ve Ruzek, E. (2022). Indirect effects of coaching on pre-K students' engagement and literacy skill as a function of improved teacher-student interaction. *Journal of School Psychology*, 91, 65-80. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.12.003>
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K. ve Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early childhood research quarterly*, 23(4), 431-451. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.02.001>
- Prue, D. M. ve Fairbank, J. A. (1981). Performance feedback in organizational behavior management: A review. *Journal of Organizational Behavior Management*, 3(1), 1-16. https://doi.org/10.1300/J075v03n01_01
- Rahn, N. L., Coogle, C. G. ve Ottley, J. R. (2019). Early childhood special education teachers' use of embedded learning opportunities within classroom routines and activities. *Infants & Young Children*, 32(1), 3-19. doi: 10.1097/IYC.0000000000000132
- Rajaguru, S. (2023). Inclusive education: need for enhancing special education skills among regular school teachers. *International Journal of Research and Review*, 10(2), 950-954. <https://doi.org/10.52403/ijrr.202302113>
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Editör), *Özel eğitim içinde* (s. 181-211). Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on pre-service teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68 (2), 125-139.
- Rakap, S. (2017b). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Rakap, S. ve Balıkcı, S. (2023). Training preservice teachers to use evidence-based practices: Effects of coaching with performance feedback on teacher and child outcomes. *Learning and Instruction*, 86, 101755. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.10175>
- Rakap, S., Balıkcı, S., Aydın, B. ve Kalkan, S. (2023). Promoting Inclusion Through Embedded Instruction: Enhancing Preschool Teachers' Implementation of Learning Opportunities for Children with Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10882-023-09932-6>
- Rakap, S., Balıkcı, S. ve Kalkan, S. (2018). Teachers' knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education*, 7(4), 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.388398>

- Rakap, S., Balikci, S., Kalkan, S. ve Aydin, B. (2018). Preschool teachers' use of strategies to support social-emotional competence in young children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 11-25. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454103>
- Rama, I. ve Kontu, E. (2012). Searching for pedagogical adaptations by exploring teacher's tacit knowledge and interactional co-regulation in the education of pupils with autism. *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 417-431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2012.701064>
- Raver, S. A. (2009). *Early childhood special education 0-8 years: Strategies for positive outcomes*. Pearson Education Inc.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Ou, S. R., Robertson, D. L., Mersky, J. P., Topitzes, J., ... & Niles, M. D. (2007). Effects of a school-based, early childhood intervention on adult health and well-being. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161(8), 730. <https://doi.org/10.1001/archpedi.161.8.730>
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rock, M.L., Schumacker, R.E., Gregg, M., Howard, P.W., Gable, R.A. ve Zigmond, N. (2014). How Are They Now? Longer Term Effects of eCoaching Through Online Bug-In-Ear Technology. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 161-181. doi: 10.1177/0888406414525048
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- Saracho, O. N. ve Spodek, B. (2007). Early Childhood Teachers' Preparation and The Quality Of Program Outcomes. *Early Child Development and Care*, 1(177), 71-91. <https://doi.org/10.1080/03004430500317366>
- Sargent, L. R. (1998). *Social Skills for School and Community: Systematic Instruction for Children and Youth with Cognitive Delays*. CEC Publications, Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Dept. K0032, Reston, VA 20191-1589
- Sargent, L., Perner, C. ve Cook, T. (2012). *Social Skills for Students With Autism Spectrum Disorder and Other Developmental Disabilities: (Elementary School Lesson Plans 1-50)* (Vol. 1). Council For Exceptional Children.
- Sarıgöz, O. (2011). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya derslerinde verilen ev ödevleri hakkındaki düşüncelerinin değerlendirilmesi. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 1(1), 80-87.
- Sazak, E. (2009). *Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin sosyal becerilere ilişkin beklentileri ve sosyal beceri öğretim programının öğretmen çıktıları üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Tez No: 324832). [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Schaefer, J. M. ve Ottley, J. R. (2018). Evaluating immediate feedback via bug-in-ear as an evidence-based practice for professional development. *Journal of Special Education Technology*, 33(4), 247-258.
- Schrum, L. (1999). Technology professional development for teachers. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), 83-90.
- Schultz, B. L., Richardson, R. C., Barber, C. R. ve Wilcox, D. (2011). A preschool pilot study of connecting with others: Lessons for teaching social and emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 39, 143-148.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2021). The meta-analysis research in special education. In K. A. Kavale (Ed.), *How to summarize single-participant research: Ideas and applications*. (pp. 227-244). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410608260>

- Shidler, L. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 453-460.
- Sharma, U. ve Sokal, L. (2015). The impact of a teacher education course on pre-service teachers' beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 276-284. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12043>
- Simonsen, B., Myers, D. ve DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 300-318. <https://doi.org/10.1177/0888406409359>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. ve Sugai, G. (2008). Evidence based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31, 351-380.
- Sims, S. ve Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47-63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Van Herwegen, J. ve Anders, J. (2021). *What are the Characteristics of Teacher Professional Development that Increase Pupil Achievement? A systematic review and meta-analysis*. London: Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/teacherprofessional-development-characteristics>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational researcher*, 31(7), 15-21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Sleiman, A. A., Sigurjonsdottir, S., Elnes, A., Gage, N. A. ve Gravina, N. E. (2020). A quantitative review of performance feedback in organizational settings (1998-2018). *Journal of Organizational Behavior Management*, 40(3-4), 303-332. <https://doi.org/10.1080/01608061.2020.1823300>
- Soares, D., Monroe, A. ve McClelland, S. (2017). Preparing a profession: development and design of a merged program. *Creative Education*, 08(08), 1329-1338. <https://doi.org/10.4236/ce.2017.88094>
- 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. doi:10.1177/1098300714550657
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H. (2018). *Anaokulunde kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Monograf. Pegem Yayıncılık.
- Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Iscen Karasu, F., Demir, S. ve Akalin, S. (2014). Preschool Teachers' Knowledge Levels about Inclusion. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1477-1483.
- Sucuoglu, B. ve Cıfci, İ. (2001). *Yapamıyor mu yapmıyor mu? Zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri öğretimi*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Susan, M., Wilczynski, Allison, Labrie, Ann, Baloski, Amanda, Kaake, Nick, Marchi, Kimberly, A. ve Zoder-Martell. (2017). Web-Based Teacher Training and Coaching/Feedback: A Case Study. *Psychology in the Schools*, 54(4):433-445. doi: 10.1002/PITS.22005
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J. ve Morgan, P. L. (2008). Examining the influence of teacher behavior and classroom context on the behavioral and academic outcomes for students with emotional or behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 41(4), 223-233.
- Tarusan, S., Naparan, G. B. ve Celesio, G. (2022). Learning experiences of teachers attending online webinars. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 11(22), 253-270.

- Tekin-İftar, E. (2012b). Tek-denekli araştırmalar ve temel kavramlar. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 15-39). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E. (2012c). Grafik ve grafiksel analiz. Elif Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 403-443). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tekin-İftar, E., Batu, S., Değirmenci, H. D. ve Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan öğrenme uygulamalarının (UÖU) özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine etkileri*. Sonuçlanmış araştırma raporu. Bilimsel Araştırma Projeleri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tekin-İftar, 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. doi:10.1177/0888406417703751
- Timuçin, E. U. (2008). *Doğrudan davranışsal danışmanlığın birlikte eğitim ortamına yerleştirilmiş yetersizliği olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmadaki etkililiği* (Tez No: 227848) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Toelken, S. ve Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27(2), 93-104. <https://doi.org/10.1002/bin.337>
- Tomris, G. (2022). Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı. H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Ed.), *Erken çocukluk özel eğitimin kuramsal temelleri* (ss. 45-91). Vize Akademik.
- Traub, J. R. D. (2010). *A comparison of feedback procedures on teachers' use of behavior support strategies and children's problem and alternative behaviors in preschool classrooms* (Thesis No: 10-1-2010) [Master Degree, University of South Florida]. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/3705/>
- Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan anaokulu öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği* (Tez No: 523810) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- U.S. Department of Education. (2017). Building the Legacy: IDEA 2004. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği*. (Tez No: 533316) [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. ve Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: What do they do? Findings from an explorative international study. *Professional development in education*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>
- Ventista, O. M. ve Brown, C. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Vuran, S. ve Olcay-Gül., S. (2012). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Eğitimcilerin İşbaşında Eğitimi: Ayrık Denemelerle Öğretim Formatında Eşzamanlı İpucu Stratejilerinin Kullanımının Öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2091-2110
- Walker, D., Carta, J. J., Greenwood, C. R. ve Buzhardt, J. F. (2008). The use of individual growth and developmental indicators for progress monitoring and intervention decision making in early education. *Exceptionality*, 16(1), 33-47.

- Weiland, C., Yoshikawa, H. (2013). Impacts of a prekindergarten program on children's mathematics, language, literacy, executive function, and emotional skills. *Child Dev*, 6(84), 2112-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>
- Wilczynski, S. M., Labrie, A., Baloski, A., Kaake, A., Marchi, N. ve Zoder-Martell, K. (2017). Web-based teacher training and coaching/feedback: A case study. *Psychology in the Schools*, 54(4), 433-445. <https://doi.org/10.1002/pits.22005>
- Wilkinson, L. A. (2007). Assessing treatment integrity in behavioral consultation. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(3), 420. <https://doi.org/10.1037/h0100816>
- Wolery, M. ve Bailey Jr, D. B. (2002). Early childhood special education research. *Journal of early intervention*, 25(2), 88-99.
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart 1. *Journal of applied behavior analysis*, 11(2), 203-214. <https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Won, N., Liu, K. ve Bukko, D. (2019). Developing instructional skills: perspectives of feedback in student teaching. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(2). <https://doi.org/10.4148/2470-6353.1303>
- Wong, C. (2013). A Play and Joint Attention Intervention For Teachers Of Young Children With Autism: A Randomized Controlled Pilot Study. *Autism*, 3(17), 340-357. <https://doi.org/10.1177/1362361312474723>
- Woolfolk-Hoy, A. 2000. "Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching." Paper presented at the annual meeting for the society of the American Educational Research Association, New Orleans, April 28.
- Yaman, F., Dönmez, O., Avcı, E. ve Kabakçı Yurdakul, I. (2016). İşitme engelli öğrencilerin okuma-yazma eğitiminde mobil uygulama kullanımı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188), 153-174.
- Yılmaz, B. (2020). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi* (Tez Numarası: 612534) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

8. EKLER

EK 1 Sosyal Beceri Belirleme Kontrol Listesi

SOSYAL BECERİ BELİRLEME KONTROL LİSTESİ (SBBKL)

Değerli Öğretmenim,

Bu kontrol listesi, sınıfınızdaki Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuğun sosyal beceri performansını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öncelikle kişisel bilgilere yönelik hazırlanan bölümü doldurunuz. Daha sonra kontrol listesinde OSB olan çocuğun gerçekleştirdiği beceriler için “evet” kutucuğunu, gerçekleştiremediği beceriler için ise “hayır” kutucuğunu işaretleyiniz. Vaktinizi ayırarak araştırmaya yaptığınız katkıdan dolayı teşekkür ederim.

A. ÖĞRETMENE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER	
1. Adınız-soyadınız:	
2. Yaşınız:	
3. Cinsiyetiniz:	☐ Kadın ☐ Erkek
4. Mezun olduğunuz okul:	
5. Mesleki deneyiminiz (yıl olarak):	
6. Çalıştığınız okul:	
7. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz?	
8. Görev yaptığınız bu okulda kaç yıldır çalışmaktasınız?	
9. Sınıf mevcudu:	
10. Görev yaptığınız bu okulda kaç yıldır çalışmaktasınız?	
11. Sınıfınızdaki mevcut gelişimsel yetersizliği olan çocukların yetersizlik türleri nelerdir?	
12. Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı?	☐ Hayır Cevabınız evet ise: ☐ Kursa katıldım. ☐ Seminere katıldım. ☐ Lisans eğitiminde ders aldım. ☐ Hizmet içi eğitime katıldım. ☐ Diğer..... Aldığınız eğitimin konusu:

13. Bugüne kadar gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalıştınız mı?	() Evet () Hayır Cevabınız evet ise: Ne kadar süre çalıştınız? Ne tür yetersizlik gruplarıyla çalıştınız? () Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle () Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle () İşitme yetersizliği olan öğrencilerle () Görme yetersizliği olan öğrencilerle () Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle () Bedensel yetersizliği olan öğrencilerle () Diğer (yazınız).....		
14. Daha önce sınıfınıza otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuk yerleştirildi mi?	() Evet () Hayır		
B. OSB OLAN ÇOCUĞA İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER			
1. Adı-soyadı:			
2. Yaşı:			
3. Cinsiyeti:			
4. Sınıfınızda bulunma süresi (yıl ya da ay olarak):			
5. Tanısı alma yaşı ve tanısı:			
6. Özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanma durumu:			
7. Kardeş sayısı:			
8. Ailenin kaçınıcı çocuğu:			
C. SOSYAL BECERİLERİ BELİRLEME I. AŞAMA		Evet	Hayır
1. Bir başkasıyla/başkalarıyla karşılaştığında, uygun sözcükleri (merhaba, günaydın, iyi günler vb.) ya da jest ve mimikleri (gülümseyerek, başını öne doğru eğerek vb.) kullanarak selamlaşır.			
2. Bir başkasının/başkalarının bulunduğu ortamdan ayrılırken, uygun sözcükleri (görüştürüz, hoşçakal vb.) ya da jest ve mimikleri (el sallayarak) kullanarak vedalaşır.			
3. Akranlarıyla etkileşim kuracağı zaman akranının ismini söyleyerek etkileşimi başlatır.			
4. Kendini birisine tanıtırken adını soyadını söyler.			
5. Kendisine yapılan olumlu davranışlar karşısında (zorlandığı bir işin yapılmasına yardım edildiğinde, bir şey			

ikram edildiğinde, kendisiyle bir şey paylaşıldığında, hediye verildiğinde, iltifat edildiğinde vb.) karşısındaki kişiye teşekkür eder.		
6. Bir başkasına/başkalarına (öğretmeni, arkadaşı) ait bir eşyayı kullanmak istediğinde izin ister.		
7. İhtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım ister.		
8. Bir etkinliği iş birliği ile yapmak için akranını/akranlarını etkinliğe davet eder.		
9. İşbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında duygu, gereksinim ve haklarını (düşüncelerini) ifade eder.		
10. İşbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında akranlarıyla alınan ortak kararlara uyar.		
11. İşbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında kendi görevini bağımsız olarak yerine getirir.		
12. Gün içinde karşılaştığı farklı durum ve ortamlarda (oyunda sırasını beklerken, yemekte servisini beklerken, karşılıklı konuşurken vb.) uygun şekilde sıra alır.		
13. Kendisinin ya da arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri (yiyecek, oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşır.		
14. Kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım eder.		
15. Etkinlik bittikten sonra çalışma materyallerini yerine kaldırır.		
16. Grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri, jest ve mimikleri (hafifçe el kaldırma vb.) kullanarak söz alır.		
17. Günlük rutin etkinlikler sırasında verilen yönergeleri bağımsız olarak yerine getirir.		
18. Grup etkinliklerinde öğretmenini uygun şekilde (göz teması kurarak, diğer arkadaşlarını rahatsız etmeden, yüksek sesle konuşmadan vb.) dinler.		
19. Sınıf kurallarına uyar.		
SOSYAL BECERİLERİ BELİRLEME II. AŞAMA		
<i>Çocuğun;</i> Şu anda içinde bulunduğu ortamlar ve bu ortamlarda katıldığı etkinlikler nelerdir? Bu etkinliklere katılan diğer kişiler kimlerdir? Bu etkinliklerde başarısını azaltan sosyal yetersizlikler nelerdir? Hangi beceri/ beceriler çocuğun pek çok etkinliğe katılmasını kolaylaştırır?		

Yukarıda yer alan davranışlar arasından OSB olan çocuğun öncelikli olarak öğrenmesini istediğiniz üç davranışı önem sırasına göre sıralayınız.

1.

2.

3.

Sınıfınızdaki diğer özel gereksinimli çocuklar yukarıda yer alan davranışları bağımsız olarak gerçekleştiriyor mu?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

• ***Evet ya da kısmen seçeneğini işaretlediyseniz; Daha çok hangi davranışlarda sorun yaşıyorlar? Sıralayınız.***

Sınıfınızdaki diğer özel gereksinimli çocuklar yukarıda yer alan davranışları bağımsız olarak gerçekleştiriyor mu?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

• ***Evet ya da kısmen seçeneğini işaretlediyseniz; Daha çok hangi davranışlarda sorun yaşıyorlar? Sıralayınız.***

Yukarıda yer alan davranışları, OSB olan çocuğa kazandırma konusunda ne tür çalışmalar ya da düzenlemeler yapıyorsunuz?

EK 2 Sosyal Beceri Öğretmen Eğitim Programı Kılavuz Kitapçığı Özet



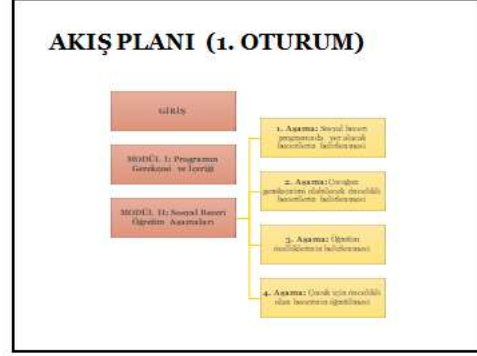
ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU ÖĞRETMENLERİ İÇİN SOSYAL BECERİ ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMI KILAVUZ KİTAPÇIĞI ÖZET	
I. OTURUM	
GİRİŞ	
MODÜL I: Programın Gerekçesi ve İçeriği	
❖ Sosyal beceri nedir	
❖ Tipik gelişen çocukların sosyal becerileri	
❖ OSB olan çocukların sosyal becerileri	
❖ Sosyal beceri öğretmenlerin yapmalarının önemi	
❖ Sosyal beceri öğretiminde kullanılan yöntemler	
MODÜL II: Sosyal Beceri Öğretim Aşamaları	
❖ 1. Aşama: Sosyal beceri programında yer alacak becerilerin belirlenmesi	
○ Tanım	
○ Örnek	
○ Becerin belirlenmesi için örnek sorular üzerinde çalışma	
○ Örnek gözlem formu sunumu	
○ Örnek durum incelemesi	
○ Hedef sosyal becerinin belirlenmesi için kullanılabilecek gözlemsel ve öğretimsel kayıt tekniklerinin açıklanması	
○ Tanımı	
○ Örnek	
○ Örnek kayıt formları sunumu ve incelenmesi	
○ Beceri analizi ve beceri analizi kayıt formunun birlikte hazırlanması	
❖ 2. Aşama: Çocuğun gereksinimi olabilecek öncelikli becerilerin belirlenmesi	
○ Tanım	
○ Örnek	
○ Örnek form ve incelenmesi	
❖ 3. Aşama: Öğretim özelliklerinin belirlenmesi	
○ Tanım	
○ Örnek	
○ Örnek form ve incelenmesi	
❖ 4. Aşama: Çocuk için öncelikli olan becerinin öğretilmesi	
○ Sosyal beceri öğretimine geçiş için giriş	
○ Örneklerin sunumu	
○ Modül II'nin özetlenmesi	
○ Soruların alınması	
○ Bir sonraki oturumun planlanması ve kapanış	
II. OTURUM	
MODÜL III: Sosyal Beceri Öğretim Basamakları	
❖ 1. Basamak: Hedef becerinin analiz edilmesi	
○ Tanım	
○ Örnekler ve incelenmesi	

○ Birlikte belirlenen örnek bir sosyal becerinin beceri analizini yapma
○ Hazırlanan beceri analizine yönelik örnek kayıt formu hazırlama
❖ 2. Basamak: Gereksinim oluşturmak
○ Tanım
○ Aşamaları
○ Örnek durum ve örnek video incelemesi
❖ 3. Basamak: Model olma
○ Tanım
○ Aşamalar
○ Örnek durum ve video incelemesi
❖ 4. Basamak: Rol oynama/Prova etme
○ Tanım
○ Aşamalar
○ Örnek durum ve video incelemesi
➤ Rol oynama aşamasının öğretiminde kullanılabilecek stratejiler
✓ Geri bildirim verme
○ Tanım
○ Örnek ve incelenmesi
✓ İpucu
○ Tanım
○ Türleri
○ Örnek ve incelenmesi
✓ İpucunu silikleştirme
○ Tanım
○ Aşamalı yardım
○ İpucunun giderek azaltılması
○ İpucunun giderek artırılması
○ Bekleme süresi
○ Örnekler ve incelenmesi
✓ Pekiştirme
○ Olumlu pekiştirme
○ Olumsuz pekiştirme
○ Örnekler ve incelenmesi
✓ Pekiştireç
○ Tanım
○ Türleri
○ Örnekler ve incelenmesi
❖ 5. Basamak: Becerinin tekrarlanması
○ Tanım
○ Aşamaları
○ Örnekler
❖ 6. Basamak: Becerinin geliştirilmesi
○ Tanım
○ Aşamaları
○ Örnek
❖ 7. Basamak: Değerlendirme

o Tanım
o Örnek
o Tüm basamakların içinde yer aldığı alıştırma örneğinin incelenmesi
o Soru ve cevapların alınması
o Uygulamanın sonraki aşamasının planlanması
o Teşekkür konuşması
o Kapanış



EK 3 Özel Eğitim Anaokulu Öğretmenleri İçin Sosyal Beceri Öğretim Programı 1. Oturum



- Diğer taraftan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların bu becerileri rastlantısal, rol model olarak ya da taklit ederek öğrenmeleri yeterli olmadığı bilinmektedir. Böylece toplum içinde kabul edilebilir biçimde davranmayı tipik gelişim gösteren akranları gibi kabilinden öğrenemeyebilirler ve bu becerilerin öğretimine gereksinim duyabilirler. Bu nedenle OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğretim programlarına okul ve sınıfta olan sosyal beceri öğretimine yer vermeleri önemlidir.

- Öğretmenler sınıflarda becerilerin öğrenilmesinde en önemli rolü üstlenmektedirler. Bu nedenle, okul öncesi dönemde öğretmenlerin sosyal becerileride desteklemek amacıyla uygun yöntem ve stratejileri sistematik olarak kullanmaları ve sınıflarında edili öğretim ortamları hazırlayabilmeleri sınıflarındaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların etkileşimlerini artıracak, bütün çocukların okul öncesi eğitimden beklenen yararı elde etmelerini sağlayacaktır.

- Okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerini geliştirmek, kendi huzarında öğrenmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek için uygulanması kolay, pratik, etkili stratejilere gereksinimleri bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin sosyal beceri öğretiminde başarıları için, OSB olan çocukların gelişimlerini destekleyebilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olarak etkili öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri ve öğretim programında uyarlamalar yapabilmeleri gerekmektedir. Katılmış olduğunuz bu eğitim bu gereksinimi karşılamak amacıyla hazırlanmıştır.

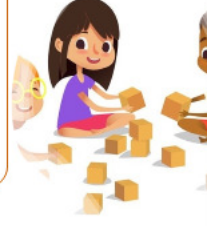
- Bu araştırma kapsamında hazırlanan program içeriğini, sosyal becerilerin beklene, sosyal beceri öğretimi aşamaları ve sosyal beceri öğretimi basamakları olmaktadır.

- Bu oturumda size sosyal beceri öğretimi ve aşamaları ile ilgili oturumda ve sosyal beceri öğretimi basamakları anlatılacaktır. Ayrıca oturum boyunca sosyal beceri öğretimi yaparken kullanacağınız uygun yöntem ve tekniklerden bahsedilecektir.

Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceri öğretimi doğrudan öğretim yöntemi, etolojik yaklaşım, sosyal öğrenme ve bilişsel süreç yaklaşımı temelinde çeşitli yöntemler kullanılarak yapılabilmektedir. OGB olan çocuklara sosyal beceri öğretmek için uygun davranışın pekiştirme, ipucu verme, şekil verme, davranışın prova etme, model olma, genelleştirme verme, fırsat öğretimi, gibi uygulamalar kullanılabilir. Alanyazında pek çok sosyal beceri öğretim yöntemi bulunmasına rağmen en çok kullanılan ve etkili olduğu vurgulanan yöntemlerden biri de doğrudan öğretimi yöntemidir.

Doğrudan öğretim yöntemi sosyal beceri, dil becerileri ve akademik becerilerinin öğretiminde yaygın olarak kullanılan bir yöntemidir. Temelde davranışçı yaklaşıma dayalı olan doğrudan öğretim yöntemi ile sosyal beceri öğretiminde bireyin hedef beceriyi fark etmesi sağlanarak, beceri çocuğa tanıtarak ve ipuçlarının sunulmasıyla bu ipuçlarının aşamalı olarak geri çekilmesi söz konusudur.



- Doğrudan öğretimde sosyal beceri öğretiminde hedeflenen sosyal becerinin analizi edilmesi ve böylece her becerinin nasıl gerçekleştirileceği gösterilmesi amacıyla model olma ya da becerinin provası yapılır. Model olma aşamasında öğrencinin bilfihi basamakları doğru öğrenmesi için, uygulamasının uygun olduğu davranış beceri basamakları tamamıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Devamında beceri alıştırmaları tekrarlanarak pekiştirilmesi ve genelleştirilmesi sağlanarak devam edilir. Son olarak becerinin değerlendirilmesi yapılarak doğrudan öğretimde sosyal beceri öğretimi sona erdirilir.

Doğrudan öğretimde sosyal beceri öğretimi yapıldıkça pek çok araştırması benzer ancak farklı basamaklar göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan program sosyal beceri ile ilgili etolojik yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı Sarigöl tarafından geliştirilen aşamalar kullanılmıştır.

Sarigöl'e (1991) göre doğrudan öğretimde sosyal beceri öğretimi şu şekilde gerçekleştirilir: beceri basamaklarının oluşturulması, model olma, redüksiyon, alıştırma programı (prova programı), genelleştirme ve değerlendirme programı aşamaları gerçekleştirilmektedir.

Sarigöl (1991) ileri çocuklara yönelik sosyal beceri öğretiminde bu yöntemle ilgili sonuçları bilimsel olarak ve doğrudan öğretim yöntemi ile çocuklar daha önce hiç kullanmadığı ya da bilmediği davranışlar karşısında olmaları beceriler öğretilebileceği vurgulanmıştır.



1. Aşama: Sosyal beceri programında yer alacak becerilerin belirlenmesi

- Sosyal beceriler bireyin bulunduğu toplumun özelliklerine, değerlerine, konumuna göre değişmektedir. Okul öncesi dönemde gerekli olan beceriler ile ergenlik döneminde olan sosyal beceriler farklılaşabilmektedir.
- **Örneğin** okul öncesi dönemde bir çocuk arkadaşlarıyla bir oyuncağı paylaşabilmesi, bilmesi gereklirken, yetişkin bir bireyin verdiği süti tutması veya işlerinde iş birliği içinde çalışması gerekebilir.
- Çocuk için seçilecek sosyal becerilerin çoğunun özelliklerine, okul ve sınıf ortamına uygun olması gerekmektedir

- OSB olan çocuklar genel olarak becerileri farklı ortamlara transfer edebilme ve bu becerileri farklı ortamlarda kullanabilme becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar.
- Bu nedenle öğretimin işlevsel bir hale dönüştürülmesi için öncelikle becerinin sorgulandığı ortamda öğretilmesi gerekmektedir. Öğretmen sosyal beceri öğrenim programını buna göre planlamalıdır.

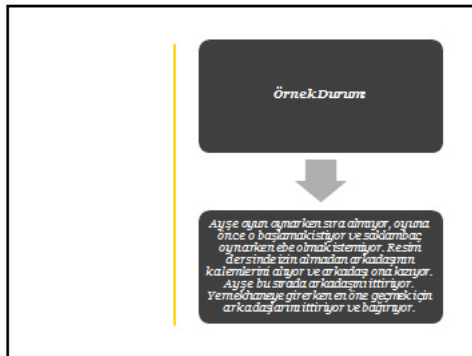
- Çocuğun sosyal becerilerini belirlemek için ***farklı yöntem ve tekniklerden*** (gözlem, görüşme vb.), ***farklı kişilerden*** (anne- baba, öğretmen, uzman vb.), ***farklı zamanlarda*** (sabah, öğle, akşam, hafta içi vb.), ***farklı ortamlarda*** (okul, sınıf, ev, bahçe vb.) bilgi edinilmesi gerekmektedir.
- Sosyal becerileri çocuğun bulunduğu ortamlarda gözleyerek, ***anne-baba ya da diğer öğretmenlere ağzafalsı soruları*** sorarak çocuk için gerekli ve yeterli olabilecek bilgiye ulaşılır.

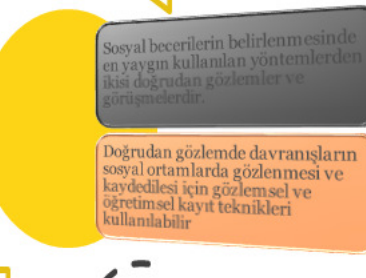
- [illegible]

- [illegible]

• Bu soruların cevapları çocuğun hangi etkinliklerde hangi sosyal becerileri öğrenmesinin gerekli olduğunu ve ihtiyacı olan sosyal becerileri belirleyebilmesini kolaylaştıracaktır.

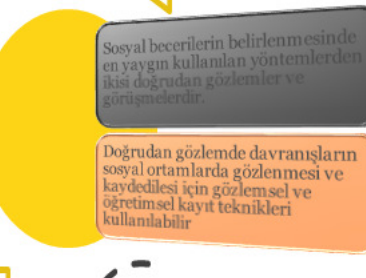
Örnek Gözlem Formu	
Serbest Zaman Etkinliği	
Tarih:	
Yer:	
Sınıf:	
Öğretici:	
Gözlemci:	
Başlama Saati:	
Bitiş Saati:	
Hangi kâğıda oyun oynanıyor?	
Birlikte zaman geçirildiği arkadaşların isimleri nedir?	
Hangi oyun türlerini seçiyor?	
Hangi materyalleri oyun oynuyor?	
Etkinlik sırasında sergilediği pozitif davranışlar:	





Sosyal becerilerin belirlenmesinde en yaygın kullanılan yöntemlerden ikisi doğrudan gözlemler ve görüşmelerdir.

Doğrudan gözlemde davranışların sosyal ortamlarda gözlenmesi ve kaydedilmesi için gözlemsel ve öğretimsel kayıt teknikleri kullanılabilir



Sosyal becerilerin belirlenmesinde en yaygın kullanılan yöntemlerden ikisi doğrudan gözlemler ve görüşmelerdir.

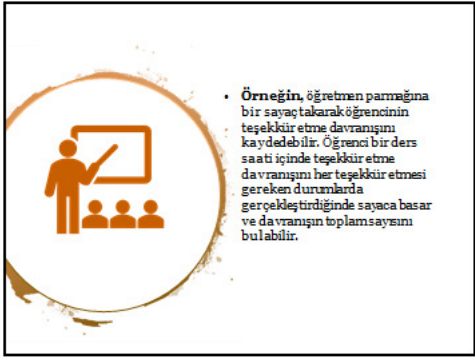
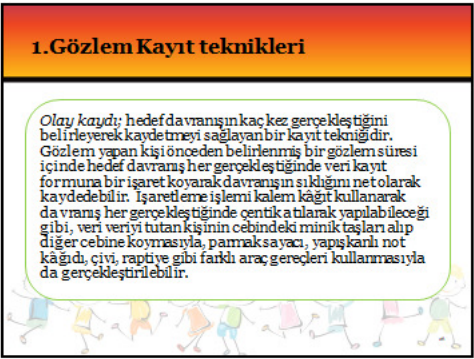
Doğrudan gözlemde davranışların sosyal ortamlarda gözlenmesi ve kaydedilmesi için gözlemsel ve öğretimsel kayıt teknikleri kullanılabilir

1. Gözlem Kayıt teknikleri

Olay kaydı: hedef davranışın kaç kez gerçekleştiğini belirleyerek kaydetmeyi sağlayan bir kayıt tekniğidir. Gözlem yapan kişi önceden belirlenmiş bir gözlem süresi içinde hedef davranış her gerçekleştiğinde veri kayıt formuna bir işaret koyarak davranışın sıklığını net olarak kaydedebilir. İşaretleme işlemi kalem kâğıt kullanılarak da davranış her gerçekleştiğinde centik a tularak yapılabileceği gibi, veri veriyi tutan kişinin cebindeki minik taşları alıp diğer cebine koymasıyla, pamraksayacı, yapışkarlı not kağıdı, çiv, raptive gibi farklı araç gereçleri kullanmasıyla da gerçekleştirilebilir.

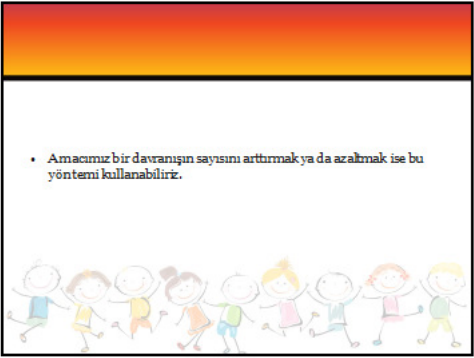
1. Gözlem Kayıt teknikleri

Olay kaydı: hedef davranışın kaç kez gerçekleştiğini belirleyerek kaydetmeyi sağlayan bir kayıt tekniğidir. Gözlem yapan kişi önceden belirlenmiş bir gözlem süresi içinde hedef davranış her gerçekleştiğinde veri kayıt formuna bir işaret koyarak davranışın sıklığını net olarak kaydedebilir. İşaretleme işlemi kalem kâğıt kullanılarak da davranış her gerçekleştiğinde centik a tularak yapılabileceği gibi, veri veriyi tutan kişinin cebindeki minik taşları alıp diğer cebine koymasıyla, pamraksayacı, yapışkarlı not kağıdı, çiv, raptive gibi farklı araç gereçleri kullanmasıyla da gerçekleştirilebilir.



- 
- **Örneğin,** öğretmen parmağına bir sayıya takarak öğrencinin teşekkür etme davranışını kaydedebilir. Öğrenci birdersaati içinde teşekkür etme davranışını her teşekkür etmesi gereken durumlarda gerçekleştirdiğinde sayıca basarve davranışın toplamsayısını bulabilir.

- Amacımız bir davranışın sayısını arttırmak ya da azaltmak ise bu yöntemi kullanabiliriz.



Beceri Analizi Veri Kayıt Formu Örneği

Öğrenci Adı: Ali Yılmaz

Gözetim Önerileri

Gözetim Önerisi	Gözetim Önerisi	Gözetim Önerisi	Gözetim Önerisi
1. Tutarlı bir şekilde çalışıyor	E	E	E
2. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
3. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
4. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
5. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
6. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
7. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
8. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
9. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E
10. Kendi kendine çalışıyor	E	E	E

Gözetim Önerileri: E, E, E, E, E, E, E, E, E, E

2. Aşama: Çocuğun gereksinimi olabilecek öncelikli becerilerin belirlenmesi

- Bu aşamada çocuğun ihtiyaç duyulacağı sosyal becerileri hakkında fikir edinilmesi gerekmektedir.
- Çocuğun birden çok yeterliliği olduğu sosyal becerilerde öğrenim süreci için öncelikli olanlarına karar verilmesi
- Beceri üzerinde çalışmaya başlanmalıdır.
- Bu kontrol listesi şu şekilde olabilir.

[illegible]

- Örneğin; anaokulu döneminde çocukların öncelikli olabilecek becerilerini tanımlama, öğretmenin dikkatini çekme, basit yönergelere ve sınıf kurallarına uyuma gibi öğrenmeye hazırık becerileri olabilir. Öğrencinin öğrenmesi, öncelikle bu becerileri öğrenmesine bağlıdır.
- Bu nedenle anaokulu dönemindeki çocuklar için bu beceriler öncelikli becerilerdir. Öğrenme etkinliği sırasında bir şeye ihtiyaç duyduğunda izin almadan sürekli olarak yerinden kalkıyorsa bu öğrenmeye izin alarak yerinden kalmaya da istek bildirme becerisi öğretilmelidir.



3. Aşama: Öğretim özelliklerinin belirlenmesi

- Çocuk hedef beceriyi biliyorsa beceri çocuğun repertuarında yoksa beceri; çocuk beceriyi biliyor fakat uygun yer, zaman, durum, kişi ve sıklıkta gerçekleştirilmiyorsa performansı yetersizdir; çocuk öğrenme durumlarından dolayı karga, kognitif, duygusal, fiziksel, sosyal becerilerdeki artış nedeniyle beceriyi öğrenemiyorsa kavramsal kontrol yetersizdir; çocuk beceriyi öğrenmekten sonra yeterli, tekrar ve alıştırma etimolarına ya da sözcümlük pekiştirilmesine yer veriliyordığı için olmadığı beceriyi hızlı ve kolay yolla öğrenemiyorsa akustik yetersizliği söz konusudur.
- Çocuk için öncelikli beceriler belirlenmedi ve sonrasında çocuğun bu becerilere ilgisi yoksa ya da belirlenen yeterliliklerden hangisine sahip olduğu ortaya çıkarılmadı.

- Daha sonra öğretimin nasıl gerçekleştirileceğine karar verilmelidir. Bu aşamada aşağıdaki soruları kendinize sormanız faydalı olacaktır.

SOSYAL BECERİ PERFORMANSI	Evet/	
	Bazen	Hayır
Öğrenci, Öğretmeni planladığı beceriyi daha önce hiç uyguladı mı?	☐	☐
Çocuğun bu beceriyi kullandığını daha önce hiç gördünüz mü?	☐	☐
Çocuğun ailesi daha önce bu beceriyi yaptığını bana söyledi mi?	☐	☐

**4. Aşama:
Çocuk için öncelikli olan becerinin öğretilmesi**

- Eğer bu soruların cevabı HAYIR ise çocuk belirlenen beceriyi bilmiyor. Bir diğer deyişle çocuk bu beceriyi daha önce hiç öğrenmemiştir.
- Bu durumda öğretmen model olarak, rol oynayarak, alternatifler yaparak ve pekiştirerek, öğrencinin beceriyi sergileyebilmesi için uygun ortam ve fırsatlar yaratarak öncelikle beceriyi öğrenmesini sağlamalıdır. Yukarıdaki sorunun cevabı EVET /BAZEN ise çocuk beceriyi biliyordur, ancak uygun ortam, durum zamanı ve sıklıkta kullanmayı bilmiyordur.

Bu durumda öğretmen;

becerinin kullanılmasına ilişkin kural ve beklentilerini çocuğun fark etmesini sağlamalı

çocuğa beceriyi kullanmasının ne gibi yararları ve katkıları olacağını anlatabilmeli

beceriyi uygun şekilde kullanabilmesi için fırsat yaratmalıdır.

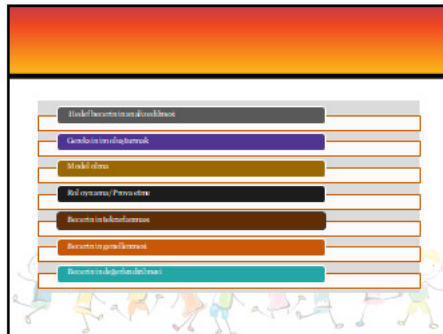
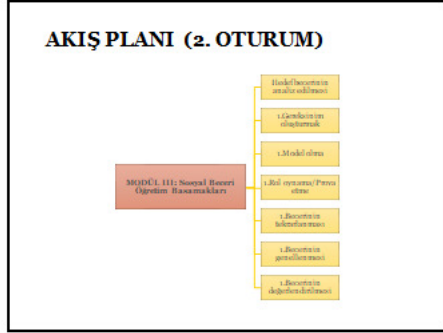
- Her iki durumun sonunda da öğrenci beceriyi uygun kullanmasının sonucunda öğrenciyi **olumlu geribildirim vermeli ve öğrenciyi ödüllendirmelidir.**
- **Örneğin;** çocuğa selamlaşma becerisi öğretilcekse, bu becerinin ortaya çıkabileceği en uygun ortamlar tercih edilmelidir.
- Sınıfa girdiğinde, yemekhaneye gittiğinde, servise bindiğinde eve girdiğinde selam vermesi gerekecektir.
- Çocuğun etrafında olan yetişkin bu durumları fark etmeli ve çocuğun selam vermesini sağlamalıdır. Bu aşamada da öğretmen çocuğun hedef davranışı sergilemesinde rol olmalı ve yardım etmelidir. Çocuk hedef davranışı sergilediği anda ödüllendirilmelidir.

- Çocuğun hiç bilmediği ya da daha önce hiç kullanmadığı bir sosyal beceriyi farklı yöntemleri kullanarak öğretmek mümkündür. Bir sonraki oturumda doğrudan öğretime dayalı olarak ve Sargent'ın sosyal beceri öğretim aşamaları esas alınarak hazırlanan sosyal beceri öğretim basamaklarına yer verilmiştir.

Katılımınız için Teşekkürler ☺



Ek 4 Özel Eğitim Anaokulu Öğretmenleri İçin Sosyal Beceri Öğretim Programı 2. Oturum



a. Hedef becerinin analiz edilmesi

Beceri analizi karmaşık ya da zincirleme bir becerinin daha kolay öğrenilebilmesi için becerinin küçük parçalara ayrılarak öğretilmesidir.

- 1. Hedef becerisi var olan bir çocuğun kazanması olması gereken alt beceriler nelerdir?
- 2. Çocuğun bu becerileri öğrenmesi için hangi alt becerileri öğrenmesi gereklidir?



Örnek beceri analizi 1

Dinleme Becerisinin Beceri Analizi

1. Yerinde oturma (Kollarını bağlar, ayaklarını birleştirir, dik oturur)
2. Konuşan kişiye bakma
3. Konuşan kişiyi gözüyle takip etme
4. Konuşanı dinlediğini beden diliyle gösterme (göz teması kurma, başıyla onaylama vb.)

Örnek beceri analizi 2

Öfkeyi Kontrol etme Beceri Analizi

1. Öfke nedenini farketme
2. Bedeninde değişiklikler (kalp atışında hızlanma, terleme, titreme, yumruk yapma vb.) olup olmadığına karar verme
3. Bedeninde değişiklikler olduğunda en az 20 saniye hoguna giden başka şeyler (doğum günü partisi, yeni alınacak oyuncak vb.) düşün
4. Bulunduğun ortamı değiştir.

b. Gereksinim oluşturmak

- Bu maddede hedef beceriyi öğrenen kişi etmesi sağlanarak becerinin öğrenmesi hedeflenmektedir. Bununla aynı zamanda hedeflenen beceriyi ne zaman ve nerede gerçekleştireceğini (durumları) fark ettirmek ve beceriyi aktarmak amaçlanmaktadır.
- Gerekli ortamı oluşturmak için beceri ile ilgili bir video oluşturulabilir, karta yazılabilir, video izletilebilir.
- Ayrıca öğrenci ile ilgili bir video ile beceriyi öğrenme ve kullanma süreci hakkında bilgilendirilebilir. Bunun için beceriyle ilgili video veya bu beceriyi gerektiren bir video hazırlanabilir.
- Gerekli ortamı oluşturmak için beceri ile ilgili bir video oluşturulabilir, karta yazılabilir, video izletilebilir.

Gereksinin Oluşturma Aşamaları

- ✓ Çocuğa hedeflenen becerinin (örn, konuşan kişiyi dinleme) önemini açıkla.
- ✓ Neden bu beceriyi çalıştığını söyle
- ✓ Çocuğa konuşan kişiyi dinlemedenin gerekliliğini söyleyerek gereksinin oluştur.
- ✓ Belirlediğin modeli (canlı model, öykü vb) çocuğa herhangi bir şey açıklamadan izlet.

- ### Gereksinin Oluşturma Aşamaları
- ✓ Çocuğa hedeflenen becerinin (örn, konuşan kişiyi dinleme) önemini açıkla.
 - ✓ Neden bu beceriyi çalıştığını söyle
 - ✓ Çocuğa konuşan kişiyi dinlemedenin gerekliliğini söyleyerek gereksinin oluştur.
 - ✓ Belirlediğin modeli (canlı model, öykü vb) çocuğa herhangi bir şey açıklamadan izlet.

- Model olma bircinsli hedef davranış sergileyen bir başka bireyi ve bircinsli edimi sergileyen grubun, grubundaki bu davranış taklit ederek sergilenen ve taklitleni deyimle öğrenmektedir.
- Öğrenilmiş hedeflerin sosyal beceri bir beceriye tarafından değeri olarak yapılmak üzere bu becerinin nasıl yapıldığını gösteren birer örnek sağlanır.
- Öğrenim programının hazırlanırken iki tane model kullanılır. Bunlardan biri öğrenim amaçlarına, öğrenim, atkılar, kardeşi ve / veya sınıfında olan öğrencilerin öğrenim amaçlarıdır. Bir diğeri ise sonuçları, sonuçlarıdır. Sosyal beceri öğreniminde sonuçları modeler video gösterilir, kullandıkları film kasetlerinden veya ses kayıtları kullanılır. Model olma aşamasında öğrenciler çalışılan beceri örneklerini izli ve izledikleri şekilde beceriye sergilenir.

- Model olma bircinsli hedef davranış sergileyen bir başka bireyi ve bircinsli edimi sergileyen grubun, grubundaki bu davranış taklit ederek sergilenen ve taklitleni deyimle öğrenmektedir.
- Öğrenilmiş hedeflerin sosyal beceri bir beceriye tarafından değeri olarak yapılmak üzere bu becerinin nasıl yapıldığını gösteren birer örnek sağlanır.
- Öğrenim programının hazırlanırken iki tane model kullanılır. Bunlardan biri öğrenim amaçlarına, öğrenim, atkılar, kardeşi ve / veya sınıfında olan öğrencilerin öğrenim amaçlarıdır. Bir diğeri ise sonuçları, sonuçlarıdır. Sosyal beceri öğreniminde sonuçları modeler video gösterilir, kullandıkları film kasetlerinden veya ses kayıtları kullanılır. Model olma aşamasında öğrenciler çalışılan beceri örneklerini izli ve izledikleri şekilde beceriye sergilenir.

Model olma aşaması

- ✓ Kullanacağın modeli belirle
- ✓ Örnek öykü, kukla senaryosu veya video görüntüsünü hazırla.
- ✓ Çocuğa baceri sergilenirken, izlenirken dikkatli bir şekilde izlemesini açıkla (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığını dikkat et.)
- ✓ Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dille çocuğa açıkla

- Model olma aşaması**
- ✓ Kullanacağın modeli belirle
 - ✓ Örnek öykü, kukla senaryosu veya video görüntüsünü hazırla.
 - ✓ Çocuğa baceri sergilenirken, izlenirken dikkatli bir şekilde izlemesini açıkla (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığını dikkat et.)
 - ✓ Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dille çocuğa açıkla

[illegible][illegible][illegible]

[illegible]

- [illegible]

- ✓ *Bird aşırması / Prova Elme Aşırması (Canlılarda)*
- ✓ Model olma aşırması bilimsel bilginin ya da verilerin ölçümü ve canlı model ile canlılar arasında sağlı
- ✓ Çevre ve canlı model neyden oluştuğunu açıklar
- ✓ Hükümet canlılar arasında bilimsel bilginin araştırma yöntemleri ya da verilerin güvenli ve canlılar arasında denetim, çevre neyden oluştuğunu ya da yöntemleri güvenliğin araştırma yöntemleri
- ✓ İnsanlar arasında araştırma yöntemleri bilimsel bilginin araştırma yöntemleri
- ✓ Birçok farklı bilimsel verinin ya da bilimsel verinin model olma aşırması bilimsel bilginin araştırma yöntemleri
- ✓ Yalnızca canlılar arasında ya da çevre bilimsel ya da verilerin güvenli ve canlılar arasında denetim, çevre neyden oluştuğunu ya da yöntemleri güvenliğin araştırma yöntemleri
- ✓ İnsanlar arasında araştırma yöntemleri bilimsel bilginin araştırma yöntemleri
- ✓ İnsanlar arasında bilimsel bilginin araştırma yöntemleri

- Geribildirin
verme**
- *Bil oyanma basamagı mda biryere bereriyi dogru sorgileyip sorguladigini bilan yarah veyu atuliy yikler geribildirin verme olar ak akladurduktur.
 - *Geribildirin verme;
 - *Ipuca verme;
 - *sorgu basladigibereci soru;
 - *veyu soru basamagi harikalar gokinde geyipgiziltebile.
 - ***Örneğin:** "senin duymorun, arbadagina basakak basmagınla, aklın dogru duyma olmurun. Bilecek işin harikamı sorgu bereriyi dogru programında hangı duymorun soru ne bil oydurduvun saglamagı bereriyindir. Dola veyu bu apanada ipucu ver oydurduvunu kokakur kullamamalıdır.

[illegible][illegible]

İşleri için kullanırken dikteyi kullanması gereken bazı noktalar bulunmaktadır:

- En düz anek, en etkili olan işareti seçmeli.
- Gerekli durumlarda, işareti farklı bileşenlere bölünebilir. kullanılmamalı.
- Davranışla doğrudan ilgili ve en doğal işareti seçmeli.
- İşareti sadece öğrencinin dikteyi yönettiği durumlarda sunulmalı.
- İşareti öğretmeyi destekleyici biçimde ve öğrenim atmosferi içinde sunulmalı.
- İşareti olabildiğince erken kullanılmamalı.
- İşareti gelişigüzel biçimde kullanılmamalı.
- İşareti kullanırken gereksinimi göre değişir.

Genel olarak ipucu

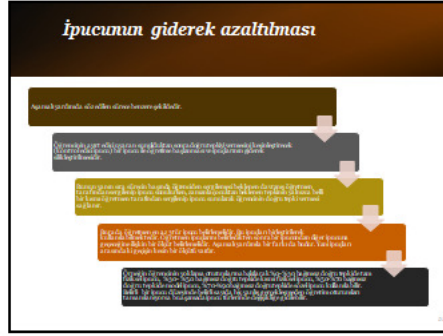
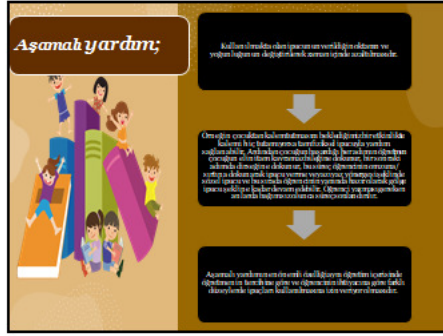
- coşkun,
- becerik
- akılcıların aşamasına uygun olmalıdır

Not!!!:

İpuçları sunulurken bireye gereksinim duyduğu ipucunu da talep etmesi öğretilmelidir.

Eğer birey herhangi bir beceriyle karşılaştığında nasıl yardım istemesi gerektiğini bilmiyorsa yardım istemeyi öğretmeliyiz.

[illegible]



Isotung, dhar u dhanaka bolin, kandi galamun
 kandi uhi palagunib, rana be dharine an
 kandi dharin, kandi rana = kandi dharin dharin
 bolin rana = kandi dharin

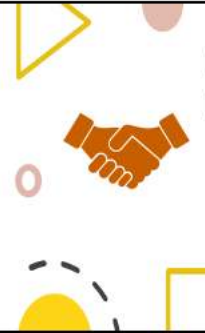
Özgeçir: Ülkemizi düşünün. Yada güzel haldenize sizleri düşünün. Anladık ki bu hafta yapacağınız toplantıya bu toplantıya haldenize sizleri düşünün. Anladık ki bu hafta yapacağınız toplantıya bu toplantıya haldenize sizleri düşünün.

Chlorine is a strong oxidizing agent and reacts with the "unsaturated" double bonds of organic molecules to form chlorinated compounds. Chlorinated compounds are often carcinogenic and can be highly toxic. Chlorine is also a strong irritant to the respiratory tract and can cause severe damage to the lungs. Chlorine is also a strong oxidizing agent and can react with many organic compounds to form highly reactive intermediates. Chlorine is also a strong oxidizing agent and can react with many organic compounds to form highly reactive intermediates.

• Sosyal beceri öğreniminde diğer en etkili aşama doğru besicinin pekiştirmesidir. Öğretmenin çocuğu birsoylu beceriyi doğru gerçekteşiminden hemen ardından övmesi ya da çocuğu kendinden şımtıçalamasından, davranışından ya da performansından dolayı duyduğu memnuniyeti belirtmesidir. Pekiştirme davranışın gerçekteşiminden hemen ardından hoşça giden övücü bir uryarın eklenmesi ya da ortamdaki hoş gümeyen itici bir uryarın kaldırılması yoluyla o davranış ile ilgili gerçekteşim olasılığını ya da sıklığını artırılması sürecidir.

- Örneğin; sınıfta sorulan soruyu cevaplamak için parmak kaldıran çocuğa söz hakkı verilmesi ve çocuğun parmak kaldırarak söz isteme davranışını ileride de sergilemesi olumlu bir pekiştirme dir.

Örneğin anarşisine yardım eden bir cemaat anarşisine göğüslemeyerek teşkilat etmesi (halkı idare eden bir cemaat) ilimî bir gerek teşkilat etmez (çoktan beri) yardım eden, ola şıgını artıracaktır. Benzer şekilde şok, kade, yü sü düğün için elden ve takarak (hosi gimenen yardım kci idarması- soğuk havada işleme) eleştirilen (çoktan) soğuk havada eldiven takma dillerini (herkesi) soğutma ola şıgını artıracaktır. Pekistime oturma pekistime, olumsuz pekistime ve otomatik pekistime ola şıgı her iki şekilde ele alınmaktadır.



Olumsuz Pekiştirme:

- Örneğin; Çocuğun arkadaşı kendisine vurduğu için o arkadaşıyla görüşmek istememesi ve bu yüzden ileride o arkadaşıyla görüşme ihtimalini azaltıyorsa bu olumsuz pekiştirme.

Otomatik Pekiştirme;

Örneğin otizmli olan bir çocuğun sallanması veya saçlarını yolması otomatik pekiştirme görevi görebilir.

Pekiştirme ve Pekiştirme Yolları

Pekiştirme, davranışların tekrar edilmesini teşvik eden, davranışların tekrar edilmesini engelleyen, davranışların azaltılmasını sağlayan bir süreçtir.

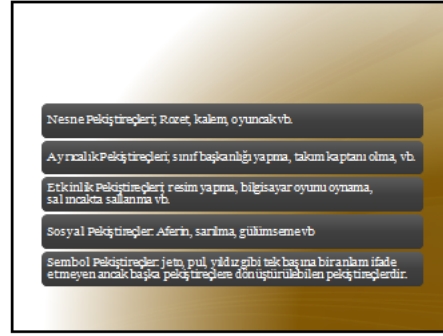
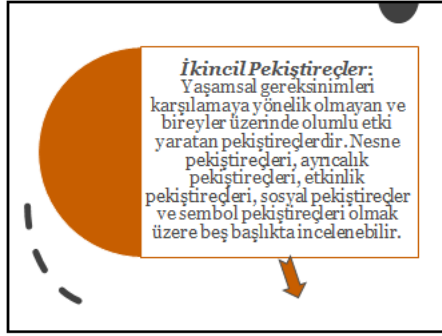
Örneğin; bir öğrencinin sınıfı temiz tutması, öğretmene saygılı davranması, arkadaşlarıyla iyi geçmesi gibi davranışların pekiştirilmesi.

Pekiştirme, davranışların tekrar edilmesini teşvik eden, davranışların tekrar edilmesini engelleyen, davranışların azaltılmasını sağlayan bir süreçtir.

Pekiştirme, davranışların tekrar edilmesini teşvik eden, davranışların tekrar edilmesini engelleyen, davranışların azaltılmasını sağlayan bir süreçtir.



Birincil Pekiştiriciler: Çocuğun biyolojik açıdan önem taşıyan yaşamsal gereksinimleri karşılamaya yönelik pekiştiricilerdir. Birincil pekiştiriciler Yiyecek- içecek pekiştiriciler ve duyuşsal pekiştiriciler olmak üzere ikiye ayrılır. Yiyecek- içecek pekiştiriciler; patlamış mısır, meyve, sebze, süt vb pekiştiriciler olabilir. Duyuşsal pekiştiriciler ise; müzik dinlemek, titişimli oyuncığa dokunmak, kum havuzunda oynamak vb pekiştiriciler olabilir.



e. Becerin Tekrarlanması	• Öğrenilen yeni becerinin kalıcı olması için çocuğa bu beceriyi kullanma fırsatlarının verilmesi gereklidir. • Bu aşamada beceri ilk öğretildiği gün gibi öğretilerek tekrarlanır. • Örneğin: şimdi sana arkadaşın yere düğün kalemini verecek. Ne söylemeni gerektiriyor, söyle/ Ne söylemeni gerektiriyorsa, söyle/ yap, gibi.

Becerin Tekrarlanması
✓ Model olma ve rol oynama/prova etme aşamaları denirdi; fakat benzer özellikte başka bir kişiden çocuk ve çocukların canlandırması. ✓ Çocuk ve çocuklarla ne yapacaklarını açıklar. ✓ Çocuğa, "şimdi sana arkadaşın... yapacak ya da söyleyecek. Ne yapman ya da söylemen gerektiriyor söyle/yap". ✓ Çocuk gelişen yeni davranış ya da söylemleri çocuğa pekiştirir. ✓ Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki vermezse bir önceki aşamaya dönüp model olma ya da rol oynama ya da söylemleri çocuğa "şimdi sana arkadaşın... yapacak ya da söyleyecek ne yapman ya da söylemen gerektiriyor söyle/yap". ✓ Çocuk gelişen yeni davranış ya da söylemleri çocuğa pekiştirir. ✓ Çocuğa "şimdi arkadaşın sana... yapacak ya da söyleyecek ne yapman ya da söylemen gerektiriyor söyle/yap". ✓ Çocuk gelişen yeni davranış ya da söylemleri çocuğa pekiştirir.

*f. Becerinin
genelleştirilmesi.*

- Bu alan, çoğunlukla öğrenci hayatı boyunca en azından iki defa kullanılır. İlk kez lise sonlarında ve ikinci kez üniversite giriş sınavlarında (özellikle) kullanılır ve bu sınavlara hazırlanırken kullanılır.
- Genel kültürün yanı sıra, istenirse öğrenciye genel kültürün de kazandırılabilir.
- Bu alanın amacı, öğrenciye geniş bir bilgi yelpazesi sağlamak ve öğrencinin genel kültürünü artırmaktır. Bu alan, öğrencinin genel kültürünü artırmak ve öğrencinin genel kültürünü artırmak için kullanılır.

g. Değerlendirme

- Değerlendirme, gelişimsel yeteneği ile olan çocuğun hedeflenen davranışı hâgmsüz olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve öğretimde kullanılan yöntemin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir.
- Bütünla birlikte çocuğun gelişimine yönelik veri toplanarak öğretimde değişikli ya da uyarılma yapıp yapılmıyacağına karar vermek amacıyla da gerçekleştirilmektedir.

Sosyal Beceri Öğretimi Alıştırma Örneği;

Beceri Simaİma

1. Basamak: Beceeriye gereksinim oluşturmak

- [illegible]

- Sıra alma basamakların analizi yapılarak tekrar etmeyle bu sırada bu basamakları taahhata yazmak/ seki tekrar etmeyle ya da çoğuyla tekrar etmeyle
- Peki sıra alan birisi nasıl davranır?
- Sıraya giren bir çocuk sıranın en arkasına gider
- Sıraya girer
- Sırada bekler
- Beklerken etrafına bakınabilir
- Olduğu yerde bekleyebilir
- Sıra ilerledikçe ilerler

3. Basamak: model olma aşaması

- Evet, şimdi burada bir dondurmacı var ve bu oyuncaklar da dondurma almak için sıraya girmişler. Ben de dondurma almak istiyorum. Bunun için sıraya girmem gerekiyor. Şimdi sıra almak isteyen birisi nasıl davranır onu göstereceğim. İlele ve ne yaptığımı bak. Bu aşama videodan da gösterilebilir. (Şimdi sıra almak isteyen birisi nasıl davranıyor bak). Öğretmen becerinin model olduğu aşamada yukarıdaki beceri basamaklarını sesli olarak telaffuz eder.
- Evet, sıraya girmek için sıranın en arkasına geçmeliyim.
- Sıramda beklemeliyim. Sıramı bekliyorum.
- Sıramda beklerken etrafıma bakabiliyim. Olduğum yerde de durabiliyim. Sıra ilerliyor ve ben de ilerlemeliyim. İlerliyorum.
- Sonra sıra bana geliyor. ☺
- Basamaklar bu sırada bir yere yazılabilir ya da her bir basamak anlatan video resmi, öğretmen beceriyi her yaptıkça öğrencinin göreceği bir yer kullanılabilir.

4. Basamak: rol oynama/prou etme aşaması

- *Hipoteetik durum yaratarak çocuğa hedef beceriyi sergilemek:* Evet, şimdi ben bir dondurmacıyım sen de dondurma almak isteyen bir çocuksun. Ben dondurma satıyorum ve sırada dondurma satın almak isteyen çocuklar var. Sen de bana nasıl sıra alırsın onu göstereceğim.
- İhtiyaç baktım başlayalım.
- Dondurma almak için sıraya geç.
- Çocuk sıra almak için hareket geçmiyorsa hareket geçirmek için ağızla ifade ve fiziksel ifade vererek beceriyi sergilemesi sağlanır.
- Ardından "afarın sıraya çok doğru bir şekilde geçtin." şeklinde pekiştirilebilir.
- İlk başlarda beceriyi yardımcı doğru sergilediği durumlarda öğrenci pekiştirilir.
- Gittikçe çocuğun beceriyi bağımsız bir şekilde sergilemesi hedeflenir.

5. Basamak: becerinin tekrarlanması

- *Beceri için gün içerisinde kantinde, sınıftan çıkarken, servise binerken gibi fırsatlar kullanılarak alıştırmalarla tekrar edilir.*

6. Basamak: genelleme aşaması

- *Becerin genellenmesi için servis görevlisi, kantinci, diğer ders öğretmenleri veya aile ile görüşülerek sizin çalıştığınız becerinin uygulanması için fırsatlar sağlanır.*

Katılımınız için
Teşekkürler ☺



EK 5 Sosyal Beceri Öğretimi Bilgi Testi (SBÖBT)

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ

BÖLÜM I

YÖNERGE

Değerli Öğretmenler,

Bu test, sınıf içi uygulamalarda karşılaştığınız güçlükleri ve öğrencilere doğru davranışları kazandırmada kullandığınız yöntemleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Testteki her soru, sınıf ve okul ortamındaki gerçek durumlara dayalı olarak hazırlanmıştır. Testi doldurmadan önce **her soruya ilişkin kısa durumu** dikkatle okuyunuz, sonra aşağıdaki seçenekler arasından size en doğru gelen **tek bir seçeneği** daire içine alınız. Teşekkür ederiz.

SORULAR

1. “Meslektaşınız *Nehir Hanım*, öğrencilerinden işbirliği yaparak bir ödev hazırlamalarını istedi. Bazı öğrenciler, görev paylaşımı yapmak yerine ödevi ayrı ayrı yapmaya devam ettiler. *Nehir Hanım*, ödevlerin bir kısmının sunumunu dinledi ve ödev için bazılarının birbirlerinin neler yaptıklarından haberdar olmadıklarını fark etti. Tüm sunumlar bittikten sonra sınıfa; “Şimdi size bir çizgi film izlettireceğim. Bakın filmde *Şirinler*, hep birlikte işbirliği yaparak ne kadar güzel bir doğum günü pastası hazırlıyorlar.” dedi.

Meslektaşınızın sınıfta bir çizgi film izlettirmesinin amacı ne olabilir?

- A) İşbirliği yapan öğrencilerin hoşlarına gidecek bir etkinlik düzenlemek.
- B) Ödevlerini yapan öğrencilere, ödevlerini yaptıkları için ödüllendirmek.
- C) Konuya uygun bir etkinlikte dersi bitirmek.
- D) Öğrencilere, işbirliğinin nasıl yapılacağını göstermek.

2. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde sıralananların tümü sosyal beceridir?

- A) Selamlaşma, alış veriş yapma, tiyatroya gitme
- B) Paylaşma, adını söyleme, kişisel temizliğini yapma
- C) Sıra olma, parmak kaldırma, yardım isteme.
- D) Salıncağa binme, evcilik oynama, sarılma.

3. “Sosyal beceriler problem davranışları azaltan, akademik başarıyı etkileyen, çevreden onay almayı sağlayan, yalnızca okul dışında sergilenen becerilerin tümüdür.” **Bu tanımda altı**

çizilmiş olan ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Problem davranışları azaltan
- B) Akademik başarıyı etkileyen
- C) Çevreden onay almayı sağlayan
- D) Yalnızca okul dışında sergilenen

4. *Bir gün meslektâşınız Kerem Bey size, Selim’in teneffüslerde sık sık tek başına kaldığını, hiç*

arkadaşı olmadığını söyledi. Ayrıca, “Sınıfta ve teneffüste gözlemledim, arkadaşlarıyla

konuşmaktan çekiniyor, utangaç, içine kapanık, arkadaşları konuşsa hemen yanlarından ayrılıyor.” dedi.

Selim’in yalnız bir çocuk olmasının ve yalnız kalmasının nedeni ne olabilir?

- A) Selim çok yaramaz bir çocuktur, akranları ondan çekiniyorlardır.
- B) Selim arkadaşlarıyla nasıl iletişim kuracağını bilmiyordur.
- C) Selimin üstü başı çok kirlidir, akranları onunla oynamak istemiyorlardır.
- D) Selim yalnız kalmaktan hoşlanan bir çocuktur.

5. *İlköğretim dönemindeki sosyal beceriler; okulda, boş bir sınıfta, rehber öğretmen tarafından, her çocuğa ayrı ayrı öğretilirse daha çabuk kazanılır.” Bu cümlede, sosyal becerilerin öğretiminde yaygın olarak kabul edilmiş yanlış bir ifade yer almaktadır.*

Bu ifadenin doğrusu aşağıdaki seçeneklerden hangisinde yer almaktadır?

Sosyal beceriler,

- A) Çocuğun anne-babası tarafından ev ortamında öğretilmelidir.
- B) Sınıf öğretmeni tarafından, tüm sınıfa öğretilmelidir.
- C) Rehber öğretmen tarafından rehberlik odasında grup olarak öğretilmelidir.
- D) Rehber öğretmen tarafından rehberlik odasında bireysel olarak öğretilmelidir.

6. *Birinci sınıf öğretmeni Nuray Hanım ders anlatırken, öğrencisi Uğur’un sürekli olarak arkadaşıyla konuştuğunu, sık sık çantasını karıştırdığını, pencereden dışarıya baktığını ya da kalemiyle oynadığını gözlemlemektedir.*

Uğur’un bu davranışlardan vazgeçmesini ve dersle ilgilenmesini amaçlayan Nuray Hanım’ın, ne yapması daha uygun olacaktır?

- A) Uğur’u en ön sıralardan birisine oturttarak, davranışlarına daha sık müdahale etmelidir.
- B) Derse ilgisi olan bir öğrenciyi sıra arkadaşı yapmalı ve o öğrenciden Uğur’u derse katmasını istemelidir.
- C) Uğur’un hoşuna giden etkinlikleri belirleyip bu etkinliklerle ilgilenmesini sağlamalı, diğer öğrencileri rahatsız etmesini önlemelidir.
- D) Uğur’un dersle ilgilenmesini / derse katılmasını kolaylaştıracak davranışları belirleyip öğretmek için bir planlama yapmalıdır.

7. İki gün önce öğrencilerinize kantinden alışveriş yaparken sıra olmaları gerektiğini sınıfta öğretmiştiniz. Bu gün teneffüste iki öğrenciniz gelerek arkadaşları Ali’nin, kantinde simit alırken sırasını beklemediğini, kendilerini iterek simit aldığını söylediler. Bunun üzerine öğrencilerinizi alarak kantine gittiniz. Ali ve arkadaşlarına “kantinden simidi nasıl almanız gerekiyordu?” diye sorup, sıraya giren öğrencileri gösterdiniz.

Yaptığınız bu davranışı nasıl tanımlarsınız?

- A) Sıraya girmediği için Ali’yi uyarmak istediniz.
- B) Daha önce öğrettiğiniz beceriyi tekrar prova ettirdiniz.
- C) Ali’nin empati kurmasını sağladınız.
- D) Okul disiplin sisteminin kurulmasına yardımcı oldunuz.

8. Ayşe ders esnasında sıra arkadaşı Nurgül’ün defterini veya kitabını izinsiz almakta, Nurgül eşyalarını istediğinde de kendi çantasına koymakta ve geriye vermemektedir. Öğretmeni Ayşe’ye birçok kez, arkadaşının kitabını izin isteyerek alması ve istediği zaman da geriye vermesi gerektiğini açıklamıştır. Ancak Ayşe hem Nurgül’ün hem de diğer arkadaşlarının eşyalarını izinsiz almaya devam etmektedir.

Meslektaşınız, Ayşe’nin bu davranışlarını önlemek için ne yapmalıdır?

- A) Ayşe’nin bu davranışı için uygun bir ceza yöntemi kullanmalıdır.
- B) Rehber öğretmene Ayşe’nin durumunu anlatmalı, ailesiyle görüşmesini istemelidir.
- C) Nurgül’ün yerini değiştirmeli, Ayşe’nin yanına eşyalarına daha fazla sahip çıkan bir öğrenciyi oturtmalıdır.
- D) Başkalarının eşyalarını alırken nasıl izin alacağını Ayşe’ye öğretmelidir.

9. “Çalışmanız bitmeden sınıfta gezinmeyin! diye öğrencilerime o kadar çok söyledim ki halen anlamamış olmaları, ödevleri / görevleri bitmeden sınıfta

gezinmeleri beni çok sinirlendiriyor” diyen bir öğretmen arkadaşınız sizce neyi yanlış yapıyor olabilir?

- A) Çalışma için gereğinden fazla süre vermiştir.
- B) Bir görev verildiği zaman nasıl davranmaları gerektiğini sınıfa göstermemiştir.
- C) Öğrencilere çok fazla sinirlenmiş, artık sözlerini etkisiz hale getirmiştir.
- D) Çalışan öğrencileri yok saymış tüm öğrencilere görevlerini yapmadıkları için kızmıştır.

10. *“Özür dileme becerisini sınıfta öğrettiğim bir gün, bir başka derste Mustafa’nın arkadaşına “çok özür dilerim, istemedim oldu!” dediğini duydum... Hemen Mustafa’nın yanına gittim ve*

başını okşadım ve yüksek sesle “Aferin Mustafa, çok güzel özür diledin, seninle gurur duydum,

dedim.” Açıklamasını yapan bu öğretmenin davranışını aşağıdakilerden hangisini

tanımlar?

- A) Ödüllendirme
- B) Sınıfa örnek gösterme
- C) Gururunu okşama
- D) Empati geliştirme

11. *Selma Hanım, öğrencilere bir problem çözme ya da bir metnin özetini yazma gibi görevler verdiğinde Oya, hemen Öğretmenim, yapamıyorum!” veya “Anlamadım, ne yapacağız?” diye bağırmaktadır. Diğer öğrencilerin de rahatsız olduğu bu durumda Selma Hanım Oya’ya nasıl bir tepki vermelidir?*

- A) Yanındaki arkadaşına Oya’ya ne yapacağını söylemesini istemelidir.
- B) Bir görev verdiği zaman öğrencilerin hemen soru sormalarını yasaklamalıdır.
- C) İhtiyacı olduğu zaman nasıl yardım isteyeceğini öğretmelidir.
- D) Sınıfa ne yapacaklarını açıklarken Oya’nın yanında durmalıdır.

12. *Zeynep Hanım, rehber öğretmene “Bugün derste, sınıfta ben konuşurken bazı öğrenciler dinliyor bazıları ise kendi aralarında sürekli olarak konuşuyorlardı. Birkaç kez “Dinleyin” dememe karşın bu durum değişmedi. Daha önce öğrettiğim dinleme becerisinin üzerinden bir kez daha geçmeye karar verdim. Osman’a “Biriş bir şey söylerken nasıl dinliyorduk?” sorusunu sordum. Osman “konuşanın gözlerine bakarız ve” dedi ve gerisini getiremedi. Ben de yerine oturmasını ve beni daha dikkatli dinlemesini söyledim. Sizce doğru mu*

davrandım?” diye sordu. Sizce rehber öğretmenin hangi cevabı vermesi daha uygun olur?

A) Doğru davranmışsınız. “Beni dinle!” dedikten sonra Osman’ı yerine oturtmanız, dinleme

davranışını daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır

B) Doğru davranmışsınız. Sonrasında başka bir öğrenciye daha aynı soruyu sorabilirsiniz.

C) Osman’a “Konuşanın gözüne bakarız sonra ne yaparız?” sorusunu sorsaydınız daha iyi olurdu.

D) “Yerine otur” demeden önce, “evet, doğru.” diyerek, davranışı kendiniz yaparak gösterseydiniz iyi olurdu.

13. *“Gözlük takması Selin’i çok üzüyor çünkü arkadaşları sürekli olarak onunla alay ediyor. Selin’e kendisiyle alay edildiği zaman onlara aldırmmamasını ve o sırada başka şeyler düşünmesini söyledim. Fakat dün bu nedenle yine ağlamıştı. Ben de dün kendisine küçük bir kart verdim. Karta “Alay ettiklerinde aldırma ve başka şeyler düşün” Diye yazdım. Bunu yaptığı her zaman karta bir tane de gülen yüz çizmesini*

söyledim.” diyen İpek Hanım’ın amaçladığı davranış/davranışlar nelerdir?

I- Arkadaşlarının Selin’le ne kadar alay ettiklerini ortaya çıkarmak istemiştir.

II- Selin’in uygun davranışı sergilediği her durumda kendi kendini ödüllendirmesini istemiştir.

III- Selin’in alay edilmeye başa çıkıp çıkamayacağını anlamayı amaçlamıştır.

IV- Selin’e alay edildiğinde yapması gerekene ipucu vermeyi amaçlamıştır.

A) II

B) III

C) II-IV

D) I-III

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ (SBÖBT)

BÖLÜM II

YÖNERGE

Değerli Öğretmenler,

Bu bölüm 5 sorudan oluşmaktadır. Bu bölümdeki soruları yanıtlamadan her soruya ilişkin kısa durumu dikkatle okuyunuz. Sonra yanıtınızı iki seçenek arasından tek bir seçeneği işaretleyerek belirtiniz ve nedenini de iki cümle ile açıklayınız. Teşekkür ederiz.

1) Meslektaşınız Murat Bey ve Aslı Hanım, teneffüste öğretmenler odasında müfredattaki bir konuyu konuşuyorlardı. Murat Bey’in öğrencisi Mert yanlarına geldi ve konuşmalarının bitmelerini beklemeden “Öğretmenim, paramı kaybettim” diyerek ağlamaya başladı. Meslektaşınız, “Mert, bak öğretmenle bir konuyu konuşuyoruz, konuşmamızın bitmesini beklemeli, sonra konuşmalısın.” dedi. Konuşmaları bitince de Mert’e tekrar döndü ve “Şimdi tekrar içeriye gel ve dediğimi uygula.” diyerek öğrencisini gönderdi. Murat Bey, öğrencisinin konuşmak için sırasını beklemesini istemektedir. Sizce, Mert’i dinlemeyip ne yapması gerektiğini söylemesi ve beceriyi yerine getirmesini istemesi, Mert’in sırasını bekleyerek konuşmasını sağlar mı?

(Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

☐ Evet sağlar, çünkü.....

.....

☐ Hayır, sağlamaz, çünkü

.....

2) Öğretmen ders esnasında, kendisine yardım eden bir arkadaşına teşekkür etmeyen öğrencisini hemen fark etti ve “Teşekkür etmedin, bu durumda ne yapmamız gerekiyor?” dedi ve öğrencinin arkadaşına teşekkür etmesini sağladı. Öğrenci teşekkür etmediği zaman teşekkür etmesi gerektiğinin hatırlatılarak becerinin tekrar ettirilmesi, bu becerinin öğrenilmesini kolaylaştırır mı?

Neden? (Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

☐ Evet sağlar, çünkü.....

.....

☐ Hayır, sağlamaz, çünkü

.....

3) “Sınıf kurallarımızı öğrencilerle birlikte belirledik. Kurallarımızı kartona yazıp sınıfa astım ve hep birlikte dersi dinleyen, arkadaşlarını rahatsız etmekten kaçınan, yönergelere uyan öğrencilerimi o haftanın sonunda “haftanın öğrencisi” seçmeye karar verdik.”

Meslektaşınızın benimsediği ödüllendirme şekli, öğrencilerin kurallara uymasını sağlayabilir mi? Neden? (Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

☐Evet sağlar, çünkü.....

☐Hayır, sağlamaz, çünkü

4) “Öğrencilerime hata yaptığımız zaman özür dilemenin çok önemli olduğunu anlattım ve onlara nasıl özür dileyebileceklerini gösterdim. Sonra bu beceriyi prova etmelerini sağlamak için sınıfta birbirlerinden özür dilemelerini istedim. Hep birlikte rol oyunu yaptık ve herkes farklı rol oyunlarında birbirinden bol bol özür diledi. Hem beceriyi öğrendiklerini hem de eğlendiklerini düşünüyorum. Meslektaşınızın derste özür dileme becerisini prova ettirmesi becerinin öğrenilmesini ve daha sık sergilenmesini artırır mı? Neden? (Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

☐Evet sağlar, çünkü.....

☐Hayır, sağlamaz, çünkü

5) “Öğrencim Tuna uzun bir süreden sonra kendisine yapılan “olumsuz eleştirileri kabul etmeyi” öğrendi. Şimdi birisi onu eleştirdiği zaman, eskisi gibi kızmak bağırarak yerine eleştiren kişiyi dinlediğini görüyorum. Bu nedenle bu davranışı her yaptığımda fark ediyorum ve onu ödüllendiriyorum.”

Meslektaşınızın “olumsuz bir eleştiriyi kabul etme” davranışını öğretmek için kullandığı “ödüllendirme” stratejisi, eleştirildiği durumlarda Tuna’nın kızma ve bağırma davranışlarını azaltır mı? Neden? (Yanıtınızı iki cümle ile açıklayınız).

☐Evet sağlar, çünkü.....

☐Hayır, sağlamaz, çünkü

SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİ BİLGİ TESTİ PLANI

KONULAR	HEDEFLER	MADDELER	BİLGİ	UYGULAMA	TOPLAM
I. Sosyal beceri	Verilen durumda sosyal beceriyi ayırt eder.	3, 9, 11	3	--	3
II. Sosyal beceri öğretimi	Verilen durumda ihtiyaç duyulanan sosyal beceri öğretimi olduğunu bulur.	1, 2, 4, 7, 8, 13, 16, 19, 22, 23, 25, 28	4	8	12
III. Model olma	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden model olma eksikliğini göstereni seçer.	6, 29,15	2	1	3
IV. Prova etme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden prova etme eksikliğini göstereni seçer.	5, 20, 31	1	2	3
V. Ödüllendirme	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ödüllendirme eksikliğini göstereni seçer.	21, 27, 30, 10, 12, 14, 18, 26	4	3	8
TOPLAM	Verilen durumda sosyal beceri öğretim tekniklerinden ipucu verme eksikliğini göstereni seçer.	17, 24, 26	2	1	3
TOPLAM			16	15	31

EK 6 Nezaket Bildirme/ Teşekkür Etme Becerisi Örnek Öğretim Planı

NEZAKET BİLDİRME/ TEŞEKKÜR ETME BECERİSİ ÖRNEK ÖĞRETİM PLANI

Öğretim Öncesi	Çocuğa İlişkin Düzenlemeler
	Adı- Soyadı: Ö. D
	Yaşı: 5
	Tanısı: Otizm Spektrum Bozukluğu
	Ek Tanısı: Yok
	Performansı: Ö, konuşurken karşıdaki kişiye bakması istendiğinde bakar, göz teması kurar. Tanıdıkları ile kalabalık ve yabancı ortamlarda bulunabilir. Kendisini ifade etmesi gereken durumlarda 2 veya daha fazla sözcük kullanarak kendisini ifade edebilmekte ancak karşıdaki kişiye teşekkür etmesi gereken durumlarda güçlük yaşamaktadır.
	Öğretilecek Beceri İçin Ön Koşullar: En az 5 dakika göz teması kuma. En az 2 sözcüklü sözel yönergeleri yerine getirme. Taklit etme. Ortak dikkatte bulunabilme.
	Beceriye İlişkin Düzenlemeler
	Adı: Nezaket bildirme/ Teşekkür etme
	Becerinin Seçilme Gerekçesi: Ö'nün okul ortamındaki davranışları, ailesi ve çevresindekilerle yapılan görüşmeler ve doğal ortamlarda yapılan gözlemler ve Bireysel Eğitim Planı (BEP) nındaki amaçlar göz önünde bulundurulduğunda "Nezaket bildirme/ Teşekkür etme" becerisinin çalışılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Bu becerinin bir diğer seçilme nedeni de Ö'nün sosyal etkileşim, akran ilişkileri, oyun becerileri ve toplumsal ilişkilerine de katkı sağlayacak olduğunun düşünülmesidir.
	Becerinin Analizi Teşekkür etmesi gerektiğini fark eder. Karşıdaki kişiye bakar Gülümser "Teşekkür ederim" der
	Amaç: Ö, teşekkür etmesi gereken durumlarda beceri analizindeki basamakları izleyerek %100 doğrulukta ve bağımsız olarak karşıdaki kişiye "teşekkür ederim" der.
	Öğretimin Planlanmasına İlişkin Düzenlemeler
	Öğretim Yöntemi: Doğrudan Öğretim
	Beceri Yönergesi (Hedef uyarı): "Teşekkür ederim, de."
	Bekleme Süresi: 5 saniye
	İpuçları: Sözel ipucu, işaret ipucu, görsel ipucu, model ipucu
	Ortam: Çocuğun devam ettiği sınıf ortamıdır. Sınıfta 3 öğrenci ve Sınıfta 2 öğretmen vardır. Bunu dışında sınıfta bir dolap ve öğrencilerin oturabilecekleri hilal şeklinde masalar vardır. Uygulama için öğrenci ve öğretmen sınıfta karşılıklı duracak şekilde oturmaktadır. Yardımcı öğretmen

	öğrencinin yanında oturmaktadır. Öğretilecek beceride kullanılmak üzere hazırlanan öykü kartları ve kuklalar masanın yanındadır. Öğretim oturumunu kayıt edecek kamere kapının yanına öğretmeni ve öğrenciyi yandan görecektir. şekilde kurulmuştur.
	Zaman: Haftanın 5 gün Pazartesi: 09:30-10 Salı: 09:30-10 Çarşamba: 09:30-10 Perşembe: 09:30-10 Cuma: 09:30-10
	Araç Gereçler: Model olma ve rol oynamama basamağında kullanılmak üzere hazırlanmış 5 er tane kısa senaryo, her senaryoya ilişkin hazırlanmış öykü kartları ve bu senaryoların canlandırılması için kuklalar. Rol oynama/ prova etme basamağında ipucunun silikleştirme aşamasında kullanılmak üzere 5 kısa senaryo. Becerinin tekrarlanması ve değerlendirilmesi aşamalarında kullanılmak üzere 5 kısa senaryo.
	Pekiştireçler Sosyal pekiştireç. (“Aferin, güzel devam ediyorsun, harikasin”). Etkinlik Pekiştireci: (Video izletme, Oyun parkına çıkarma)
	Hata Düzeltmesi: İpuçlarını kullanma
Öğretime İlişkin Düzenlemeler	
Öğretim Oturumu	Hedef Beceri İle İlgili Performans Düzeyinin Belirlenmesi: Öğretime başlamadan önce çocuğun beceriye ilişkin performans düzeyini belirleyebilmek amacıyla üç oturum üst üste değerlendirme yapılacaktır. Değerlendirme yapılırken tek fırsat tekniği ile değerlendirme yönteminden yararlanılacaktır. Bunun için öncelikle çocuğun dikkati çekilerek kendisine bir boya kalem hediye olacak şekilde verilecektir. “Bak sana boya kalemleri aldım.” yönergesi verilerek çocuğun beceri analizindeki ilk basamağı sergilemesi için 5 saniye beklenenecektir. Çocuk ilk basamağı yerine getirirse, “Aferin, güzel devam ediyorsun.” şeklinde pekiştirilerek veri kayıt formuna (+), işareti konulur ve çocuğun 5 saniye içinde bir sonraki basamağı gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözlenir. Çocuk beceri analizindeki ilk basamağı veya sıradaki basamağı doğru olarak yerine getirmezse ya da tepkide bulunmazsa veri kayıt formuna (-) konularak değerlendirme oturumuna son verilecektir.
	Öğretime Oturumu
	Derse Giriş Bugün seninle teşekkür etme becerisini çalışacağız. Bunun için sana bazı öyküler göstereceğim ve bu öyküleri sana okuyacağım. Daha sonra sana okuduğum öyküleri anlatacağım. Seninle karşılıklı oyun oynayacağız. Bu sırada bu sandalyede oturacaksın. Eğer ders boyunca yerinde oturur, gösterdiğim öykülere dikkatle bakar, benimle oyun oynarken “yap” dediklerimi yapar, “söyle” dediklerimi söylersen ders sonunda oyun parkına çıkabileceksin. Hazır mısın? Hazırsan başlayalım.

Gereksinim Oluşturma

Tanıdığımız birisi bize ihtiyacımız olan bir şeyi verdiğinde ne deriz? Teşekkür ederim deriz. Teşekkür etmezsek ne olur? Bak bunu anlatmak için burada bir resimli öykümüz var. Şimdi sana öyküyü okuyacağım. Sen de öyküdeki resimlere bak ve beni beni dikkatlice dinle. Tamam mı?

Senaryo örneği:

Yemekhanede elma dağıtılıyordu. İdil elma almak istediğinde son elma da bitmişti. İdil'e elma kalmadığını gören Eylül "Sana elmamın yarısını verebilirim." dedi. İdil elmayı aldı ve hızlıca uzaklaştı. Eylül, İdil'in arkasından üzülen baktı.

Yukarıdaki öykünün tamamı çocuğa resimli kartlar kullanılarak okunur. Öyküyü çocuğa okuduktan sonra öykü resimli kartlar üzerinden çocuğa tekrar anlatılır. İdil ne yapmalıydı. "Nasıl davranabilirdi, Eylül' ne söylemeliydi?" gibi sorular sorulur. Çocuğun cevabı varsa üzerinde konuşabilirler ya da öğretmen "teşekkür edebilirdi." der.

Model Olma

Ardından öğretmen konu ile ilgili hazırlamış olduğu bir diğer senaryoyu öğrenciye okumak için hazırlar ve "Şimdi birisi bize ihtiyacımız olan bir şeyi verdiğinde nasıl davranmamız gerektiğini gösteren başka bir öykü daha okuyalım." der. Burada teşekkür etme ile ilgili olumlu bir senaryo kullanılır.

Senaryo örneği:

Deniz resim dersinde boya kalemlerini evde unutmuştu. Önündeki resmi boyamıyordu. Eren Deniz'in boya kalemleri olmadığını gördü. Boya kalemlerini Deniz ile paylaşabileceğini söyledi. Deniz boyama yapabileceği için çok mutlu oldu. Deniz Eren'e teşekkür etti. Eren de "Rica ederim," dedi. Deniz ve Eren gülümsedi.

Daha sonra öykü ve resimli kartlardaki olaylar tek tek öğrenciye anlatılır. Bak, Deniz boya kalemlerini unutmuş, Bak, burada da Eren Deniz'in boya kalemleri olmadığını görmüş. Sonra Deniz ile boya kalemlerini paylaşmış. Deniz Eren'e bakmış, mutlu olmuş, gülümsemiş ve teşekkür etmiş. Eren de mutlu olmuş. Biz de Deniz gibi birisi bize ihtiyacımız olan şeyi verdiğinde o kişiye gülümseyerek bakmalı ve "Teşekkür ederim," demeliyiz.

Öğretmen çocuğa "Evet, hadi şimdi bu oyunu kuklalarla oynayalım." Bak, bu kuklanın adı Deniz ve bu kuklanın adı da Eren olsun. Deniz ve Eren resim dersinde boyama yapacaklar. Deniz boya kalemlerini unutmuş boyama yapamadığı için masasında üzgün duruyor," şeklinde devam ederek okunan senaryoyu kuklalar ile canlandırır. Canlandırma sonunda, "Evet, bu kukla Deniz ile öteki kukla Eren boyalarını paylaştığında Deniz ne yaptı? Eren'e baktı, ona gülümsedi ve sonra teşekkür ederim dedi." diyerek beceri basamaklarını tekrar ederek çocuğa model olur.

Rol oynama/Prova etme

Öğretmen, "Evet, şimdi bu oyunu seninle birlikte oynayalım. Sen Deniz ol, ben de Eren." der. (Burada çocuğun bir akranı ya da yardımcı öğretmen de kullanılabilir.) Ben seninle eşyayı paylaştığımda sen de bana ne söylemen gerektiğini göstereceksin. Öğretmen resim dersindeymiş gibi davranarak kendisine boya kalemi ve kâğıt alır, ancak karşısında oturan çocuğa yalnızca kâğıt verir. Şimdi ben boyama yapmaya başlıyorum, fakat senin boya kalemin yok. O yüzden boya yapamıyorsun ve üzüldün. Öğretmen burada öğrenciye canlandırma yaparak "Aaa senin boya kalemin yok mu? Deniz, dilersen boya kalemlerimi seninle paylaşırım." der ve çocuğa boya

	kalemlerini uzatır. Bu sırada çocuğa “Hadi şimdi sen de bana bak.” der. Eğer çocuk öğretmen yüzüne bakarsa çocuğu pekiştirerek, “aferin, güzel devam ediyorsun,” der. Eğer çocuk hiçbir şey yapmazsa öğretmen çocuğa, “Elini kendi buruna dokundurarak bana bak.” der. Ardından, öğretmen çocuğa “Şimdi gülümse.” der. Çocuk gülümserse aferin diyerek çocuğu pekiştirir. Çocuk gülümsemezse çocuğa model olur ve çocuk öğretmeni taklit ettiğinde çocuğu pekiştirir. Son olarak Öğretmen çocuğa becerinin son basamağını da sergileterek “Şimdi teşekkür ederim, de” der. Çocuk teşekkür ederse öğretmen “Aferin, ne güzel teşekkür ettin,” diyerek çocuğu pekiştirir. Model olma aşaması ipucuyla tamamlandıktan sonra öğrencinin beceriyi bağımsız yapması hedeflenir. Çocuğun beceriyi prova etmesi için farklı bir hipotetik durum oluşturulur. Bu aşamada da çocuğun beceriyi canlandırması sağlanır. Bu aşama ipucunun geri çekildiği aşamadır. Çocuğa teşekkür etmesi gereken bir ortam sağlanır. Örneğin çocuk kapıdan çıkarken, öğretmen çocuğun kapıyı açmasına yardım eder ve “Kapıyı açmana yardım ettiğim için ne söylemen gerekiyor?” diye çocuğa sorar. Çocuk beceri basamaklarını sergileyerek “Teşekkür ederim,” derse öğretmen çocuğu pekiştirir. Çocuk yapması gerekeni 5 saniye içinde yapmaz ya da karıştırırsa öğretmen tekrar ipucu verdiği aşamaya dönerek “Teşekkür ederim, de” şeklinde ipucu verir. Çocuk teşekkür ettiğinde öğretmen tarafından pekiştirilir.
Öğretim Sonrası	Değerlendirme: Çocuğun teşekkür etmesi gereken bir durum oluşturulur. “Şimdi ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.” yönergesi verilerek çocuğun beceri analizindeki ilk basamağı sergilemesi için 5 saniye beklenir. Çocuk ilk basamağı yerine getirirse, “Aferin, güzel devam ediyorsun.” şeklinde pekiştirilerek veri kayıt formuna (+), işareti konulur ve çocuğun 5 saniye içinde bir sonraki basamağı gerçekleştirip gerçekleştirmediği gözlenir. Çocuk beceri analizindeki ilk basamağı veya sıradaki basamağı doğru olarak yerine getirmezse ya da tepkide bulunmazsa veri kayıt formuna (-) konularak değerlendirme oturumuna son verilir Genelleme Öğretimden hemen sonra yapılacaktır. Okul çıkış saatinde öğretmen çocuğa çantasını hazırlamasını hazırlarken de kendisinin çocuğa yardım edeceğini söyler. “Öğretmen çocuğa sana yardım ettiğimde ne söylemen gerekiyorsa onu söyle.” der. Ardından öğretmen çocuğa “Çantanı hazırla.” der ve çocuk çantasını hazırlarken öğretmen de ona yardım eder. Öğretmen yardım ettiğinde çocuk “Teşekkür ederim.” derse öğretmen “Aferin, sana yardım ettiğimde ne güzel teşekkür ettin.” diyerek öğrenciyi pekiştirir. Ancak öğrenci teşekkür ederim demezse bir önceki aşamaya, yani ipucunun geri çekildiği aşamaya döner.

EK 7 Araştırmanın Etik Kurul Onayı



**Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

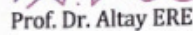
Arş. Gör. Şenay DELİMEHMET DADA
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü,
Özel Eğitim

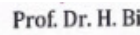
Sayın Arş. Gör. Şenay DELİMEHMET DADA,

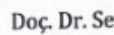
"Performans Geribildirimine Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programının Özel Eğitim Anaokulundaki Öğretmenler ile Otizmli Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkisi" adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2022/01) kurulumuzun 30.01.2022 tarihli ve 2022/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

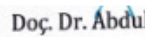
 Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

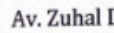
 Prof. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

 Prof. Dr. Altay EREN (Üye)

 Prof. Dr. H. Birol YALÇIN (Üye)

 Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

 Doç. Dr. Abdullah DURAKOĞLU (Üye)

 Av. Zuhal Demirci (Üye)

EK 8 Araştırmanın Uygulama İzni



T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-82438636-605.99-46608063
Konu : Bilimsel Araştırma İzni
(Şenay DELİMEHMET DADA)

28/03/2022

VALİLİK MAKAMINA

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Doktora programı öğrencisi Şenay DELİMEHMET DADA'nın hazırlamakta olduğu "Performans Geribildirimine Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programının Özel Eğitim Anaokulundaki Öğretmenler ile Otuzmlı Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkisi" isimli çalışması kapsamında ilimiz Ortahisar ilçesine bağlı Özel Eğitim Anaokullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerle çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Bahsi geçen çalışmanın eğitim öğretimi aksatmayarak yaz tatilinden 3 hafta öncesine kadar bitecek şekilde; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Covid-19 kapsamında alınması gereken tedbirler dikkate alınarak yapılması gerekmektedir.

Araştırmacının 2020/2 sayılı genelge doğrultusunda hareket etmesi, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, mührürlü anket ve ölçeklerin kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin Burak FETTAHOĞLU
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28/03/2022

Ömer ŞAHİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK 9 Öğretmen Görüşme Formu (ÖGF)

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU (ÖGF)

<i>Sınıfınızdaki OSB olan çocuğun okula devamsızlık sorunu var mı?</i>
Evet () Hayır ()
<i>Daha önce sosyal beceri öğretimi ile ilgili bir eğitim aldınız mı?</i>
Evet () Hayır ()
<i>Performans geribildirimine ilişkin herhangi bir uygulama geçmiştiniz var mı?</i>
Evet () Hayır ()
<i>Özel eğitim anaokulunda uygulamalarınızı yürütürken sosyal beceri öğretimi ile ilgili sorunlar yaşıyor musunuz?</i>
Evet () Hayır ()
<i>Sosyal beceri öğretimi ve performans geribildirimine ilişkin yapılacak bir çalışmaya katılmak ister misiniz?</i>
Evet () Hayır ()

EK 10 Video Kayıtları Gizlilik Sözleşmesi

1. Sözleşmenin Tarafları

İşbu sözleşme, Trabzon İli Merkez İlçe’de bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Özel Eğitim Anaokulu’nda özel eğitim öğretmeni olarak çalışmakta olan öğretmenler (bundan sonra öğretmen olarak anılacaktır) ile Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi Uzman olarak çalışmakta olan Şenay DELİMEHMET DADA (bundan sonra araştırmacı olarak anılacaktır) arasında video kayıtlarının gizliliğinin korunması amacıyla/...../..... tarihinde imzalanmıştır.

(Araştırmacı)

TC Kimlik No:

Ev Adresi:

İş Adresi:

İletişim

İş:

GSM:

E-mail:

(Öğretmen)

TC. Kimlik No:

Ev Adresi:

İş Adresi:

İletişim

İş:

GSM:

E-mail:

2. Sözleşmenin Konusu

İşbu sözleşmenin konusu, “Performans Geribildirimine Dayalı Sosyal Beceri Öğretim Programının Özel Eğitim Anaokulundaki Öğretmenler ile Otizmli Çocuk Çıktıları Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırma kapsamında araştırmacının öğretmenin sınıfında yapacağı video kamera kayıtlarının gözlemci dışında herhangi bir üçüncü gerçek ve/veya tüzel kişiye gösterilmemesinin ve gizliliğinin korunmasının temin edilmesi ile gizliliğin ihlali durumunda gereken karşılıklı yükümlülüklerin belirlenmesidir.

3. Yükümlülükler

Araştırmacı, öğretmenin sınıfında yapacağı tüm video kamera kayıtlarının gizliliğini koruyacağını ve bu kayıtları, facebook, twiter, instagram gibi sosyal paylaşım ağlarında, youtube gibi video paylaşım sitelerinde ve kesinlikle herhangi bir sanal ortamda paylaşmayacağını, fakülte derslerinde öğretim amaçlı kullanmayacağını, üniversitelerin bilimsel araştırma projeleri komisyonu üyeleri,

Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, okul yöneticileri, diğer öğretmenler, veliler, yardımcı proje elemanları, öğretim üyeleri, iş ve sosyal arkadaşlar, aile fertleri ile paylaşmayacağını KABUL VE TAAHHÜT EDER ve bu video kayıtlarının diğer şahıslara iletilmemesi ve gizliliğini korunması için gerekli her türlü tedbiri almayı taahhüt ettiği gibi, her türlü tedbiri almasına rağmen, video kayıtlarının yayılmasına mani olamadığını ve/veya kusuru olmadığını ileri sürerek sorumluluktan KURTULAMAZ.

4. Sözleşmenin İhlali ve Yaptırımlar

Araştırmacı sözleşme çerçevesinde dürüstlük ve iyi niyet kurallarına uygun olarak taahhütlerini eksiksiz olarak yerine getirecektir. Araştırmacı sözleşme hükümlerine aykırı hareket ederek öğretmenin, çocukların ve ailelerin maddi ve manevi zararına neden olması halinde uğranılan zararın karşılığı olan bir bedel ve tazminat ödemeyi kabul ve taahhüt eder. Taraflar noter kanalıyla adres değişikliklerini bildirmediikleri sürece (7 gün içinde), işbu sözleşmede yazılı adreslerinin Tebligat Kanunu hükümlerine göre geçerli tebligat adresleri olduğunu her türlü bildirim ve teslim için yukarıda belirtilen adreslerin kullanılacağını kabul ederler. İş bu sözleşmeden dolayı ihtilaf vukuunda Trabzon Mahkemeleri ve İcra Daireleri yetkili olacaktır. İşbu sözleşme taraflar tarafından karşılıklı rıza ve muvafakatleriyle yukarıda belirtilen tarihte imzalanmıştır.

İmza

İmza

Araştırmacı

Öğretmen

Şenay DELİMEHMET DADA

EK 11 Aile Bilgilendirme ve Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel Eğitim Anaokul Öğretmenlerine Web Tabanlı Performans Geri Bildirimine Dayalı Koçluk Uygulamasının Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretme Becerilerine ve Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Bu Becerileri Öğrenme Düzeylerine Etkisi” adıyla, 01/03/2022-17/07/2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın amacı, web tabanlı olarak hazırlanmış ve uzaktan eğitimle sunulan performans geribildirimine dayalı sosyal beceri öğretim programının (WPEGSBÖP-KU) özel eğitim anaokullarındaki okul öncesi öğretmenlerinin sosyal beceri öğretim becerileri ile Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocukların sosyal becerileri öğrenmeleri üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Uygulaması gözlem şeklindedir. Çalışmanın ilk aşamasında, özel eğitim anaokulunda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki tüm çocukların sosyal gereksinimlerinin karşılanmasına, etkinliklere aktif katılımlarını sağlamalarına ve olası problem davranışlarını önlemelerine olanak veren sosyal beceri öğretim stratejileri hakkında bir kitapçık verilmesi ve öğretmenlere bu stratejilere ilişkin yaklaşık bir saatlik web tabanlı kısa bir öğretim yapılması planlanmıştır. Çalışmanın en önemli aşaması olan ikinci aşamasında ise öğretmenlerin kazandırılması hedeflenen stratejilere ilişkin sınıf ortamlarındaki performanslarının izlenmesi ve uygulama sırasındaki hatalı ya da eksik sergiledikleri strateji basamaklarına ilişkin öğretmenlere öneri ve düzeltmeleri içeren geribildirim verilmesi şeklinde planlanmıştır. Performans geribildirimleri öğretmenler bu stratejileri istenen düzeyde ve tutarlı olarak sınıflarında uygulamaya başlayıncaya kadar devam edecektir. Öğretmenlerin sınıf içi performansları video kaydı aracılığı ile gözlenecektir. Video çekimleri öğretmenin kendisi tarafından her öğretim oturumunda yapılacaktır. Bu oturumlar haftada 2- 3 kez gerçekleştirilecek şekilde planlanacaktır. Bu çekimler süreç sonuna kadar devam edecektir ve öğretim süreci ve günlük etkinlikler engellenmeyerek öğretim oturumlarına destek amaçlı oluşturulacaktır.

Video kayıtları bu konuda eğitim almış ve Milli Eğitim Bakanlığında daha önceki yıllarda otizmlili öğrencilerle çalışmış ve şu anda özel eğitim alanında doktora yapmakta olan araştırmacı tarafından çözümlenecek, böylece öğretmen eğitiminin öğretmen davranışları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılacaktır. Video kayıtlarıyla toplanan veriler sadece araştırma amaçlı kullanılacak, kayıtların gizliliği korunacaktır. Özel eğitim anaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerimizin desteklenmesini, dolayısıyla anaokulu dönemde özel eğitimin niteliğinin artmasını hedeflediğimiz bu çalışmanın sonuçlarını sizlerle ve öğretmenlerimizle en kısa zamanda paylaşmayı diliyoruz.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğimize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse çalışmayı yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Bu çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Araştırma Görevlisi, şenay DELİMEHMET DADA

İletişim bilgileri :Trabzon Üniversitesi. Fatih Eēitim Fakültesi. Özel Eēitim Bölümü. F Blok. Sētl/ Akçaabat/ Trabzon.

Velisi bulunduēum sınıfı numaralı ērencisi

.....

.....'in yukarıda aēıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra ocuēunuzla okula geri gönderiniz*).

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 12 Özel Eğitim Anaokulu Eğitim Öğretim Yılı Günlük Zaman Çizelgesi

	EĞİTİM DURUMU
SAATLER (09.00-14.00)	ETKİNLİKLER
08.30-09.00	Öğrencilerin karşılanması
09.00-09.50	Okula geliş ve hazırlık - Eğitim durumu/etkinlikler
09.50-10.40	Eğitim durumu/etkinlikler
10.40-11.30	Eğitim durumu/etkinlikler
11.30-12.20	Toplanma, yemek saati ve temizlik
12.20-13.10	Eğitim durumu/etkinlikler
13.10-14.00	Eğitim durumu/etkinlikler- Eve gidiş hazırlığı- Toplanma ve temizlik
14.00-14.30	Öğrencilerin uğurlanması

Müdür

EK 13 Performans Geribildirimi Uygulama Güvenirliği Formu (PGUG)

Yönerge: Formda performans geribildirimi sunma oturumu için uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen uygulama basamakları yer almaktadır. Önce form okunur, sonra performans geribildirim sunma oturumları video kaydı izlenerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediği belirlenir. Uygulamacı bir basamağı yerine getiriyorsa “yapıldı” sütununa “+”, yerine getirmiyorsa “yapılmadı” sütununa (-) işareti kodlanır.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Denek:

Güvenirlik Verisi Toplanan Performans Geribildirimi Sunma Oturumu:

Toplam: %..

Sayı	Uygulama Basamakları	Yapıldı	Yapılmadı
1	Web sayfasına giriş için gerekli tüm hazırlıkların yapılması		
2.	Öğretmenin selamlanması.		
3.	Oturuma ilişkin konuşma yapılması.		
4.	Hedef davranışlardan gerçekleştirilenler için bilgi verilmesi.		
5.	Hedef davranışlardan gerçekleştirilenler için sosyal pekiştireç verilmesi		
6.	Hedef davranışlardan gerçekleştirilmeyenler için bilgi verilmesi.		
7.	Hedef davranışlardan gerçekleştirilmeyen ya da eksik yapılanlar için düzeltmeler yapılması.		
8	Öğretmene verilere dayalı basit çizgisel grafik sunulması (Her 3 oturum sonrası verilmiştir)		
9.	Öğretmene grafiğin kısaca açıklanması.		
10.	Teşekkür edilerek oturumun kapatılması.		
Toplam uygulamacı davranışı			
Gerçekleşen uygulamacı davranışı			
Uygulama güvenirliliği yüzdesi			

EK 14 Öğretmenlere Sunulan Performans Geribildirim Formları

Birinci Öğretmene Sunulan Performans Geribildirimleri

<i>Oturumlar</i>	<i>PG Türü</i>	<i>G.O</i>	<i>M.O</i>	<i>R.O</i>	<i>B.T.</i>	<i>B.G</i>	<i>D.</i>
1.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
2. PG Oturumu	Olumlu	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
3.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	✓	✓	✓	-
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	✓	✓	-	-
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
5.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	-	✓	-
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
6.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	-	-	-
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓

P.G=Performans Geribildirimi; G.O=Gereksinim oluşturma; M.O=Model olma; R.O=Rol oynama; B.T=Becerinin tekrarlanması; B.G.=Becerinin genelleştirilmesi; B.D=Becerinin değerlendirilmesi

İkinci Öğretmene Sunulan Performans Geribildirimleri

Oturumlar	PG Türü	G.O	M.O	R.O	B.T.	B.G	D.
1.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
2. PG Oturumu	Olumlu	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	-	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
3.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	✓	✓	-	-
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
5.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	✓	-	-
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
6.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	-	-	-
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Üçüncü Öğretmene Sunulan Performans Geribildirimleri

Oturumlar	PG Türü	G.O	M.O	R.O	B.T.	B.G	D.
1.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
2. PG Oturumu	Olumlu	-	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
3.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	✓	✓	-	-
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	-	-	-
	Grafiksel	-	-	-	-	-	-
5.PG Oturumu	Olumlu	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Düzeltilici	-	-	-	-	-	-
	Grafiksel	✓	✓	✓	✓	✓	✓

EK 15 Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu					
Katılımcı Öğretmen Adı/Soyadı	Oturum Tarihleri				
Yönerge: “Sosyal beceri öğretimini yapın.”	1. Oturum	2. Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
A. Öğreteceği Sosyal Beceriye Belirleme					
1. Sosyal becerileri belirleme kontrol listesini kullanarak ve gözlem yaparak öğreteceği öncelikli sosyal beceriyi belirler.					
2. Öğreteceği sosyal becerinin beceri analizini hazırlar.					
3. Öğretimin yapılacağı ortam, yer ve zamanı ve öğretim sırasında kullanacağı araç gereçleri belirler.					
4. Beceri analizi kayıt formunu hazırlar.					
5. Beceri yönergesini (Hedef uyaran) belirler.					
6. Yanıt aralığını belirler (3-5 sn)					
B. Gereksinim Oluşturma					
7. Hedef becerinin kullanım durumunu söyleyerek gereksinim oluşturur.					
C. Model Olma					
8. Hazırladığı örnek öykü / senaryo vb kullanır					
9. Çocuğa beceri sergilenirken, kendisini dikkatli bir şekilde izlemesini açıklar (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığıma dikkat et.)					
10. Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıklar. (Örn, Ali boya kalemini unutmuş, arkadaşına “Boya kalemlerini alabilir miyim” demiş. Ali arkadaşı ile boya kalemlerini paylaşmış.)					
D. Rol Oynama/ Prova Etme					
11. Model olma aşamasındaki öykünün öğrenci ve canlı model ile canlandırılmasını sağlar.					
12. Çocuğa ne yapması gerektiğini açıklayarak ipucu verir.					
13. Çocuğun doğru tepkisini pekiştir.					
14. Çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen model olma aşamasına tekrar dönerek görüntüyü çocuğa tekrar izletir veya					

senaryoyu çocuğa göstererek geribildirim vermiş olur.					
15. Çocuğa tekrar canlandırma yaptırarak ve ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu verir.					
16. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
E. Becerinin Tekrarlanması					
17. Çocuğa, farklı bir durum vererek “şimdi senden...isteyeceğim / sana... söyleyeceğim. Ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle ya da yap.” yönergesini sunar.					
18. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
19. Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama prova etme aşamasında ipucunun silikleştirildiği aşamaya döner ve tepki vermesi gereken yerde çocuğa “Ne yapman gerekiyor, ya da söylemen gerekiyor?”, diye sorar.					
20. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
F. Becerinin Genelleştirilmesi					
21. Çocuğun öğrendiği sosyal beceriyi, sınıf içinde diğer durumlarda sergilemesi için fırsat verir.					
G. Değerlendirme					
22. Beceri için gerekli yer, zaman, araç gereçleri hazırlar.					
23. Beceri yönergesi/ hedef uyaran sunar.					
24. Beceri analizi kaydını kullanarak veri kayıt formuna işaretleme yapar.					
25. Çocuğun etkinliğe katılımını pekiştirir.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

Not: Uygulama Güvenirliği Yüzdesi = (Doğru Tepki Sayısı /Toplam basamak sayısı) x 100

EK 16 Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu										
Yönergeler: Öğretmene Sunulan Ana Yönerge: “Sosyal beceri öğretimini yapın”										
Katılımcı Öğretmen Adı/ Soyadı:	Oturum Tarihleri									
Yönergeler: “Sosyal beceri öğretimini yapın.”	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum	7.Oturum	8.Oturum	9.Oturum	10.Oturum
A. Öğreteceği Sosyal Beceriye Belirleme										
1. Sosyal becerileri belirleme kontrol listesini kullanarak ve gözlem yaparak öğreteceği öncelikli sosyal beceriyi belirler.										
2. Öğreteceği sosyal becerinin beceri analizini hazırlar.										
3. Beceri analizi kayıt formunu kullanarak sosyal beceriye ilişkin çocuğun performans düzeyini belirler.										
4. Öğreteceği becerinin ölçütünü belirler.										
5. Çevresel düzenlemeleri belirler										
6. Öğretimin yapılacağı ortam, yer ve zamanı ve öğretim sırasında kullanacağı araç gereçleri belirler.										
7. Beceri analizi kayıt formunu hazırlar.										
8. Beceri yönergesini (Hedef uyaran) belirler.										
9. Yanıt aralığını belirler (3-5 sn)										

B. Gereksinim Oluşturma									
10. Çocuğun dikkatini öğreteceği beceriye çeker.									
11. Sosyal beceri öğretimi için kullanacağı araç gereçleri masada hazır bulundurarak doğal gereksinim yaratır									
12. Çocuğa hedeflenen becerinin önemini açıklar.									
13. Çalışılan beceriyi neden çalıştığını söyler.									
14. Hedef becerinin kullanım durumunu söyleyerek gereksinim oluşturur.									
C. Model Olma									
15. Kullanacağı modeli ayarlar.									
16. Hazırladığı örnek öykü / senaryo vb kullanır									
17. Çocuğa beceri sergilenirken, kendisini dikkatli bir şekilde izlemesini açıklar (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığıma dikkat et.”)									
18. Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıklar. (Örn, Ali boya kalemini unutmuş, arkadaşına “Boya kalemlerini alabilir miyim” demiş. Ali arkadaşı ile boya kalemlerini paylaşmış.”)									
D. Rol Oynama/ Prova Etme									
19. Model olma aşamasındaki öykünün öğrenci ve canlı model ile canlandırılmasını sağlar.									
20. Çocuğa ne yapması gerektiğini açıklayarak ipucu verir.									
21. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.									
22. Çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen model olma aşamasına tekrar dönerek görüntüyü çocuğa tekrar izletir veya senaryoyu çocuğa göstererek geribildirim vermiş olur.									
23. Çocuğa tekrar canlandırma yaptırarak ve ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu verir.									
24. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.									
E. Becerinin Tekrarlanması									
25. Çocuğa, farklı bir durum vererek “şimdi senden...isteyeceğim / sana... söyleyeceğim. Ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle ya da yap.” yönergesini sunar.									
26. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.									
27. Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama prova etme aşamasında ipucunun silikleştirildiği aşamaya döner ve tepki vermesi gereken yerde çocuğa “Ne yapman gerekiyor, ya da söylemen gerekiyor?”, diye sorar.									
28. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.									

EK 17 Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Toplu Yoklama Evresi Veri Kayıt Formu

Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Toplu Yoklama Evresi Veri Kayıt Formu															
Katılımcı Öğretmen Adı/Soyadı	Yoklama Tarihleri					Yoklama Tarihleri					Yoklama Tarihleri				
Yönerge: “Sosyal beceri öğretimini yapın.”	1.Oturum	2.Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	1.Oturum	2.Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum	1.Oturum	2.Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
A. Öğreteceği Sosyal Beceri Belirleme															
1. Sosyal becerileri belirleme kontrol listesini kullanarak ve gözlem yaparak öğreteceği öncelikli sosyal beceriyi belirler.															
2. Öğreteceği sosyal becerinin beceri analizini hazırlar.															
3. Öğretimin yapılacağı ortam, yer ve zamanı ve öğretim sırasında kullanacağı araç gereçleri belirler.															
4. Beceri analizi kayıt formunu hazırlar.															
5. Beceri yönergesini (Hedef uyaran) belirler.															
6. Yanıt aralığını belirler (3-5 sn)															
B. Gereksinim Oluşturma															
7. Sosyal beceri öğretimi için kullanacağı araç gereçleri masada hazır bulundurarak															

doğal gereksinim yaratır																	
C. Model Olma																	
8. Hazırladığı örnek öykü / senaryo vb kullanır																	
9. Çocuğa beceri sergilenirken, kendisini dikkatli bir şekilde izlemesini açıklar (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığıma dikkat et.”																	
10. Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıklar. (Örn, Ali boya kalemini unutmuş, arkadaşına “Boya kalemlerini alabilir miyim” demiş. Ali arkadaşı ile boya kalemlerini paylaşmış.”)																	
D. Rol Oynama/ Prova Etme																	
11. Model olma aşamasındaki öykünün öğrenci ve canlı model ile canlandırılmasını sağlar.																	
12. Çocuğa ne yapması gerektiğini açıklayarak ipucu verir.																	
13. Çocuğun doğru tepkisini pekiştir.																	
14. Çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen model olma aşamasına tekrar dönerek																	

görüntüyü çocuğa tekrar izletir veya senaryoyu çocuğa göstererek geribildirim vermiş olur.																	
15. Çocuğa tekrar canlandırma yaptırarak ve ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu verir.																	
16. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																	
E. Becerinin Tekrarlanması																	
17. Çocuğa, farklı bir durum vererek “şimdi senden... isteyeceğim / sana... söyleyeceğim. Ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle ya da yap.” yönergesini sunar.																	
18. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																	
19. Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama prova etme aşamasında ipucunun silikleştirildiği aşamaya döner ve tepki vermesi gereken yerde çocuğa “Ne yapman gerekiyor, ya da söylemen gerekiyor?”, diye sorar.																	
20. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																	

F. Becerinin Genelleştirilmesi															
21. Çocuğun öğrendiği sosyal beceriyi, sınıf içinde diğer durumlarda sergilemesi için fırsat verir.															
G. Değerlendirme															
22. Beceri için gerekli yer, zaman, araç gereçleri hazırlar.															
23. Beceri yönergesi/ hedef uyaran sunar.															
24. Beceri analizi kaydını kullanarak veri kayıt formuna işaretleme yapar.															
25. Çocuğun etkinliğe katılımını pekiştirir.															
Toplam Basamak Sayısı															
Doğru Tepki Sayısı															
Doğru Tepki Yüzdesi															

Not: Uygulama Güvenirliliği Yüzdesi = (Doğru Tepki Sayısı /Toplam basamak sayısı) x 100

EK 18 Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu**SOSYAL BECERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK GENELLEME EVRESİ
VERİ KAYIT FORMU**

Öğretmenlerin Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Genelleme Evresi Veri Kayıt Formu					
Katılımcı Öğretmen Adı/Soyadı:	Oturum Tarihleri				
Yönerge: “Sosyal beceri öğretimini yapın.”	1.Oturum	2.Oturum	3. Oturum	4. Oturum	5. Oturum
A. Öğreteceği Sosyal Beceriye Belirleme					
1. Sosyal becerileri belirleme kontrol listesini kullanarak ve gözlem yaparak öğreteceği öncelikli sosyal beceriyi belirler.					
2. Öğreteceği sosyal becerinin beceri analizini hazırlar.					
3. Öğretimin yapılacağı ortam, yer ve zamanı ve öğretim sırasında kullanacağı araç gereçleri belirler.					
4. Beceri analizi kayıt formunu hazırlar.					
5. Beceri yönergesini (Hedef uyaran) belirler.					
6. Yanıt aralığını belirler (3-5 sn)					
B. Gereksinim Oluşturma					
7. Hedef becerinin kullanım durumunu söyleyerek gereksinim oluşturur.					
C. Model Olma					
8. Hazırladığı örnek öykü / senaryo vb kullanır					
9. Çocuğa beceri sergilenirken, kendisini dikkatli bir şekilde izlemesini açıklar (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığıma dikkat et.”)					
10. Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıklar. (Örn, Ali boya kalemini unutmuş, arkadaşına “Boya kalemlerini alabilir miyim” demiş. Ali arkadaşı ile boya kalemlerini paylaşmış.”)					
D. Rol Oynama/ Prova Etme					
11. Model olma aşamasındaki öykünün öğrenci ve canlı model ile canlandırılmasını sağlar.					
12. Çocuğa ne yapması gerektiğini açıklayarak ipucu verir.					
13. Çocuğun doğru tepkisini pekiştir.					

14. Çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen model olma aşamasına tekrar dönerek görüntüyü çocuğa tekrar izletir veya senaryoyu çocuğa göstererek geribildirim vermiş olur.					
15. Çocuğa tekrar canlandırma yaptırarak ve ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu verir.					
16. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
E. Becerinin Tekrarlanması					
17. Çocuğa, farklı bir durum vererek “şimdi senden...isteyeceğim / sana... söyleyeceğim. Ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle ya da yap.” yönergesini sunar.					
18. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
19. Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama prova etme aşamasında ipucunun silikleştirildiği aşamaya döner ve tepki vermesi gereken yerde çocuğa “Ne yapman gerekiyor ya da söylemen gerekiyor?”, diye sorar.					
20. Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.					
F. Becerinin Genelleştirilmesi					
21. Çocuğun öğrendiği sosyal beceriyi, sınıf içinde diğer durumlarda sergilemesi için fırsat verir.					
G. Değerlendirme					
22. Beceri için gerekli yer, zaman, araç gereçleri hazırlar.					
23. Beceri yönergesi/ hedef uyaran sunar.					
24. Beceri analizi kaydını kullanarak veri kayıt formuna işaretleme yapar.					
25. Çocuğun etkinliğe katılımını pekiştirir.					
Toplam Basamak Sayısı					
Doğru Tepki Sayısı					
Doğru Tepki Yüzdesi					

Not: Uygulama Güvenirliği Yüzdesi = (Doğru Tepki Sayısı /Toplam basamak sayısı) x 100

EK 19 Birinci Katılımcı Çocuk Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

Gözlenen

Hedef Davranış: Cevap verme

Davranışın Tanımı: Çocuğun kendisine sorulan soruya cevap vermesi

Hedef Uyararı: “Nasılsın?, vb”

Yanıt Aralığı: 5 saniye

Beceri Basamakları	Oturumlar				
	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum
Öğretmene bakar					
Soruyu dinler.					
Soruyu anlamadıysa anlamadığını söyler.					
Yanıtı düşünür.					
Duyulacak sesle cevap verir.					
Yanıtı bilmiyorsa bilmediğini söyler.					
Toplam basamak sayısı					
Doğru tepki sayısı					
Doğru tepki yüzdesi					

EK 20 Birinci Katılımcı Çocuk Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

Gözlenen

Hedef Davranış: Cevap verme

Davranışın Tanımı: Çocuğun kendisine sorulan soruya cevap vermesi

Hedef Uyarı: “Nasılsın?, vb”

Yanıt Aralığı: 5 saniye

Beceri	Oturumlar					
Basamakları	1.Oturum	2.Oturum	3.Oturum	4.Oturum	5.Oturum	6.Oturum
Öğretmene bakar						
Soruyu dinler.						
Soruyu anlamadıysa anlamadığını söyler.						
Yanıtı düşünür.						
Duyulacak sesle cevap verir.						
Yanıtı bilmiyorsa bilmediğini söyler.						
Toplam basamak sayısı						
Doğru tepki sayısı						
Doğru tepki yüzdesi						

EK 21 İkinci ve Üçüncü Katılımcı Çocuk Başlama Düzeyi Evresi Veri Kayıt Formu

Gözlenen

Hedef Davranış: Cevap verme

Davranışın Tanımı: Çocuğun arkadaşları ile eşyalarını paylaşabilmesi

Hedef Uyarı: “Eşyayı paylaş”

Yanıt Aralığı: 5 saniye

Beceri Basamakları

Oturumlar

1.Oturum 2.Oturum 3.Oturum 4.Oturum 5.Oturum

Kendine ait olan eşyaya
bir başkasının ihtiyaç
duyduğunu fark eder

Eşyayı arkadaşına verir

Arkadaşının işinin
bitmesini bekler

Beklerken kendisi
başka şeyle uğraşabilir

Arkadaşının işi bitince
kendisine geri verdiği
eşyayı alır.

Kendi işini yapmaya
devam eder

**Toplam basamak
sayısı**

Doğru tepki sayısı

Doğru tepki yüzdesi

EK 22 İkinci ve Üçüncü Katılımcı Çocuk Öğretim Evresi Veri Kayıt Formu

Gözlenen

Hedef Davranış: Cevap verme

Davranışın Tanımı: Çocuğun arkadaşları ile eşyalarını paylaşabilmesi

Hedef Uyarı: “Eşyayı paylaş”

Yanıt Aralığı: 5 saniye

Beceri

Oturumlar

Basamakları 1.Oturum 2.Oturum 3.Oturum 4.Oturum 5.Oturum 6.Oturum

Kendine ait
olan eşyaya
bir başkasının
ihtiyaç
duyduğunu
fark eder

Eşyayı
arkadaşına
verir

Arkadaşının
işinin
bitmesini
bekler

Beklerken
kendisi başka
şeyle
uğraşabilir

Arkadaşının
işini bitince
kendisine geri
verdiği eşyayı
alır

Kendi işini
yapmaya
devam eder

Toplam

basamak

sayısı

Doğru tepki

sayısı

Doğru tepki

yüzdesi

EK 23 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu - (Öğretmen)

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA FORMU - (ÖĞRETMEN)														
Öğretmenin:	Başlama Düzeyi				Öğretim Evresi						Genelleme			
Araştırmacı:														
Gözlemci:														
	Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:	
Yönergeler: “Sosyal beceri öğretimi yapın ”	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci
A. Öğreteceği Sosyal Beceriyi Belirleme														
Sosyal becerileri belirleme kontrol listesini kullanarak ve gözlem yaparak öğreteceği öncelikli sosyal beceriyi belirler.														
Öğreteceği sosyal becerinin beceri analizini hazırlar														
Beceri analizi kayıt formunu kullanarak sosyal beceriye ilişkin çocuğun performans düzeyini belirler.														
Öğreteceği becerinin ölçütünü belirler.														
Çevresel düzenlemeleri belirler Öğretimin yapılacağı ortam, yer ve zamanı ve öğretim sırasında														

kullanacağı araç gereçleri belirler.																			
Beceri analizi kayıt formunu hazırlar.																			
Beceri yönergesini (Hedef uyaran) belirler.																			
Yanıt aralığını belirler (3-5 sn)																			
B. Gereksinim Oluşturma																			
Çocuğun dikkatini öğreteceği beceriye çeker.																			
Sosyal beceri öğretimi için kullanacağı araç gereçleri masada hazır bulundurarak doğal gereksinim yaratır																			
Çocuğa hedeflenen becerinin önemini açıklar.																			
Çalışılan beceriyi neden çalıştığını söyler.																			
Hedef becerinin kullanım durumunu söyleyerek gereksinim oluşturur.																			
C. Model Olma																			
Kullanacağı modeli ayarlar.																			
Hazırladığı örnek öykü / senaryo vb kullanır																			
Çocuğa beceri sergilenirken, kendisini dikkatli bir şekilde izlemesini açıklar (Örneğin, şimdi eşyasını paylaşan biri nasıl davranır? Onu sana göstereceğim. Lütfen beni izle ve neler yaptığımı dikkat et.”)																			
Örnek senaryoyu veya görüntüyü çocuğun anlayabileceği bir dilde çocuğa açıklar. (Örn, Ali boya kalemını unutmuş, arkadaşına “Boya kalemlerini																			

alabilir miyim” demiş. Ali arkadaşı ile boya kalemlerini paylaşmış.”)																			
D. Rol Oynama/ Prova Etme																			
Model olma aşamasındaki öykünün öğrenci ve canlı model ile canlandırılmasını sağlar.																			
Çocuğa ne yapması gerektiğini açıklayarak ipucu verir.																			
Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																			
Çocuk yanlış tepki verir ya da tepki vermezse öğretmen model olma aşamasına tekrar dönerek görüntüyü çocuğa tekrar izletir veya senaryoyu çocuğa göstererek geribildirim vermiş olur.																			
Çocuğa tekrar canlandırma yaptırarak ve ne yapması ya da söylemesi gerektiğini söyleyerek ipucu verir.																			
Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																			
E. Becerinin Tekrarlanması																			
Çocuğa, farklı bir durum vererek “şimdi senden...isteyeceğim /sana...söyleyeceğim.Ne yapman/ söylemen gerekiyorsa söyle ya da yap.” yönergesini sunar.																			
Çocuğun doğru tepkisini pekiştirir.																			
Çocuk tepki vermezse ya da yanlış tepki verirse bir önceki aşama olan rol oynama prova etme aşamasında ipucunun silikleştirildiği aşamaya döner ve tepki vermesi																			

EK 24 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu (1. Çocuk)

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA FORMU (1. Çocuk)																
Çocuğun Adı:	Başlama Düzeyi				Öğretim Evresi								Yoklama			
Araştırmacı:																
Gözlemci:																
	Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:			
Yönergeler: “Nasılsın?, vb.”	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci		
Öğretmene bakar																
Soruyu dinler.																
Soruyu anlamadıysa anlamadığını söyler.																
Yanıtı düşünür.																
Duyulacak sesle cevap verir.																
Yanıtı bilmiyorsa bilmediğini söyler.																
Toplam Basamak Sayısı																
Görüş Birliği																
Görüş Ayrılığı																
Gözlemcilerarası Güvenirlilik Katsayısı																

EK 25 Gözlemciler Arası Güvenirlilik Veri Toplama Formu (2. Çocuk)

GÖZLEMCİLER ARASI GÜVENİRLİK VERİ TOPLAMA FORMU (2. Çocuk)														
Çocuğun Adı:	Başlama Düzeyi				Öğretim Evresi								Yoklama	
Araştırmacı:														
Gözlemci:														
	Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:		Oturum No:	
Yönergeler: “Eşyanı paylaş”	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci	Araştırmacı	Gözlemci
Kendine ait olan eşyaya bir başkasının ihtiyaç duyduğunu fark eder.														
Eşyayı arkadaşına verir.														
Arkadaşının işinin bitmesini bekler.														
Beklerken kendisi başka şeyle uğraşabilir														
Arkadaşının işi bitince kendisine geri verdiği eşyayı alır.														
Kendi işini yapmaya devam eder.														
Toplam Basamak Sayısı														
Görüş Birliği														
Görüş Ayrılığı														
Gözlemcilerarası Güvenirlilik Katsayısı														

EK 26 Bilgilendirici Öğretim Oturumu Uygulama Güvenirliği Formu

Yönerge: Formda öğretim oturumu için uygulayıcının gerçekleştirmesi beklenen uygulama basamakları yer almaktadır. Önce form okunur. Sonra öğretim oturumları video kaydı izlenerek, uygulamacının bu basamakları yerine getirip getirmediği belirlenir. Uygulamacı bir basamağı yerine getiriyorsa “yapıldı”, yerine getirmiyorsa “yapılmadı” sütununa bir artı (+) işareti kodlanır.

Gözlemci:

Tarih:

Gözlenen Uygulamacı:

Toplam %:

Sayı	Uygulama Basamakları	Yapıldı	Yapılmadı
I. OTURUM			
1.	Web sayfasına giriş için gerekli tüm hazırlıkların yapılması		
2.	Öğretmenin selamlanması		
3.	Oturumun amacının açıklanması		
4.	Oturum akış planının açıklanması		
5.	Soru, görüş ve yorumların eğitim sırasında ve sonunda her zaman paylaşılabilmesinin söylenmesi		
6.	Sunumun görsellerle desteklenmesi (PPT ile sunum yapılması)		
7.	Sosyal becerilerin neler olabileceği ve günlük hayatta ne işe yarayacağı üzerinde durulması		
8.	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal beceri özellikleri üzerinde durulması.		
9.	Sosyal beceri öğretiminin gerekliliği ve öğretiminde kimlere rol düştüğü üzerinde durulması		
10.	Sosyal beceri öğretim programlarının ve öğretmen eğitiminin önemine değinilmesi		
11.	Sosyal becerilerin belirlenmesi üzerinde durulması.		
12.	Beceri kayıt yöntemleri açıklanması		
13.	Deneme, hedef uyaran, ipucu, davranış ve denemelere arası sürenin ne olduğunun açıklanması.		
14.	Sosyal beceri öğretim yöntemleri üzerinde durulması		
II. OTURUM			
15.	Beceri analizinin tanımlanması		
16.	Gereksinim oluşturma aşamasının tanımlanması		

17.	Gereksinim oluşturma aşamasının önemini açıklanması		
18.	Gereksinim oluşturma aşaması uygulama basamaklarının açıklanması		
19.	Gereksinim oluşturma ile ilgili örneklerin sunulması		
20.	Model olma aşamasının tanımlanması		
21.	Model olma yönteminin önemini açıklanması		
22.	Model olma yönteminin uygulama basamaklarının açıklanması		
23.	Model olma ile ilgili örneklerin sunulması		
24.	Rol oynama/Prova etme basamağının tanımlanması		
25.	Rol oynama/Prova etme basamağının önemini açıklanması		
26.	Rol oynama/Prova etme uygulama basamaklarının açıklanması		
27.	Rol oynama/Prova etme ile ilgili örneklerin sunulması		
28.	Geribildirim vermenin açıklanması		
29.	İpucunun açıklanması		
30.	Pekiştirmenin açıklanması		
31.	Becerinin tekrarlanması yönteminin tanımlanması		
32.	Becerinin tekrarlanması yönteminin önemini açıklanması		
33.	Becerinin tekrarlanması yönteminin uygulama basamaklarının açıklanması		
34.	Becerinin tekrarlanması ile ilgili örneklerin sunulması		
35.	Becerinin geliştirilmesi yönteminin tanımlanması		
36.	Becerinin geliştirilmesi yönteminin önemini açıklanması		
37.	Becerinin geliştirilmesi yönteminin uygulama basamaklarının açıklanması		
38.	Becerinin geliştirilmesi ile ilgili örneklerin sunulması		
39.	Değerlendirmenin tanımlanması		
40.	Değerlendirmenin önemini açıklanması		
41.	Değerlendirmenin uygulamasının açıklanması		
42.	Değerlendirme ile ilgili örnekler sunulması		
43.	Sosyal beceri öğretim basamaklarını içinde barındıran alıştırma yapılması		
44.	Sosyal beceri öğretimi basamaklarını içeren videolar gösterilmesi		
45.	Sosyal beceri öğretim basamaklarını içine alan örnek ders planının sunulması		
46.	Öğretmene soru, görüş ve yorumlarının olup olmadığının tekrar sorulması.		

47.	Varsa sorulan soruların yanıtlanması/yoksa bitiş konuşması yapılması.		
48.	Öğretim oturumunun planlanan sürede tamamlanması.		

NOT: Uygulama güvenirliği yüzdesi = (“yapıldı” olarak kodlanan basamak sayısı / 48) x 100



EK 27 Örnek Performans Geribildirim Formu

Öğretmen:

Uygulamam Oturumu:

Performans Geribildirimi sunulan Oturum Sayısı:

Öğretmenim Merhaba.

Bugün nasılsınız? Sosyal beceri öğretim aşamalarını kullanarak gerçekleştirdiğiniz öğretim oturumunu keyifle izledim. Öğrencinizle gerçekleştirdiğiniz uygulama çok güzeldi. Tebrik ediyorum sizi. Sizinle gerçekleştirdiğimiz öğretim oturumunda konuştuğumuz pek çok davranışı uygulamanıza yansıttığınızı gördüm. Bu beni heyecanlandırdı.

Öğretim uygulamanızda konuştuğumuz gibi beceriyi belirleme, gereksinim oluşturma, model olma, rol oynama, becerinin tekrarlanması ve becerinin genelleştirilmesi gibi sosyal beceri öğretim aşamalarını genel olarak gerçekleştirdiniz.

Özellikle öğrencinizin hedef sosyal becerisini belirleyerek öğretime başlamaya karar verdiniz. Bunun için beceri analizi kayıt formunuz, çocukla yapacağınız öğretim için gerekli araç gereciniz hazır. Öğrenciye öğreteceğiniz hedef sosyal beceriye yönelik gereksinim oluşturma amacıyla hazırladığınız sosyal öykü uygundu. Bu öyküyü kullanarak öğrencinin dikkatini etkinliğe çekmenizi sağladı. Bu çok güzeldi.

Becerin tekrarlanması ve farklı durumlara genellenmesi için de hazırladığınız sosyal öykü ve durumlar çocuğunuza uygundu. Bu aşamada paylaşma becerisi için hazırladığınız öyküde kuklaları kullandınız. Çocuğun çok hoşuna gitti.

Şimdi size bir sonraki öğretim oturumunda dikkat etmeniz gereken bazı adımlardan bahsedeceğim ve bu oturumun sonunda öğretim performansınızı grafik üzerinde sizinle paylaşacağım.

Rol oynama aşamasında öğrenciye sürekli nasıl yapıliyordu şimdi sen bana göster şeklinde çocuktan cevap alana kadar sürekli sormak yerine, mutlaka bekleme süresini tamamladıktan sonra kontrol edici ipucunu vermeniz ve çocuğun doğru yapmasını sağlamanız gerekiyor. Bunu da davranışı sergilemesi için ipucu vererek

yapabilirsiniz. İpucunuz canlandırma yaptırarak ya da ne yapması gerektiğini sözel olarak belirterek yapabilirsiniz.



EK 28. Sosyal Geçerlik Formu (Öğretmen)

Saygıdeğer öğretmenim, aşağıda bulunan sorular sizinle gerçekleştirdiğimiz öğretmen eğitim programının amaçlarına, yöntemine ve sonuçlarına yönelik görüşleriniz belirlemeye yöneliktir hazırlanmıştır. Toplam 22 sorudan oluşan bu formda vereceğiniz cevaplar araştırma için önem taşımaktadır. Bu soruları titizlikle cevaplamanız araştırmaya katkı sağlayacaktır. Ayrıca varsa diğer görüş ve önerilerinizi de yazabilirsiniz. Lütfen görüş ve önerilerinizi içtenlikle paylaşmaya çalışınız.

1. Web destekli olarak uzaktan sunulan bu mesleki gelişim programının öğretimsel uygulamalarınızı geliştirmeye yönelik olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca bahseder misiniz?
2. Web destekli uzaktan eğitimle gerçekleştirilen programın yürütülmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce eğitim sunumu, sunum slaytı, örnekler, size veriler eğitim kitapçığı, geribildirim oturumları ve web sayfasındaki bilgiler yeterli ve uygun muydu?”
3. Web destekli olarak uzaktan öğrenme ile gerçekleştirilen ve geribildirimlerle desteklenen bu programı daha önce katılmış olduğunuz yüz yüze sunulan mesleki gelişim programları ile karşılaştırdığınızda hangisinin daha yararlı/işlevsel/kullanışlı olduğunu düşünüyorsunuz? Kısaca açıkla mısınız?
4. Web destekli olarak uzaktan öğrenme ile gerçekleştirilen bu çalışmanın uzaktan öğrenme kısmında en beğendiğiniz ve en zorlandığınız yönler nelerdir?
5. Öğrendiğiniz sosyal beceri öğretim programının uygulamasının kolay uyguladığınızı düşünüyor musunuz? Neden?
6. Bu çalışma kapsamında kullandığınız öğretim programının öğrencinize öğrettiğiniz becerileri kazandırmak için uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
7. Bu çalışma kapsamında uyguladığınız sosyal beceri öğretim programının sizin öğretim davranışlarınıza ne gibi etkileri olmuştur, kısaca açıkla mısınız?

8. Okulunuzda görev yapan diğer öğretmen arkadaşlarınızın sınıflarında bulunan özel gereksinimli öğrencileriyle öğrendiğiniz sosyal beceri öğretim programını kullanarak sosyal beceri öğretimi yapmalarını tavsiye eder misiniz? Neden?
9. Bu çalışmada öğrettiğiniz sosyal becerilerin öğrenciniz açısından önemli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
10. OSB tanımlı öğrencinizin öğrettiğiniz sosyal beceriyi öğrendiğini düşünüyor musunuz?
11. Bu çalışma sonunda öğrencinizin öğrendiği sosyal beceriyi gerektiği yerlerde kullanıp kullanmadığına ilişkin gözlemlerinizi paylaşır mısınız?
12. Bu çalışmada öğretilen sosyal becerilerin öğrencinizin geçiş yapacağı diğer ortamlara (Örneğin; özel eğitim sınıfı, kaynaştırma ortamı, ev ortamı vb.) uyumunu kolaylaştıracağını düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız nedenlerini kısaca açıklar mısınız?
13. Bu çalışmada öğrencinizin öğrendiği sosyal beceri sayesinde günlük yaşamında kendini daha iyi ifade edebileceğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki düşüncelerinizi paylaşır mısınız?
14. Benzer bir araştırma daha sonra gerçekleştirilecek olsa katılmayı düşünür müydünüz?

EK 29 Sosyal Geçerlik Formu (Aile)

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki formda, çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmeni tarafından uygulanan program ile öğretilen becerilerine yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşlerinizi belirlemek amacıyla üç adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Görüşleriniz araştırmamız için önemlidir. Şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Şenay DELİMEHMET DADA Prof. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

SORULAR

1. Çocuğunuzun böyle bir çalışmaya katılması ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
2. Bu çalışmanın çocuğunuza ne gibi yararları oldu?
3. Çocuğunuzun gereksinim duyduğu farklı beceriler için böyle bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz?