

**KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN WEB
TABANLI MESLEKİ GELİŞİM PORTALININ
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖMÜLÜ
ÖĞRETİM BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL
YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN HEDEF
DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Füsun ÜNAL

Eskişehir 2018

**KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN WEB TABANLI MESLEKİ GELİŞİM
PORTALININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖMÜLÜ ÖĞRETİM
BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN
HEDEF DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ**

Füsun ÜNAL

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi



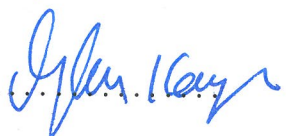

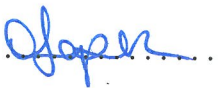
Eğitim Bilimleri Enstitüsü


Aralık 2018

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1507E554 No'lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Fusun ÜNAL'ın "Koçluk Desteği ile Sunulan Web Tabanlı Mesleki Gelişim Portalının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gömülü Öğretim Becerileri ile Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Hedef Davranışları Üzerindeki Etkililiği" başlıklı tezi 30.11.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

| | <u>Unvanı-Adı Soyadı</u> | <u>İmza</u> |
|---------------------|-----------------------------------|---|
| Üye (Tez Danışmanı) | : Prof.Dr. Arzu ÖZEN |  |
| Üye | : Doç.Dr. Yasemin ERGENEKON |  |
| Üye | : Dr. Öğr. Üyesi Özlem ERBİL KAYA |  |
| Üye | : Dr. Öğr. Üyesi Şeyda DEMİR |  |
| Üye | : Dr. Öğr. Üyesi Özlem TOPER |  |


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

ÖZET

KOÇLUK DESTEĞİYLE SUNULAN WEB TABANLI MESLEKİ GELİŞİM PORTALININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖMÜLÜ ÖĞRETİM BECERİLERİ İLE GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN HEDEF DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Füsun ÜNAL

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aralık 2018

Danışman: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Bu araştırmada sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sosyal geçerliliği okul öncesi öğretmenlerine ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine açık ve kapalı uçlu sorular sorularak değerlendirilmiştir. Araştırmaya üç okul öncesi öğretmeni, üç gelişimsel yetersizliği olan çocuk, koç ve gözlemci katılmıştır. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla tek-denekli araştırma desenlerinden “yoklama evreli çiftler (öğretmen-gelişimsel yetersizliği olan çocuk) arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime ilişkin plan yazdıklarını, gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uyguladıklarını ve koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışları koruduklarını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal davranışları edindikleri, öğretim sona erdikten sonra edindikleri bu davranışları korudukları ve farklı kişilere genelleyebildikleri belirlenmiştir. Çalışmanın sosyal geçerlilik verileri, okul öncesi öğretmenlerinin uyguladıkları programa, annelerinin ise gömülü öğretime dayalı hazırlanan öğretim programına ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Koçluk uygulaması, Gömülü öğretim, Okul öncesi öğretmenleri, Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar.

ABSTRACT

THE EFFECTS OF COACHING VIA WEB-BASED EMBEDDED TEACHING ON PRE-SCHOOL TEACHERS' USE OF EMBEDDED TEACHING SKILLS AND CHILDREN'S LEVELS OF LEARNING THE TARGET BEHAVIORS

Fusun Ünal

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, December 2018

Advisor: Prof. Dr. Arzu ÖZEN

The following study aims to reveal the effects of coaching via web-based embedded teaching on pre-school teachers' instructional skills and the learning levels of their children's with developmental disabilities. With an aim to evaluate the social validity of the study, the opinions of pre-school teachers and mothers of children with developmental disabilities related to web-based coaching presented via embedded teaching was evaluated. Study group was composed of three pre-school teachers, their three inclusive children with developmental disabilities, a coach and an observer. For the purposes of this study, one of the single case research designs, which is multiple pairs probe design (teacher-child with developmental disabilities) was adopted to the study. Research results signify that pre-school teachers develop plans about the embedded instruction with the help of web-based coaching. Secondly, they make generalizations and implement the same lesson plans for different behaviors. Thirdly, it is another significant result of this study that teachers implement the embedded instruction with a high reliability rate. Finally, it is revealed that they tend to maintain those behaviors related to embedded teaching even after their coaching support is finalized. It is also concluded in this study that children with developmental disabilities have acquired the aimed behaviors in social skills, maintained and generalized them in their communications with different people. Furthermore, social validity of the research shows that mothers of children with developmental disabilities express a positive opinion towards web-based coaching presented via embedded teaching.

Keywords: Professional development, Coaching, Embedded teaching, Preschool teachers, Children with developmental disabilities.

ÖNSÖZ

“Eğitimde feda edilecek fert yoktur.”

“Geleceğin güvencesi sağlam temellere dayalı bir eğitime, eğitim ise öğretmene dayalıdır.”

M. Kemal ATATÜRK

Büyük önderin geleceğimizi güvence altına almanın eğitimle mümkün olacağı ve bu durumun eğitim sürecinin en önemli paydaşı olarak öğretmenlerin çabasıyla gerçekleşeceği düşüncesi ışığında bu çalışmayı planladık. *“Eğitimde feda edilecek fert yoktur.”* sözünü temel alarak öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla gerçekleştirdiği uygulamalarına katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirdiğimiz bu çalışmanın olumlu sonuçlarını görmek beni mutlu etmektedir. Ortak akıl ve emekle ortaya çıkan bu teze başladığım andan, sonlandırıldığı ana kadar birçok değerli insanın yardımları ve katkıları olmuştur. Bu nedenle,

Araştırmanın başından sonuna kadar bana yol gösteren; araştırma konusunun planlanmasında, öğretmen eğitim materyallerinin hazırlanmasında, uygulamanın gerçekleştirilmesinde ve araştırmanın raporaştırılmasında desteğini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu süreçte ofisinin/evinin kapılarını sonuna kadar açık tutan; özel eğitim alanındaki farklı yaklaşımlar konusunda bilgi, yaşantı ve bakış açısı kazanmamı sağlayan ve akademik yaşamımda duruşuyla benim için örnek olan değerli hocam Prof. Dr. Arzu ÖZEN’e,

Tez sürecinin şekillendirilmesi, yürütülmesi, başarıyla ve titizlikle tamamlanmasında çok değerli önerileriyle ve katkılarıyla teze destek veren Tez İzleme Komitesi’nde yer alan değerli hocalarım Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON’a ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA’ya,

Türkiye’de özel eğitim alanında koçluk uygulamasıyla ilgili ilk çalışmaları yapan ve tez için yol haritası oluşturan Arş. Gör. Dr. Ayşe TUNÇ-PAFTALI, Arş. Gör. Dr. Deniz DEĞİRMENCİ ve Arş. Gör. Dr. Ahmet FİDAN’a ve gömülü öğretimle ilgili ilk öğretmen eğitimi çalışmasını gerçekleştiren Dr. Öğretim Üyesi Özgül ALDEMİR FIRAT’a ve bu tezlerin alana getirdiği katkılardan dolayı saygıdeğer danışmanları Prof. Dr. Elif TEKİN-İFTAR’a ve Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON’a,

Çalışmamın uygulama sürecinde okullarında uygulama yapmama izin veren okul yöneticilerine, çalışmaya katılmaya gönüllü ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamalarını geliştirmek için istekli olan ve bu süreci büyük bir heyecan ve özveriyle yürüten öğretmen katılımcılara, aynı zamanda çocuk katılımcılara ve çocuklarının gelişimlerini her daim destekleyen annelerine,

Araştırmanın güvenilirlik verilerinin toplanmasında katkıda bulunarak hem araştırma sürecinde hem de özel yaşamımda her zaman yanı başımda olup desteğini duyumsatan dostum ve meslektaşım Dr. Öğretim Üyesi Özlem TOPER'e, Eskişehir günlerinde bana evinin kapılarını her zaman açık tutan ve dostluğunu her zaman hissettiren Arş. Gör. Selin BOZBEY ESMEROĞLU'na, araştırmamın ilk gününden beri kader birliği yaptığımız desteğini benden esirgemeyen sevgili Dr. Süleyman ÇELİK'e, tezimin basılması ve çoğaltılması sürecinde desteğini esirgemeyen Arş. Gör. Şerife ŞAHİN'e, doktora tezi yazma sürecinin sancılarını benimle paylaşan ve ihtiyacım olduğu anda koşarak yardıma yetişen değerli dostlarım Dr. Hatice YURTSEVEN YILMAZ, Çiğdem TIKIROĞLU, Gülümser KAYA, Deniz KIRBAÇ ve Burcu KALLECİ'ye,

Bu çalışmayı destekleyen Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu'na,

Ayrıca doktora eğitimim süresinde, verdikleri derslerle ve öğrettikleriyle doktora tez araştırması yapma aşamasına gelmeme yardımcı olan ve bilimsel birikimlerini paylaşan Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında ders veren tüm hocalarıma,

Yaşamım boyunca sevgileri, ilgileri ve emekleri ile beni hep mutlu kılan, bu dünyaya onların çocuğu olarak geldiğim için kendimi şanslı saydığım sevgi dolu anne ve babama, her zaman yanımda oldukları için kardeşlerim Fulya ve Ezgi'ye ve halam Aytül ÜNAL AYDEMİR'e teşekkürü borç bilirim.

Fusun ÜNAL

Eskişehir 2018

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

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

Füsun ÜNAL

İÇİNDEKİLER

Sayfa

| | |
|--|------|
| BAŞLIK SAYFASI..... | i |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | iv |
| ÖZET..... | iii |
| ABSTRACT | .iv |
| ÖNSÖZ | v |
| ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ..... | vii |
| İÇİNDEKİLER..... | viii |
| TABLolar DİZİNİ..... | xiv |
| ŞEKİLLER DİZİNİ..... | xv |
| GÖRSELLER DİZİNİ..... | xvi |
| SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ..... | xvii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Önemi | 1 |
| 1.1.1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları..... | 3 |
| 1.1.1.1. <i>Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının olumlu sonuçları.</i> | 3 |
| 1.1.1.2. <i>Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler</i> | 6 |
| 1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi..... | 10 |
| 1.2.1. Koçluk | 13 |
| 1.2.1.1. <i>Webe dayalı eğitim</i> | 15 |
| 1.2.1.2. <i>Koçluğun temel bileşeni olarak performans geribildirimi</i> | 17 |
| 1.3. Kaynaştırma Ortamlarında Doğal Öğretim Yaklaşımları..... | 19 |
| 1.3.1. Doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri..... | 20 |
| 1.3.2. Doğal öğretim yaklaşımlarında kullanılan çevresel düzenleme stratejileri..... | 23 |

| | |
|---|----|
| 1.3.3. Gömülü öğretim..... | 26 |
| 1.3.3.1. <i>Gömülü öğretim planı hazırlamanın aşamaları</i> | 27 |
| 1.4. İlgili Araştırmalar..... | 31 |
| 1.4.1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları..... | 31 |
| 1.4.2. Okul öncesi öğretmenlerine gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen diğer mesleki eğitim çalışmaları..... | 42 |
| 1.5. Gereksinim..... | 45 |
| 1.6. Araştırmanın Amacı..... | 50 |
| 1.7. Araştırmanın Önemi..... | 50 |
| 2. YÖNTEM..... | 52 |
| 2.1. Katılımcılar..... | 52 |
| 2.1.1. Öğretmen katılımcılar..... | 52 |
| 2.1.1.1. <i>Öğretmen katılımcılarda aranan önkoşul özellikler</i> | 53 |
| 2.1.1.2. <i>Öğretmen katılımcıların özellikleri</i> | 54 |
| 2.1.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılar..... | 55 |
| 2.1.2.1. <i>Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılarda aranan önkoşul özellikler</i> | 57 |
| 2.1.2.2. <i>Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcıların özellikleri</i> | 58 |
| 2.1.3. Araştırmacı..... | 61 |
| 2.1.4. Gözlemci..... | 61 |
| 2.2. Ortam..... | 62 |
| 2.2.1. Gömülü öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim portalının sunulduğu ortam..... | 62 |
| 2.2.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamanın gerçekleştirildiği ortam..... | 62 |

| | |
|---|----|
| 2.3.Araç-Gereçler..... | 63 |
| 2.3.1. Öğretmen eğitim süreci için hazırlanan araç-gereçler..... | 64 |
| 2.3.1.1.Sosyal beceri kontrol listesinin hazırlanması..... | 64 |
| 2.3.1.2.Web-tabanlı mesleki gelişim portalının içeriğinin oluşturulması..... | 64 |
| 2.3.1.3.Animasyonların hazırlanması..... | 66 |
| 2.3.1.4.Web-tabanlı mesleki gelişim portalının geliştirilmesi..... | 67 |
| 2.4.Araştırma Modeli..... | 73 |
| 2.4.1. Araştırmada iç ve dış geçerliği etkileyebilecek olası etmenler ve bu etmenlerin kontrol altına alınması..... | 74 |
| 2.5.Bağımlı Değişken..... | 75 |
| 2.5.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken..... | 75 |
| 2.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılar için bağımlı değişken.... | 76 |
| 2.6.Bağımsız değişken..... | 76 |
| 2.6.1. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken..... | 76 |
| 2.6.1.1.Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları..... | 76 |
| 2.6.1.1.1. Web tabanlı mesleki gelişim portalının tanıtılması..... | 78 |
| 2.6.1.1.2. Gömülü öğretim planı hazırlamaya yönelik ön-test oturumunun gerçekleştirilmesi..... | 78 |
| 2.6.1.1.3. Öğretmen eğitim programının bilgilendirme kısmının (Modül 1 ve Modül 2) tamamlanması..... | 79 |
| 2.6.1.1.4. Gömülü öğretim planı hazırlamaya yönelik son-test oturumunun gerçekleştirilmesi..... | 79 |
| 2.6.1.1.5. Sosyal beceri kontrol listesini kullanarak çocuklar için hedef davranışın belirlenmesi ve bu davranışa yönelik gömülü öğretim planının hazırlanması..... | 80 |
| 2.6.1.1.6. Gömülü öğretim planına ilişkin geribildirim sunulması..... | 80 |
| 2.6.1.1.7. Sınıf içi gözlemleri..... | 80 |
| 2.6.1.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamasına ilişkin performans geribildiriminin sunulması..... | 81 |

| | |
|--|----|
| 2.6.2. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken..... | 81 |
| 2.7. Genel Süreç..... | 82 |
| 2.7.1. Pilot uygulama..... | 82 |
| 2.7.2. Deney süreci..... | 83 |
| 2.7.2.1. Yoklama oturumları..... | 84 |
| 2.7.2.1.1. Başlama düzeyi oturumları..... | 84 |
| 2.7.2.1.1.1. Öğretmen katılımcılar için başlama düzeyi oturumları..... | 84 |
| 2.7.2.1.1.2. Çocuk katılımcılar için başlama düzeyi oturumları..... | 84 |
| 2.7.2.1.2. Toplu yoklama oturumları..... | 86 |
| 2.7.2.1.3. Günlük yoklama oturumları..... | 86 |
| 2.7.2.2. Öğretim oturumları..... | 86 |
| 2.7.2.2.1. Öğretmen katılımcılar için öğretim oturumları..... | 86 |
| 2.7.2.2.2. Çocuk katılımcılar için öğretim oturumları..... | 87 |
| 2.7.2.3. İzleme oturumları..... | 89 |
| 2.7.2.3.1. Öğretmen katılımcılar için izleme oturumları..... | 89 |
| 2.7.2.3.2. Çocuk katılımcılar için öğretim oturumları..... | 90 |
| 2.7.2.4. Genelleme oturumları..... | 90 |
| 2.7.2.4.1. Öğretmen katılımcılar için genelleme oturumları..... | 90 |
| 2.7.2.4.2. Çocuk katılımcılar için genelleme oturumları..... | 90 |
| 2.8. Verilerin Toplanması..... | 91 |
| 2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması..... | 91 |
| 2.8.1.1. Öğretmen katılımcılar için etkililik verilerinin toplanması..... | 91 |
| 2.8.1.2. Çocuk katılımcılar için etkililik verilerinin toplanması..... | 92 |
| 2.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması..... | 92 |
| 2.8.2.1. Gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması..... | 92 |
| 2.8.2.1.1. Öğretmen katılımcılar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması..... | 92 |
| 2.8.2.1.2. Çocuk katılımcılar için gözlemciler arası güvenirlik verilerinin toplanması..... | 93 |
| 2.8.2.2. Uygulama güvenirliliği verilerinin toplanması..... | 93 |
| 2.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması..... | 94 |

| | |
|--|-----|
| 2.9.Verilerin Analizi..... | 94 |
| 2.9.1. Etkililik verilerinin analizi..... | 94 |
| 2.9.1.1.Öğretmen katılımcılar için etkililik verilerinin analizi..... | 94 |
| 2.9.1.2. Çocuk katılımcılar için etkililik verilerinin analizi..... | 95 |
| 2.9.2. Güvenirlik verilerinin analizi..... | 95 |
| 2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi..... | 96 |
| 3. BULGULAR..... | 97 |
| 3.1. Öğretmen Katılımcılara İlişkin Bulgular..... | 97 |
| 3.1.1. Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerilerini edinimleri ve genellemeleri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular..... | 97 |
| 3.1.2. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planını uygulama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular..... | 99 |
| 3.2.Çocuk Katılımcılara İlişkin Bulgular..... | 102 |
| 3.2.1. Gömülü öğretimin uygulanmasının Doğa'nın sosyal beceri alanındaki hedef davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular..... | 102 |
| 3.2.2. Gömülü öğretimin uygulanmasının Rüzgar'ın sosyal beceri alanındaki hedef davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular..... | 103 |
| 3.2.3. Gömülü öğretimin uygulanmasının Bulut'un sosyal beceri alanındaki hedef davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular..... | 104 |
| 3.3. Güvenirlik Bulguları..... | 107 |
| 3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları..... | 107 |
| 3.3.1.1.Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları..... | 107 |
| 3.3.1.2.Çocuk katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları.... | 108 |
| 3.3.2. Uygulama güvenirliği bulguları..... | 109 |
| 3.4.Sosyal Geçerlik Bulguları..... | 110 |
| 3.4.1. Öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları..... | 110 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları..... | 113 |
| 4. TARTIŞMA..... | 116 |
| 4.1. Sınırlılıklar..... | 127 |
| 4.2. Sonuç ve Öneriler..... | 127 |
| 4.2.1. Öneriler..... | 128 |
| 4.2.1.1. <i>Uygulamaya yönelik öneriler</i> | 129 |
| 4.2.1.2. <i>İleri araştırmalara yönelik öneriler</i> | 129 |
| KAYNAKÇA..... | 130 |
| EKLER | |
| ÖZGEÇMİŞ | |

TABLULAR DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|---|---------------------|
| Tablo 1.1. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen koçluk çalışmaları..... | 38 |
| Tablo 2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri | 56 |
| Tablo 2.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri | 60 |
| Tablo 2.3. Öğretmenlerden gömülü öğretime dayalı plan yazma, öğretim ve yoklama oturumlarında beklenen davranışlar..... | 75 |
| Tablo 2.4. Pilot çalışmanın katılımcıları ve hedef davranışa ilişkin bilgiler..... | 83 |
| Tablo 2.5. Deney sürecinin katılımcıları ve hedef davranışlarına ilişkin bilgiler | 87 |
| Tablo 3.1. Öğretmen katılımcıların gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları | 108 |
| Tablo 3.2. Öğretmen katılımcıların gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları..... | 108 |
| Tablo 3.3. Çocuk katılımcıların hedef davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları..... | 109 |
| Tablo 3.4. Uygulama güvenilirliği bulguları..... | 109 |

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

| | |
|---|-----|
| Şekil 2.1. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama akışı | 77 |
| Şekil 3.1. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin ön-test ve son-test oturumları bulguları | 98 |
| Şekil 3.2. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin genelleme ön-test ve son-test oturumları bulguları..... | 99 |
| Şekil 3.3. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının sunumu ile Irmak, Nehir ve Deniz öğretmenin gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin gerçekleştirdikleri doğru tepki yüzdeleri... | 100 |
| Şekil 3.4. Doğa, Rüzgar ve Bulut'un hedeflenen sosyal becerilerindeki başlama düzeyi (b.d.), uygulama (u.), toplu yoklama (t.y.) ve izleme (i.) oturumlarına ilişkin doğru davranış yüzdeleri..... | 105 |
| Şekil 3.5. Doğa, Rüzgar ve Bulut'un kişiler arası genelleme ön-test ve son-test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri..... | 106 |

GÖRSELLER DİZİNİ

| | <u>Sayfa</u> |
|--|---------------------|
| Görsel 2.1. Modül 1..... | 65 |
| Görsel 2.2. Web sitesinin genel görünümü | 68 |
| Görsel 2.3. Kullanıcı girişi..... | 68 |
| Görsel 2.4. Modüllere giriş menüsü..... | 69 |
| Görsel 2.5. Mesajlar, bildirimler ve ayarlar sekmesi..... | 71 |
| Görsel 2.6. Mesajlar ve bildirimler tercih ayarları..... | 71 |

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

| | |
|--------|--|
| ADÖ | : Ayrık Denemelerle Öğretim |
| DEC | : Division for Early Childhood |
| MEB | : Milli Eğitim Bakanlığı |
| NAC | : National Autism Center |
| NAEYC | : National Association for the Education of Young Children |
| NCSE | : National Council for Special Education |
| NPDCI | : National Professional Development Center on Inclusion |
| NRC | : National Research Council |
| OECD | : Organisation for Economic Co-operation and Development |
| OSB | : Otizm Spektrum Bozukluğu |
| RAM | : Rehberlik Araştırma Merkezi |
| TÜSİAD | : Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği |
| UDA | : Uygulamalı Davranış Analizi |
| UNESCO | : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| WHO | : World Health Organization |

1. GİRİŞ

Tüm gelişim dönemlerinde bireylerin bedensel, zihinsel ve sosyal özellikleri birbirlerinden farklı veya birbirlerine benzer olabilmektedir. Bireyler arasındaki bu farklılıklar öğrenme özelliklerini etkileyebilmekte, dolayısıyla bireylerin öğrenme biçimleri, hızları ve öğrendiklerini uygulamaya dökmelerini farklılaştırabilmektedir (Diken ve Batu, 2010, s. 2; Ersoy ve Avcı, 2001, s. 7; Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2009, s. 33). Eğer çocuğun bütün gelişim alanları akranlarından ciddi şekilde farklılaşıyorsa alacağı eğitim hizmeti de değişebilmekte ve gereksinimleri farklı olduğu için çocuk özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyabilmektedir (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2009, s. 33).

Özel eğitim hizmetleri, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmıştır. Söz konusu yönetmelikte, özel eğitime ihtiyacı olan birey ise "bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı farklılık gösteren birey" olarak ifade edilmektedir. Özel eğitim temel ilkelerinden biri, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine erken yaşta başlanmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 2). Erken çocukluk dönemi, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin erken çocukluk yıllarında eğitime başlaması için en uygun dönem olarak kabul edilmekte ve daha sonraki eğitim kademelerine temel oluşturacağı düşünülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2001, s. 27; Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, [TÜSİAD], 2005, s. 27, 32). Dolayısıyla izleyen başlıkta, erken çocukluk döneminde özel eğitimin tanımına ve bu dönemde sunulan eğitimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için neden önemli olduğuna ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

1.1. Erken Çocuklukta Özel Eğitim ve Önemi

Erken çocukluk dönemi, çocuğun kişilik, bilişsel, dil, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişim alanlarının en hızlı geliştiği dönem olup, yaşam boyu öğrenmenin temelinde yer aldığı için çocuğun hayatındaki diğer dönemler için kritik öneme sahiptir (Acarlar, 2016, s. 21; Aykır, 2010, s. 6; Baran, Yılmaz ve Yıldırım, 2007, s. 28; Barnett, 2008, s. 19; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 87; Güven ve Efe-Azkeskin, 2010, s. 2; Henninger ve Gupta, 2014, s. 37; Karoly, Kilburn ve Cannon, 2005, s. 56; Metin, 2013, s. 162; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017, s. 11; Özdemir, 2010, s. 22; Tunçeli ve Zembat, 2017, s. 1; TÜSİAD, 2005, s. 15). Okul öncesi dönem ya da 0-6

yaş olarak da tanımlanabilen bu dönemde zihinsel gelişim büyük oranda tamamlanmaktadır. Zihinsel gelişim, çocuğun çevresinde yer alan uyaranların çeşitliliğiyle ve bu uyaranlarla nasıl etkileşimde bulunduğuyla yakından ilişkilidir. Dolayısıyla bu dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sunulacak olan özel eğitim hizmetlerinin, etkinliklerin ve öğrenme fırsatlarının niteliği önem kazanmaktadır (Aslanargun ve Tapan, 2011, s. 220; MEB, 2013, s. 12; TÜSİAD, 2005, s. 27).

Alanyazında erken çocukluk özel eğitiminin farklı tanımları yer almaktadır. Sandall ve Schwartz (2008, s. 6), erken çocukluk özel eğitiminin, 3-6 yaş arasındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişim ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınarak hazırlanan programları ve bu programlara dayalı olarak ailelere sunulan hizmetleri içerdiğini belirtmişlerdir. Erken eğitim dönemindeki çocuklara ve ailelerine sunulacak bu hizmetler, eğitsel, gelişimsel ve terapötik bir dizi etkinlikler olarak sıralanmıştır (Sandall ve Smith, 2000, s. 18). Benzer şekilde Olçay Gül ve Diken (2009, s. 47), erken çocukluk özel eğitimini “erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan ya da gelişimsel gerilik/yetersizlik riski altındaki çocuklara ve ailelerine sunulan farklı destek (eğitsel, gelişimsel, sosyal, sağlık, beslenme vb.) sistemlerini içeren hizmet sunma süreci” olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımların ortak noktaları dikkate alındığında, erken çocukluk özel eğitiminin aile merkezli hizmetlere, bireysel olarak planlanan eğitim programlarına ve özel eğitim yöntemlerine odaklanması bakımından erken çocukluk eğitiminden farklılaştığı görülmektedir (Odom ve Wolery, 2003, s. 164).

Erken çocukluk özel eğitimi, şemsiye bir kavram olarak 0-36 aya yönelik erken müdahale (early intervention) ve 36-72 aya yönelik okul öncesi özel eğitim (preschool special education) dönemlerini kapsamaktadır (Gül ve Diken, 2009, s. 48). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik okul öncesi eğitim hizmetleri, normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında ya da ayrı özel eğitim okullarında/özel eğitim sınıflarında sunulmaktadır (Kırcaali-İftar, 1998, s. 32; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; s. 10). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 11. maddesi (2018, s. 4) ile 36 ayını tamamlayan gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunlu kılınmış ve kaynaştırma modeli benimsenmiştir. Bunun yanı sıra yönetmelikte, çocukların gelişim düzeyleri ve özellikleri dikkate alınarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurul Raporu ile velisinin yazılı onayı doğrultusunda okul öncesi eğitim süresinin uzatılabileceği ifade edilmiştir. Yapılan yasal düzenlemelerle birlikte, okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların

gereksinimleri ve performans düzeyleri dikkate alınarak kaynaştırma uygulamalarından yararlanmalarının güvence altına alındığı görülmektedir. İzleyen başlıkta okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yararlarından ve kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenlerden söz edilmektedir.

1.1.1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları

Kaynaştırma uygulamalarına, son yıllarda ilköğretimde olduğu kadar okul öncesi eğitimde de önem vermeye başlanmıştır (Acarlar, 2016, s. 23; Altun ve Gülben, 2009, s. 256; İşcen Karasu, 2017, s. 20). Kaynaştırma kavramının alanyazında farklı tanımları yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018, s. 2) kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşimde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim” olarak ifade edilmiştir. Acarlar (2016, s. 24), kaynaştırma uygulamasını, “sınıf öğretmenine ve özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetleri sağlanması koşuluyla özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi” olarak tanımlarken, Link (2008, s. 1), “gelişimsel yetersizliği olan çocukların normal eğitim ortamlarında akranlarıyla ilişkilerini en üst seviyeye çıkararak günlük yaşamdaki engelleri en aza indirmeyi hedefleyen ve özel eğitim stratejileri kullanılarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara uygun özel eğitim verilmesini sağlayan eğitim” olarak tanımlamıştır. Yapılan tanımlarda görüldüğü gibi, gelişimsel yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıflarına sadece fiziksel olarak yerleştirilmesi söz konusu değildir. Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ve öğretmenlerine gerekli özel eğitim hizmetlerinin sağlanması koşulu göz ardı edilmediği takdirde, süreçte yer alan herkes için kaynaştırma uygulamalarının olumlu sonuçlarından söz etmek mümkün olacaktır.

1.1.1.1. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının olumlu sonuçları

Eğitim sürecinin ilk yılları olan okul öncesi dönemde gerçekleşen kaynaştırma uygulamaları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimine ve eğitimine pek çok yarar sağlamaktadır. Bu dönemdeki kaynaştırma uygulamalarını konu alan çalışmalara bakıldığında, bu yararlar izleyen şekilde sıralanabilir:

- Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamaları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların bütün gelişim alanlarını (bilişsel gelişim, sosyal gelişim, dil gelişimi,

motor gelişim ve özbakım becerileri) desteklemekte ve zengin çevresel uyaranların sunulduğu bir öğrenme ortamı oluşturmaktır (Alquraini ve Gut, 2012, s. 46, 54; Bozarlan ve Batu, 2014, s. 96; Henninger ve Gupta, 2014, s. 37-38; Holahan ve Costenbader, 2000, s. 229; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 4; Odluyurt, 2018, s.4; Odom vd., 2004, s. 40).

- Kaynaştırma uygulaması, gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla ve çevresindeki diğer kişilerle etkileşimini arttırarak sosyal kabul görmelerini sağlamaktadır (Buysse, Goldman ve Skinner, 2002, s. 513; Cross vd., 2004, s. 175; Kennedy, 2013, s. 19-20; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 4; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011, s. 345, 347; Rafferty ve Griffin, 2005, s. 182; Sucuoğlu vd., 2013, s. 108).
- Bu süreçte gelişimsel yetersizliği olan çocukların iş birliği yapma, bağımsız olarak çalışma, paylaşma, oyun oynama, sorumluluk alma, akranlarıyla etkileşim kurma gibi sosyal becerileri öğrenmesi için fırsat yaratılmaktadır. Dolayısıyla bu becerilerin öğrenilmesi, problem davranışların ortaya çıkmasını önleyecek ve var olan problem davranışların azaltılmasını sağlayacaktır (Hassan, Adhabi ve Wright Jones, 2017, s. 122; Kennedy, 2013, s. 19; Küçükler, Işıkoğlu Erdoğan ve Çürük, 2014, s. 171; Odluyurt, 2007, s. 3; Rafferty ve Griffin, 2005, s. 179).
- Alanyazında, kaynaştırma uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların özgüvenlerini artırdığını, bireysel farklılıkları ve sosyal izolasyonu azalttığını, gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların akranlarını gözlemleyerek ve model alarak yeni beceriler kazanmalarını sağladığını gösteren araştırma bulguları yer almaktadır (Artan ve Uyanık Balat, 2003, s. 74; Banda, Hart, ve Liu-Gitz, 2010, s. 620; Hassan, Adhabi ve Wright Jones, 2017, s. 125; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 4; MEB, 2010, s. 23; Öncül ve Batu, 2005, s. 46; Rafferty ve Griffin, 2005, s. 179).
- Kaynaştırma uygulamasının uzun dönemli yararı açısından bakıldığında ise bu süreç gelişimsel yetersizliği olan çocukların toplumundan soyutlanmamasını ve içinde yaşadıkları topluma ilişkin gerçekçi deneyimler kazanarak toplumun bir parçası haline gelmelerini sağlamaktadır (Acarlar, 2016, s. 26-27; Kırcaali-İftar, 1998, s. 18-19; MEB, 2010, s. 23; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 57-58).

Kaynaştırma uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların yanı sıra, aynı sınıfta eğitim gören akranlarına, sınıf öğretmenine ve ailelere de olumlu etkilerinden söz

edilmektedir. Alanyazında okul öncesi dönemle ilgili yapılan bazı araştırmaların ortaya koyduğu önemli sonuçlar izleyen izleyen biçimde sıralanmaktadır (Akalin vd., 2014, s. 47; Batu vd., 2017, s. 10; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 96; Diamond, 2001, s. 109; Henninger ve Gupta, 2014, s. 49-53; Odom vd., 2004, s. 40; Odom, Buyyise ve Soukakou, 2011, s. 348-349; Sadioğu, 2011, s. 232; Salend ve Duhaney, 1999, s. 119; Sucuoğu, 2006, s. 7; Sucuoğu vd., 2013, s. 108; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2005, s. 23; Yazıcı ve Akman, 2017, s. 115):

- Okul öncesi öğretmeninin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik yaptığı düzenlemelerden ve uygulamalardan sınıftaki bütün çocuklar yararlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, kaynaştırma uygulamaları ile normal gelişim gösteren çocukların da sınıf etkinliklerine aktif katılımını desteklenmekte ve akademik becerileri olumlu olarak etkilenmektedir. Bununla birlikte alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla aynı sınıfta eğitim gören ve etkileşimde bulunma fırsatı olan çocukların bireysel farklılıklara karşı daha duyarlı olduğu ve olumlu tutum geliştirdiği, sosyal becerilerinin ve problem çözme becerilerinin daha olumlu yönde ilerlediği ifade edilmektedir. Bunların yanı sıra kaynaştırma uygulaması, normal gelişim gösteren çocukların gelişimsel yetersizliği olan akranlarına öğretim yapmalarına da olanak sağlamaktadır. Akran öğretiminin hem normal gelişim gösteren çocukların hem de gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal etkileşimini ve öğrenme seviyelerini artırdığı bilinmektedir.
- Kaynaştırma uygulamasıyla öğretmenler, gelişimsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların gereksinimlerini karşılama konusunda daha etkin hale gelmektedirler. Daha farklı ifade etmek gerekirse, bu süreçte öğretmenler müfredat programını ve sınıf ortamını çocukların gereksinimlerini dikkate alarak düzenleme konusunda mesleki yeterliklerini geliştirmektedirler. Bunun yanı sıra, kaynaştırma uygulamaları öğretmenin okuldaki diğer personelle, alandaki uzmanlarla ve ailelerle iş birliğini gerektiren bir süreçtir. Dolayısıyla bu süreç, diğer kişilerle iletişim kurma ve iş birliğini artırma konusunda da öğretmenlere yarar sağlamaktadır.
- Kaynaştırma süreci aileler açısından ele alındığında ise, gelişimsel yetersizliği olan çocukların aileleri, diğer çocukların aileleriyle iletişime geçerek kendilerini toplumdan daha az soyutlanmış hissetmektedirler. Bununla birlikte normal

gelişim gösteren çocukların aileleri ise bireysel farklılıklara karşı olumlu tutum geliştirme konusunda çocuklarına rehberlik etme fırsatı yakalamaktadırlar.

Kaynaştırma uygulamasının gerçekleştirildiği ilk eğitim kademesi olan okul öncesi dönem, görüldüğü gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ve bu süreçte yer alan diğer kişilere pek çok avantaj sağlamaktadır. Ancak gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için sağlanacak eğitimin olumlu katkılarından söz etmek için kaynaştırma uygulamalarının bu dönemden başlanarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir. İzleyen başlıkta kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için bu süreçte yer alması gereken etmenlerden söz edilmektedir.

1.1.1.2.Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarını başarıya ulaştıran etmenler

Kaynaştırma uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi, bu süreçte yer alan pek çok bileşenin uyumlu bir şekilde yürütülmesine bağlıdır. Alanyazında bu bileşenler kaynaştırma ekibi arasında iş birliğinin yapılması, aile katılımının sağlanması, bireyselleştirilmiş eğitimin gerçekleştirilmesi, öğretimsel uyarlamaların yapılması, kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu tutumların sergilenmesi, mesleki eğitim çalışmalarının yürütülmesi, etkili öğretim yöntemlerinin kullanılması, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve akranları arasındaki etkileşimin desteklenmesi ve programın değerlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Acarlar, 2016, s. 29-31; Alquraini ve Gut, 2012, s. 47, 54-55; Barton ve Joseph, 2015, s. 35-36; Batu, 2010, s. 59; Cross vd., 2004, s. 170, 179; Henninger ve Gupta, 2014; Morningstar vd., 2015, s. 193; Odom, Buyyse ve Soukakou, 2011, s. 351; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 10-11; Ünal, 2010, s. 27).

Yukarıda söz edildiği gibi, kaynaştırma uygulamasını başarıya ulaştıran etmenler arasında “gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimlerinin desteklenmesi” yer almaktadır. Bu bağlamda gelişimsel yetersizliği olan çocuklara, akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimlerini kolaylaştıran ve sosyal kabullerini artıran sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklar, sosyal becerileri herhangi bir desteğe gereksinim duymadan ve çevresindeki kişileri model alarak öğrenebilmektedirler. Ancak gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, bu becerileri edinme veya farklı ortamlarda sergileme konusunda zorluklar yaşayabilmektedirler (Frey, Elliott ve Kaiser, 2014, s. 182; Sucuoğlu ve Kargin, 2006, 280, Şahin, 2017, s. 90). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal

becerilerde yetersizlik yaşamalarının, akran ilişkilerini ve öğrenmelerini olumsuz yönde etkileyeceği ve çevresindeki kişiler tarafından dışlanmalarına ve toplumsal ortamlarda sosyal olarak kabul görmemelerine neden olacağı önemle vurgulanmaktadır (Avcıoğlu, 2012, s. 112; Aykır, 2010, s. 6; Dağseven Emecen, 2008, s. 4; Güner Yıldız, 2017, s. 1284). Bununla birlikte Sucuoğlu ve Özokçu (2005, s. 43-44), gelişimsel yetersizliği olan çocukların problem davranışlarının sosyal beceri yetersizlikleriyle ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bir başka ifadeyle araştırmalar, sosyal becerilere sahip olmayan ya da bu becerileri yeterli düzeyde sergileyemeyen çocukların, kendilerini ifade etmek amacıyla sosyal becerileri kullanmak yerine problem davranışlar sergileyebileceklerini vurgulamaktadırlar. Sosyal becerilerin akademik beceriler üzerindeki ve kişiler arası etkileşimi sağlamasındaki rolü nedeniyle, bu tür becerilerin okul öncesi dönemden başlayarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretilmesi gerekmektedir (Frey, Elliott ve Kaiser, 2014, s. 182). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarında anahtar role sahip olan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri kazanmasındaki rolleri düşünüldüğünde, öğretmenlerin sosyal beceri öğretimindeki yeterliklerinin artırılması kaynaştırma uygulamalarının başarıyla yürütülmesine olanak sağlayacaktır (Güner Yıldız, 2017, s. 12845)

Erken Çocukluk Birimi (Division for Early Childhood [DEC]) ve Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) kuruluşlarının erken çocukluk döneminde kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili yayınladıkları ortak raporda, yüksek nitelikli kaynaştırma programlarının tanımında “erişim (access), katılım (participation) ve destek (support)” bileşenlerinden söz edilmektedir. Erişim, gelişimsel yetersizliği olan çocukların çeşitli öğrenme fırsatlarına, ortamlarına ve genel eğitim müfredatına erişmesini sağlayan uygulamalara karşılık gelmektedir. Erken çocukluk döneminde yer alan eğitim ortamları ve programları erişimi kolaylaştıracak şekilde tasarlanmış olmasına rağmen, bazı çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle birlikte oyun ve öğrenme faaliyetlerine tam olarak katılımını sağlamak için ek uyarlamalara ve desteğe ihtiyaç duyulmaktadır. Bir başka deyişle, gelişimsel yetersizliği olan çocukların kaynaştırma uygulamalarına aktif olarak katılımını desteklemek amacıyla öğretmenin birtakım düzenlemeler yapmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Erişim ve katılım boyutlarına ek olarak, kaynaştırma uygulamasının paydaşları olan öğrencilere, ailelere, öğretmenlere, uzmanlara ve yöneticilere destek hizmetlerin sunulması, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi için gereklidir. Bu

bağlamda, öğretmenlere gereksinim duydukları bilgi ve becerilerle ilgili mesleki gelişimin fırsatları sunulmalı, paydaşlar arasındaki iş birliği ve iletişimi sağlayan düzenlemelere yer verilmelidir (Barton ve Joseph, 2015, s. 22-23; Division for Early Childhood [DEC] ve National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009, s.2).

Alanyazında ifade edildiği gibi kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin ve başarısının artırılması, bu süreçte yer alan paydaşların üzerine düşen rolleri ve sorumlulukları gerçekleştirmesiyle mümkün olmaktadır. Erken çocukluk dönemi düşünüldüğünde, söz konusu paydaşlardan biri olan okul öncesi öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları kritik önem taşımaktadır (Artan ve Uyanık Balat, 2003, s. 76; Batu, 2010, s. 59; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 23; Cross vd., 2004, s. 175; Gök ve Erbaş, 2014, s. 77; Kennedy, 2013, s. 18; Kılıç, 2011, s. 28; MEB, 2013, s. 13; National Council for Special Education [NCSE], 2013, s. 36; Odluyurt, 2007, s. 22). Öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum sergilemeleri, bilgi düzeyleri, deneyimleri ve mesleki yeterlikleri, nitelikli bir kaynaştırma programının göstergesi olarak kabul edilmektedir (Akalin vd., 2014, s. 58; Kılıç, 2011, s. 28; Özdemir, 2010, s. 24; Sheridan vd., 2009, s. 1). Okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili rol ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için öncelikle kaynaştırma uygulamasına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olması bir başka açıdan ele alınacak olursa, sınıftaki diğer çocukların bireysel farklılıklara saygı duyması ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturulması açısından rol model olacaktır. Bu amaçla öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili olarak akranları bilgilendirme çalışmalarına yer vermesi önem taşımaktadır (Batu, 2010, s. 60; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 28; Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 63). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sınıf ortamını gelişimsel yetersizliği olan çocuklar ve akranlarının gereksinimlerini dikkate alarak, öğrenmelerini destekleyecek şekilde düzenlemeleri ve bu sürece aktif katılımlarını sağlamaları gerekmektedir (İşcen Karasu, 2017, s. 20). Ayrıca etkili bir kaynaştırma ancak öğretmenin öğretimi bireyselleştirmesi, sistematik ve kasıtlı öğretim fırsatları sunması ile mümkün olmaktadır (Barton ve Joseph, 2015, s. 36). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin olumlu bir tutuma sahip olmasının yanı sıra, çocuğun gelişimini desteklemek için öğretimin bireyselleştirilmesi ve uyarlanması bakımından da gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006, s. 62).

Kaynaştırma ortamlarında gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hedeflenen davranışların gerçekleşmesi, öğretmenlerin çocukların uygun davranışlarını destekleyecek şekilde öğretimsel etkinlikler düzenlemesine bağlıdır. Ancak söz konusu olan bu uygulamalar, çocukların öğrenme çıktılarını en üst seviyeye çıkaracak nitelikte ya da yeterli sıklıkta sunulmamaktadır (Conroy vd., 2013, s. 82). Kaynaştırma uygulamaları yürüten öğretmenlerle yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma uygulamasıyla ilgili eğitim almadıklarını, eğitim alanların süre ve içerik açısından yeterli olmayan kurslara katıldıklarını, kaynaştırma uygulaması ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla ilgili bilgilerinin eksik olduğunu, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik öğretimi bireyselleştirme konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ve bu konuda desteğe gereksinim duyduklarını belirten bulgular yer almaktadır (Bakkaloğlu vd., 2018, s. 144; Batu vd., 2017, s. 19; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 94; Crane-Mitchel ve Hedge, 2007, s. 364; Eldeniz Çetin ve Çamlıbel Çakmak, 2016, s. 271; Gök ve Erbaş, 2011, s., 78; Kale, Nur ve Kara, 2017, s. 230; Nonis, 2006, s. 8; Özaydın ve Çolak, 2011, s. 207, 214; Smith, Barton ve Rausch, 2015, s. 48; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014, s. 401). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerle ilgili bulgular dikkate alındığında, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının arttığı, ancak öğretim sürecinde kullanabilecekleri pratik ve işlevsel bilgiyi alamadıkları ve bu kurslarda öğrendikleri yöntem ve teknikleri sınıflarındaki uygulamalara yansıtamadıkları düşünülebilir.

Kaynaştırma uygulamalarında niteliğin artırılması ve eğitim programlarında sürdürülebilir değişimin sağlanması amacıyla öncelikli olarak gelişimsel yetersizliği olan çocuğa ve sınıf öğretmenine öğretimsel destek sağlamak gerekmektedir (Özen vd., 2013, s. 164). Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili yeterlilik, bilgi ve becerilerinin artırılmasını desteklemek amacıyla öğretmenlere teorik bilginin yanı sıra uygulamalı eğitimlere yönelik mesleki gelişim desteğinin sağlanması önerilmektedir (Akalin vd., 2014, s. 60; Barnett, 2008, s. 21; Brown, 2010, s. 135; Crane-Mitchel ve Hedge, 2007, s. 362; Çerezci, 2015, s. 144; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011, s. 218; Eldeniz Çetin ve Çamlıbel Çakmak, 2016, s. 272; National Professional Development Center on Inclusion [NPDCI], 2008, s. 4; NCSE, 2013, s. 150; Özaydın ve Çolak, 2011, s. 219-220; Sucuoğlu vd., 2014, s. 1476; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014, s. 396). İzleyen başlıkta gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim, en geniş anlamıyla “bireyin mesleki rolündeki kişisel gelişimi” anlamına gelmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 11). NPDCI (2008, s. 3), tarafından önerilen mesleki gelişim tanımında ise "uygulamacıların mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, bu bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılmasının desteklenmesi ve öğretme-öğrenme deneyimlerinin kolaylaştırılması süreci” olarak ifade edilmektedir. Mesleki gelişim süreci, öğretmenlerin var olan kapasitelerini geliştirmelerinin yanı sıra, çocukların erken öğrenme deneyimlerini daha nitelikli hale getirmek için tasarlanmaktadır (Guskey, 2002, s. 381; Snyder vd., 2012, s. 188). Mesleki gelişim faaliyetleri, öğrenci başarısını üç adımda etkilemektedir. İlk olarak mesleki gelişim süreci, öğretmenin bilgi ve becerilerini geliştirmektedir. İkinci olarak öğretmenin bilgi ve becerilerinin daha nitelikli hale gelmesi, sınıfta uyguladığı eğitim-öğretimin niteliğini artırmaktadır. Son olarak öğretmenin etkili öğretim stratejilerini uygulaması ve eğitim-öğretimin niteliğinin artırması, doğrudan öğrenci başarısına yansımaktadır (Yoon vd., 2007, s. 4). Son yıllarda kaynaştırma uygulamalarındaki nitelik tartışılmakta ve bu süreçte niteliği etkileyen en önemli kişi olarak öğretmenlerle ilgili gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları, bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında mesleki gelişim uygulamaların etkililiğinden söz edebilmek için bu sürecin bazı özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır:

- Etkili bir mesleki gelişim programının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle aile, gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve uygulamacının ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi gerekmektedir. Diğer bir deyişle, bu süreç planlanırken eğitimin içeriğinin öğrenenin gereksinimlerine ve bağlamına göre bireyselleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Broad ve Evans, 2006, s. 30; Desimone, 2009, s. 184; Desimone ve Stuckey, 2014, s. 2).
- Etkili mesleki gelişim programlarında olması gereken bir diğer özellik, öğretmenlere sunulacak eğitimin içeriğinin bilimsel dayanaklı uygulamalardan oluşmasıdır (Broad ve Evans, 2006, s. 4, 15, 100).
- Etkili mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenlerin uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenme çıktılarında iyileşmelere yol açan, yapılandırılmış mesleki öğrenme faaliyetlerini içermektedir (Akalın, 2012, s. 94; Broad ve Evans, 2006, s. 4; Darling-Hammond vd., 2017, s. 5; Guskey, 2002, s. 383; Seferoğlu, 2004a, s. 85; Snyder vd., 2012, s. 193, 209). Bu açıdan bakıldığında, mesleki gelişim

uygulamalarının öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de gelişimlerini izleyecek şekilde planlanması önem taşımaktadır. Bir başka deyişle, mesleki gelişim uygulamalarının hem öğretmen hem de öğrenci çıktıları üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplanması gerekmektedir. Bu veriler, mesleki eğitimi veren kişinin (koç, danışman, mentör vb.) süreci planlanan şekilde yürütmesine, öğretmenlerin hedeflenen becerileri sınıf ortamında kullanmasına veya yapılan uygulamalara ilişkin memnuniyeti belirlemeye yönelik verileri içerebilmektedir (Broad ve Evans, 2006, s. 4).

- Alanyazında kısa süreli ya da tek seferlik oturumlar şeklinde düzenlenen mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin uygulama sürecini değiştirmede veya geliştirmede yeterli olmadığı, bilgi ve beceriyi uygulamaya aktarmada öğretmen uygulamalarının takip edilmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu süreç, uygulamacının aktif katılımını gerektiren, uygulamalı olarak gerçekleştirilen ve devamlığı sağlanan bir süreç olarak planlandığında yarar sağlamaktadır (Barton vd., 2013, s. 338; Bethune ve Wood, 2013, s. 112; Broad ve Evans, 2006, s. 75; Desimone, 2009, s. 184; Desimone ve Stuckey, 2014, s. 2; Gatmaitan ve Lyons, 2013, s. 1; Houston, 2015, s. 44; Kedzior ve Fifield, 2004, s.3; Morrier, Hess ve Heflin, 2011, s. 128; Odom, 2009, s. 54; Seferoğlu, 2009, s. 214; Tekin-İftar vd., 2017, s. 226; Wood vd., 2016, s. 166)
- Yüksek nitelikli mesleki gelişim, öğretmenlere geribildirim ve yansıtma (reflection) imkanı sunmaktadır. Söz konusu olan bu uygulamalar, öğretmenlerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve eğer uygulamada hata varsa uygulamalarını düzeltmelerine olanak sağlamaktadır (Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017, s. 6).

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilecek uygulamaların planlanmasını, desteklenmesini ve geribildirim sunulmasını içeren mesleki gelişim süreci, farklı formatlarda yürütülebilmektedir (Snyder vd. 2012, s. 189). Mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenlerin gereksinimlerine ve öğrenme deneyimlerinin içeriğine göre değişebilmekte ve tek bir atölye eğitimi şeklinde gerçekleştirilebileceği gibi bir dönem boyunca süren eğitim uygulamaları şeklinde de sürdürülebilmektedir (NPDCI, 2008, s. 2). Alanyazında eğitim (training), koçluk (coaching), danışmanlık (consultation), mentörlük (mentoring), süpervizörlük (reflective supervision), teknik yardım (technical assistance) ve uygulama toplulukları (communities of practice), erken çocukluk

programlarında kullanılan mesleki gelişim modelleri olarak ön plana çıkmaktadır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016, s. 341-343; Buyyse, Winton ve Rous, 2009, s. 241; Fixsen vd., 2005, s. 533-534; Gallacher, 1997, s. 192; Guskey, 2014, s. 12; Kretlow ve Bartholomew; 2010; s. 294; NPDCI, 2008, s. 2; Snyder vd., 2012, s. 192; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2015; s.13). Bu modellerin her birinin ne anlama geldiği ve mesleki gelişimi arttırmak için nasıl ve ne zaman kullanılabileceği konusunda sınırlı sayıda araştırmacı görüş birliği içindedir (Buyyse, Winton ve Rous, 2009, s. 241; Gallacher, 1997, s. 192; NPDCI, 2008, s. 2; Snyder vd., 2012, s.189). Ancak yapılan çalışmalarda varılan ortak nokta, mesleki gelişim sürecinde uygulamacılara sadece eğitimin sunulmasının, davranış değişikliği için tek başına yeterli olmadığı görüşüdür. Eğitimin uygulamaya yansımaları sağlamak amacıyla öğretmenlerin sınıf ortamında da desteklenmesi önemle vurgulanmaktadır (Barton vd., 2013, s. 338; Fixsen vd., 2005, s. 41; Garet vd., 2001, s. 935; Knight, 2009, s. 18; Tunç-Paftalı, 2018, s. 36). İlgili alanyazın incelendiğinde, son dönemlerde eğitimle birlikte sınıf içi uygulamaların desteklenmesini ön plana çıkaran koçluğun bir arada sunulduğu çalışmaların, erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde sıklıkla ve etkili bir şekilde uygulandığı görülmektedir (Artman-Meeker vd., 2015; s. 187; Bethune ve Wood, 2013, s. 110; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013, s.1385; Fox vd., 2011, s. 188; Guskey, 2014, s. 16; Hemmeter vd., 2015, s. 154; Knight, 2009, s. 18; Kretlow ve Bartholomev, 2010; s. 293-294; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 10). Örneğin Wilson vd. (2012) yaptıkları çalışmada, okul öncesi dönemde çalışan öğretmenlere otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerini desteklemeleri amacıyla koçluk yapmışlardır. Yapılan pilot araştırmaya gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan altı okul öncesi öğretmeni katılmış ve bu öğretmenler üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta yer alan öğretmenlere sadece çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili eğitim, ikinci grupta yer alan öğretmenlere hem eğitim hem de koçluk desteği sunulmuştur. Üçüncü grupta yer alan öğretmenler ise hiçbir şekilde eğitim ya da koçluk desteği almayarak kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sadece eğitim verilen ve eğitime ek olarak koçluk desteği sağlanan gruplarda, kontrol grubuna göre olumlu ilerlemeler gözlenmiştir. Ayrıca eğitim ve koçluğun birlikte yürütüldüğü grup, sadece eğitim verilen gruba göre programın amaçlarını gerçekleştirmede ve ekip çalışmasında daha hızlı ölçütü karşılamıştır. Öğretmenlerin öğrenilen yeni bilgileri uygulamalarına yansıtmaları için yalnızca eğitim almaları her

zaman yeterli olmayabilmektedir. Eğitimin yanı sıra, öğretilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılması amacıyla, uygulama sırasında da öğretmenlere destek sunulması önem teşkil etmektedir. İzleyen başlıkta, erken çocukluk eğitimi uygulamacıları için son yıllarda yaygın olarak kabul görmüş koçluk uygulamaları ve bu uygulamanın bileşenleriyle (eğitim, gözlem ve geribildirim) ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.1. Koçluk

Mesleki gelişim modellerinden biri olan koçluk, öğretmenlere sağlanan ve devamlılık arz eden uygulama desteğini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Koçluk, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını iyileştirmek, yeni yaklaşımlar ve tekniklerle ilgili bilimsel amaçlı araştırmalar yapmak ve mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için bir yöntem olarak kullanılmaktadır (Conroy vd., 2014, s. 82; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013, s.1382; Gallacher, 1997, s. 236; Kretlow ve Bartholomew, 2010; s. 282; National Autism Center [NAC], 2015, s. 154; NAEYC, 2011, s. 11; Patti vd., 2012; s. 266; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 34; Wilson vd., 2012, s. 98; Wood vd., 2016, s. 162). Öğretmenlerin yeni edindikleri becerileri, teknikleri veya yöntemleri, uygulamalarında kullanmalarını desteklemek amacıyla gerçekleştirilen bu modelin dört temel işlevi öğretmenlere; (a) destek sağlamak, (b) performans geribildirimini sunmak, (c) uygulamayı analiz etmek ve (d) sonuçları değerlendirmek ve gerekli uyarlamaları sağlamak olarak sıralanmaktadır (Sheridan vd., 2009, s. 4; Snyder, Hemmeter, McLaughlin, 2011, s. 3, 8; Snyder vd., 2012, s. 193).

Alanyazında mentör koçluk (mentor coaching), akran koçluğu (peer coaching), sınıf yönetimi koçluğu (classroom management coaching), içerik odaklı koçluk (content focused coaching), karma koçluk (blended coaching), bilişsel koçluk (cognitive coaching), eğitim koçluğu (instructional coaching), uygulama temelli koçluk (practice based coaching), uzman koçluğu (expert coaching), teknik koçluk (technical coaching), yansıtıcı koçluk (reflective coaching), öğretmen ve koçun arasındaki etkileşime göre değişen farklı koçluk modelleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gallacher, 1997, s. 236; Houston, 2015, s. 44; Knight, 2009, s. 18). Bu modellerin her birinin kendine özgü amaçları ve yöntemleri olmasına rağmen, hepsinde ortak olan birkaç nokta bulunmaktadır:

- Koçluk uygulamaların hepsinde temel amaç, öğretmenin sınıftaki öğretim uygulamalarını geliştirmek ve buna bağlı olarak da öğrencilerin gelişimlerini

olumlu yönde desteklemektir (Devine, Meyers ve Houssemand, 2013, s.1385; Houston, 2015, s. 39-40; Knight, 2009, s. 18; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 36-38; Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015, s.9).

- Öğretmenler yeni müfredatı veya öğretim uygulamalarını sınıf ortamına uyarlamak için çabalarırken uygulamanın gerçekleştiği bağlamda, bir başka deyişle işbaşında eğitim (job embedded) desteğine gereksinim duymaktadırlar (Guskey ve Yoon, 2009, s.496). Koçlar tarafından sağlanan mesleki öğrenme deneyimleri, genellikle öğretmenlerin sınıflarında doğrudan uygulayabilecekleri içeriklerden oluşmaktadır. Öğretmenler, derslerinde kullanabilecekleri söz konusu uygulamaları koçlarla iş birliği yaparak planlamakta ve uygulamaya yansıtmaktadırlar (Knight, 2009, s. 18; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 44). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin gereksinimleri dikkate alınarak içeriğin oluşturulması ve öğretimin gerçekleştirildiği doğal ortamda desteğin sağlanması, öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri tekrar kullanma olasılıklarını artıracaktır.
- Koçluk desteği, tek oturumluk bir atölye olmamakla birlikte, her öğretmenin kendine özgü ihtiyaçlarını yoğun ve süreklilik sağlayacak bir şekilde karşılayan farklı bir profesyonel destek olarak nitelendirilmektedir. Koçluk desteği genellikle bire bir yürütülmekte ve günler, haftalar ve bazı durumlarda aylar süren çeşitli etkileşimleri içerebilmektedir (Knight, 2009, s. 18-19; Kretlow ve Bartholomew, 2010; s. 295; Snyder vd., 2012, s. 189).
- Koçluk uygulamaları sırasında, koçlar öğretmenlerin öğretimini sıklıkla gözlemleseler de aslında öğretmenler de koçların öğretimini gözlemleyebilmektedirler. Bu süreçte koçluk desteğini sunan kişi, öğretmenlerle öğretim sürecini yargılayıcı ve değerlendirci olmayan bir şekilde tartışabilmektedir (Gallacher, 1997, s. 208; Knight, 2009, s. 19; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 36).
- Sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi için koçun ve uygulamacının birtakım özelliklere, niteliklere ve yeterliklere sahip olması önemlidir. Bunlar, birbirine güven duyma, yeni fikirlere açık olma, başka kişilerin bakış açısına saygı duyma, etkili iletişim becerilerine sahip olma ve etkin planlama yapabilmedir. Öğretmenler güçlü yönleri ve kaygıları hakkında açık bir şekilde konuşma konusunda rahat olduklarında, koçluk uygulamaları muhtemelen daha başarılı

olacaktır (Brown, 2010, s. 135; Gallacher, 1997, s. 204; Knight, 2009, s. 19; NAEYC, 2011, s. 11; Rush, Shelden ve Hanft, 2003, s. 38).

Kretlow ve Bartholomew (2010, s. 292) koçluk uygulamasıyla ilgili gerçekleştirdikleri alanyazın çalışmasında koçluk uygulamalarının üç kritik bileşenin olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunlar; a) grup eğitimi oturumları, b) izleme (follow-up) gözlemleri ve c) geribildirimlerdir. Bu çalışmalarda gerçekleştirilen müdahalelerin hemen hepsinde öğretmenlere eğitim verme, öğretmenlerin yaptıkları uygulamaları bire-bir izleme ve geribildirim sunma (koçluk) birlikte sunulmuştur. Grup eğitimi oturumlarında, koç tarafından öğretmenlere uygulamaya temel oluşturacak şekilde ön bilgi (initial training) sunulmuştur. Çalışmaların izleme gözlemlerinde, öğretmenlerin uygulamaları koçlar tarafından günlük olarak canlı bir şekilde ya da video kayıtlarıyla incelenmiş ve gözlemler sırasında alınan veriler temel alınarak bireyselleştirilmiş geribildirim sunulmuştur. Çalışmalardan elde edilen bulgular, koçluk desteğinin öğretmenlerin öğretim davranışlarının uygulama güvenilirliğini artırdığını ortaya koymuştur. Bu bulguyla paralel olarak Kraft ve Blazar (2017, s. 1036) da koçluk uygulamalarının tipik olarak sınıf içi gözlemlerden ve ardından öğretmenlerin uygulamalarını iyileştirmek için sağlanan geribildirimlerden oluştuğunu ifade etmektedir.

Alanyazında koçluk uygulamalarında öğretmenlere sunulan eğitim, yüz yüze eğitimler şeklinde sunulabileceği gibi web üzerinden internet aracılığıyla da sunulmaktadır (Akalin, 2012, s. 12; Artman-Meeker, 2010, s. 8; Artman-Meeker vd., 2015; s. 187; Blasco, 2001, s. 280; Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016, s. 341-342; Fixsen vd., 2005, s. 29; Metz ve Bartley, 2012; s. 14; NAEYC, 2011, s. 7-8; Sheridan vd., 2009, s. 3-5). Planlanan bu çalışmada webe dayalı eğitim sunulduğu için, izleyen başlıkta eğitim faaliyetlerinden biri olan webe dayalı eğitimle ilgili genel bir bilgi verilmektedir.

1.2.1.1. Webe dayalı eğitim

Teknolojinin hızla ilerlemesi ve internetin hayatın birçok alanında kullanılmaya başlanmasıyla birlikte, geleneksel yüz yüze yürütülen eğitim faaliyetleri yerini internet aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimlere doğru bırakmaktadır. İnternet aracılığıyla yürütülen eğitim faaliyetleri, uzaktan eğitim (distance education), webe dayalı eğitim (web training) ve e-öğrenme (e-learning) gibi farklı terimlerle ifade edilmekte ve bireyler için sınıf ortamının dışında bir öğrenme ortamı oluşturmaktadır (Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012, s. 174, 181; Puzmaz, 2008, s. 41, 48). Gelişen teknolojiyle birlikte

öğretmenlerin mesleki gelişiminde webe dayalı eğitime duyulan ilgi hızla büyümekte ve bunun sonucu olarak da yapılan çalışmaların sayısında bir artış gözlenmektedir (Aktaş, 2013, s. 25; Aşan vd. 2008, s. 16; Barnett, 2006, s. 701; Erdoğan vd., 2017, s. 536; King, 2002, s. 231; O'Neal vd., 2007, s. 34). Webe dayalı eğitim, belli bir kitleye uzaktan eğitim vermek amacıyla kullanılan yenilikçi bir yaklaşımdır (Khan, 1997, s. 63). Ayrıca, öğrenen ve öğretmen arasında teknolojiyi kullanarak interaktif olarak iletişim kurmayı sağlayan bir sistemdir (Altan, 2001, s. 210). Webe dayalı eğitimde içeriğe internet üzerinden erişilmekte ve eğitim veren kişiyle eğitim alan kişi arasında etkileşim elektronik ortamda, telefonla veya yüz yüze gerçekleştirilebilmektedir (Snyder vd., 2012, s. 192).

Zaman ve mekandan bağımsız olarak coğrafi sınırlılıkları ortadan kaldırarak eğitim ve öğretimin yapıldığı webe dayalı uzaktan eğitim çalışmaları, gelişen teknolojinin ışığında sürekli kendini yenileyen bir sistemdir (Yekta, 2004, s. 8). Bu bilgiler ışığında, webe dayalı gerçekleştirilen mesleki eğitim hizmetlerinin yararları izleyen biçimde sıralanmaktadır:

- Öğretmenler çalışma ortamlarından ayrılmadan mesleki eğitim çalışmalarına katılmakta ve farklı mekanlarda bulunan kişilerle iletişime geçerek mesleki bilgilerini geliştirme fırsatı yakalamaktadırlar (Aktaş 2013, s. 34; Erdoğan vd., 2017, s. 537; Gözütok, Gülbahar ve Köse, 2007, s. 154; Kuzu, Kahraman ve Odabaşı, 2012, s. 174; Pasmaz, 2008, s. 142, 161, Trust, 2012, s. 133).
- Mesleki eğitimi veren kişiyle eğitim alan kişinin farklı ortamlarda eğitime katılabilmelerine olanak tanımakta, bilgiye erişimi kolay hale getirmekte ve buna bağlı olarak da konaklama, ulaşım gibi sorunlara çözüm sağlamaktadır (Yekta, 2004, s. 9).
- Yüz yüze gerçekleştirilen eğitimlere göre daha kısa sürede, çok sayıda öğretmene ulaşılmasını sağlamaktadır (Aktaş, 2013, s. 34; Gözütok, Gülbahar ve Köse, 2007, s. 154).
- Ayrıca webe dayalı olarak verilen eğitimle hizmet içi eğitime ayrılan bütçe ve insan kaynaklarından da ekonomik olarak tasarruf sağlanması söz konusudur (Gözütok, Gülbahar ve Köse, 2007, s. 154).

İzleyen başlıkta koçluğun temel bileşenlerinden bir diğeri olan performans geribildiriimiyle ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

1.2.1.2. Koçluğun temel bileşeni olarak performans geribildirimini

Koçluğun temel bileşenlerinden biri olan performans geribildiriminin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve bilimsel dayanaklı uygulamaların sınıf ortamında uygulamaya geçirilmesi üzerinde etkili olduğuna dair kanıtlar artmaktadır (Akalin, 2012, s. 26; Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012, s. 119; Barton ve Wolery, 2007, s. 62; Barton vd., 2011, s. 31; Cornelius ve Nagro, 2014, s. 10; Fallon vd., 2015, s. 228; Gallacher, 1997, s. 204; Hagermoser Sanetti, Luiselli ve Handler, 2007, s. 463; Scheeler vd., 2009, s. 206; Snyder vd., 2012, s. 199). İşcen Karasu (2017, s. 29), performans geribildirimini “bir mesleki gelişim etkinliğini takiben bir personelde değiştirilmesi hedeflenen davranışın mevcut performansı hakkında ya da bir personelin bir müdahaleyi planlandığı gibi uygulama derecesi hakkında personele sağlanan niceliksel ve/veya niteliksel bilgi” olarak ifade etmektedir. Performans geribildirimini, genel anlamıyla bireye kendi davranışları hakkında verilen bilgilerdir. Performans geribildiriminiyle öğretmene, yeni öğrendiği bir müdahaleyi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamasına ilişkin bilgi sunulması hedeflenmektedir (Snyder, Hemmeter ve Fox, 2015, s. 5).

Alanyazın incelendiğinde performans geribildiriminin öğretmen ya da öğretmen adaylarına araştırmacılar, danışmanlar, üniversite öğretim elemanları, meslektaşlar ya da okul yöneticileri tarafından yüz yüze, web üzerinden internet aracılığıyla, grafiksel olarak, kontrol listeleriyle, video kaydı ve anekdot kaydı kullanılarak sunulduğu görülmektedir (Akalin, 2014, s. 58; Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012, s. 116; Barton vd., 2011, s. 30; Hattie ve Timperley, 2007, s. 81; İşcen Karasu, 2017; s. 29; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004, s. 60). Bunun yanı sıra performans geribildirimini, olumlu veya düzeltici geribildirim şeklinde sunulabilmekte ve her gün geribildirim verilebileceği gibi iki günde bir ya da haftada bir gibi geribildirim sunmanın sıklığı değişebilmektedir. Performans geribildirimini, anında ya da gecikmeli olarak iki şekilde sunulabilmektedir. Anında geribildirimle öğretmen bir uygulamayı gerçekleştirdiği sırada ya da uygulamanın hemen ardından, örneğin 1-24 saat içerisinde geribildirim verilebilmektedir. Gecikmeli geribildirimde ise öğretmenin gözlemlenmesini takiben bir-üç gün içerisinde geribildirim sunulmaktadır (Akalin, 2014, s. 58; Cornelius ve Nagro, 2014, s. 3; Erbaş ve Yücesoy, 2002, s. 113-114; Scheeler, Ruhl ve McAfee, 2004, s. 66). Scheeler, Ruhl ve McAfee (2004, s.68) öğretmenlere performans geribildirimini sunmayla ilgili yaptıkları derleme çalışmasında geribildirimle ilgili olarak üç genel sonuca ulaşmışlardır. Bunlar:

- a) Geribildirim sunma, her zaman hiç sunmamadan daha iyidir.
- b) Anında geribildirim sunma, gecikmeli geribildirim sunmadan daha iyidir. Dolayısıyla geribildirim öğretimin gerçekleştirildiği ana en yakın zaman içerisinde verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.
- c) Anında sunulan düzeltici ve olumlu olan geribildirimler, öğretim davranışlarında kalıcı bir değişikliğe yol açmaktadır.

Sonuç olarak yakın zamanda yapılan çalışmalar öğretmen eğitimlerinin (seminer, çalıştay vb.) performans geribildirimini içeren koçluk desteğiyle eşleştirilerek gerçekleştirilmesinin, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulamaları yüksek uygulama güvenilirliğiyle sunmaları ve öğrencilerin gelişimlerini desteklemesi açısından oldukça etkili bir araç olabileceğini ortaya koymaktadır. (Artman-Meeker vd., 2015; s. 187; Barton vd., 2013, s. 338; Bethune ve Wood, 2013, s. 110; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013, s. 1385; Fox vd., 2011, s. 188; Guskey, 2014, s. 16; Hemmeter vd., 2015, s. 154; Knight, 2009, s. 18; Kretlow ve Bartholomev, 2010; s. 293-294; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 10).

Bunun yanı sıra alanyazında mesleki gelişim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi için söz konusu programların içeriğinin bilimsel dayanaklı uygulamalardan oluşması gerektiği özellikle vurgulanmaktadır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016; Broad ve Evans, 2006, s. 101). Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar, davranışçı yaklaşıma dayalı Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temel alınarak geliştirilmiştir. Alanyazında UDA'nın ilk kullanım örneği olarak Ayırık Denemelerle Öğretim (ADÖ) karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarla etkili olduğu kanıtlanan ADÖ, zaman içerisinde yerini yanlışsız öğretim yöntemlerine bırakmıştır (Schreibman vd., 2015; s. 2412; Smith, 2001, s. 86; Şahin, 2015, s. 1). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan uygulamacılar ve araştırmacılar, bu öğretim yöntemlerinin eğitim ortamlarında kullanılmasının, geleneksel öğretim yöntemlerinden yararlanamayan bireylere daha etkili ve sistematik öğretim sunma, bireyin öğretim sırasında hata yapma olasılığını en aza indirme ve hedeflenen davranışın daha kısa sürede edinilmesine olanak sağlama noktalarında yarar sağlayabileceğini vurgulamaktadırlar (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012, s. 144, 145). Ancak UDA'ya dayalı bu öğretim yöntemleri, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde çok önemli bir yere sahip olsa da bu yöntemlerin bazı önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar alanyazında yapılan uygulamaların

yapılandırılmış ortamlarda, bir başka deyişle çocukların günlük yaşamlarının dışında gerçekleştirilmesi, çocukların öğrendikleri becerileri robotik tepkilerle sergilemeleri ve sınıf ya da ev ortamı gibi diğer ortamlara ve durumlara transfer etmekte güçlük yaşamaları, ipucu ve pekiştireç bağımlılığının gözlenmesi, klinik ve sosyal geçerliği daha düşük olan uygulamalar olması olarak sıralanmıştır (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999, s. 44; Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001, s. 213; Delprato, 2001; s. 316; Geiger vd., 2012, s. 49; Genç, 2013, s. 187; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353; Schreibman vd., 2015; s. 2413; Smith, 2001; s. 89; Şahin, 2015, s. 2-3).

1960'lı yılların sonlarına doğru araştırmacılar, söz edilen bu sınırlılıkları gözlemledikten sonra UDA'nın davranış ilkelerini temel alarak gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerinin doğal ortamlarda gerçekleştirilmesine odaklanan doğal öğretim yaklaşımlarına yönelmişlerdir (National Research Council [NRC], 2001, s. 164; Rakap ve Parlak-Rakap, 2011, s. 81; Schreibman vd., 2015, s. 2423; Şahin, 2015, s. 3). Doğal öğretim yaklaşımları, öğretmenlere gelişimsel yetersizliği olan çocukların okul öncesi müfredatına erişimini ve katılımını destekleme konusunda fırsat sağlarken gelişimsel yetersizliği olan çocuklara da sınıfta rutin olarak gerçekleştirilen etkinlikler bağlamında bireyselleştirilmiş destek ve çeşitli öğretim fırsatları sağlamaktadır (Snyder vd., 2015, s.69-70). İzleyen başlıkta, okul öncesi kaynaştırma uygulamalarında kullanılması önerilen ve bilimsel dayanaklı uygulamalardan biri olan doğal öğretim yaklaşımları hakkında açıklamalar yer almaktadır.

1.3. Kaynaştırma Ortamlarında Doğal Öğretim Yaklaşımları

Doğal öğretim yaklaşımları, ilk olarak Hart ve Risley (1968, s. 118) tarafından fırsat öğretimi (incidental teaching) yöntemiyle alanyazına geçirilmiştir. Fırsat öğretimin yanı sıra, UDA temel alınarak geliştirilen doğal öğretim yaklaşımları arasında söyleşiye dayalı öğretim (milieu teaching), gömülü öğretim (embedded instruction), bekleme süreli öğretim (time delay), temel tepki öğretimi (pivotal response training), etkinlik temelli öğretim (activity based teaching), geçiş temelli öğretim (transition-based teaching) ve talep etme-model olmaya dayalı öğretim (mand-model teaching) yer almaktadır (Cowan ve Allen, 2007, s. 703; Genç, 2012, s. 188; LeBlanc vd., 2006, s. 53; NAC, 2009, s. 14; Odom vd., 2004, s. 24; Rakap, 2017b, s. 3; Rule vd., 1998, s. 284; Snyder vd., 2015, s. 88; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2012; s. 296). Doğal öğretim çatısı altında yer alan bu yöntemlerin her biri kendi içerisinde farklı uygulama şekline sahip olsa da öğretim

sirasında UDA'nın ilkelerini esas almakta ve yayımlanan raporlarda bilimsel dayanaklı uygulamalar arasında yer almaktadır (NAC, 2009, s. 48; Schreibman vd., 2015, s. 2417; Wong vd., 2014, s. 20).

Doğal öğretim yaklaşımları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortamlarda desteklenmesini hedeflemektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse bu yaklaşımlar, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olarak okul ve ev ortamında günlük olarak gerçekleşen rutinler, etkinlikler ve geçişler sırasında doğal olarak ortaya çıkan öğretim fırsatlarının kullanımının önemini vurgulamaktadır (Diken, 2016, s. 275; NAC, 2015, s. 44; Noonan ve McCormick, 2014, s. 212; Rule vd., 1998, s. 284; Snyder vd., 2015 s. 69; Tekin İftar ve Değirmenci, 2012, s. 295; Tuna, 2015, s. 11; Wong vd., 2014, s. 66). Gün içerisinde gerçekleştirilmek üzere planlanan öğretim fırsatları, birden fazla kişi tarafından ortamda bulunan çeşitli materyaller kullanılarak sunulabilmektedir (Schreibman vd., 2015, s. 2416). Bu yaklaşımlar, gelişimsel yetersizliği olan çocukla çalışan öğretmenler, dil ve konuşma terapistleri, uzmanlar gibi farklı meslek grubunda yer alan elemanlar ya da çocuğun anne-babası, bakıcısı ya da kardeşleri tarafından, çocuğun gereksinimlerini dikkate alarak gelişim alanlarında yer alan becerileri kazandırmak üzere kullanılabilir (Horn ve Banerjee, 2009, s. 408; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 41; Tekin İftar ve Değirmenci, 2012, s. 295).

Doğal öğretim yaklaşımlarının her birinin kendine özgü uygulama biçimi olmasına rağmen, eğitim ortamlarında kullanımının ortak bazı noktaları bulunmaktadır. Doğal öğretim sürecinde, bu temel noktaların dikkate alınarak öğretimin planlanması ve uygulanması önemlidir. İzleyen başlıkta doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1.3.1. Doğal öğretim yaklaşımlarının ortak özellikleri

Alanyazın incelendiğinde doğal öğretim yaklaşımlarının bazı ortak özellikleri temel alınarak öğretimin planlandığı görülmektedir. Bu özellikler izleyen biçimde sıralanmaktadır:

- Doğal öğretim yaklaşımlarında, çocuğun bağımsız yaşamına katkı sağlayacak işlevsel becerilerinin öğretimi hedeflenmektedir (Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353; Rule vd., 1998, s. 284; Snyder vd., 2015, s. 70). Diken (2016, s. 276), hedef davranışın işlevsel olmasını, çocuğun gün içerisinde gerçekleşen rutin, etkinlik ve

geçişlere katılımını arttıran, bağımsızlığını destekleyen, rutin, etkinlik ve geçişleri tamamlaması için gerekli olan ve akran etkileşimine olanak sağlayan bir davranış olarak açıklamaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk için belirlenen hedef davranışlar, işlevsel olmasıyla birlikte genellenebilir de olmalıdır. Bunun için uygulamacı öğretimi, değişik koşullar (ortamlar, kişiler, araç-gereçler) altında gerçekleştirilmeyi planlamalıdır (Noonan ve McCormick, 2014, s. 213; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 36-37).

- Doğal öğretim yaklaşımları, sınıf ya da ev ortamında doğal olarak gerçekleşen rutinler, planlanmış etkinlikler ve geçişler sırasında doğal olarak ortaya çıkan öğrenme fırsatlarını kullanmayı hedeflemektedir (Cripe, Hanline ve Daley, 1997; s. 337; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 8; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 353; Rule vd., 1998, s. 284; Schreibman vd., 2015, s. 2416-2417; Snyder vd., 2015, s. 70; Wong vd., 2014, s. 20). Doğal ortamlarda oluşan doğal fırsatları kullanarak öğretim yapma, müdahalenin kendiliğinden gerçekleşeceği anlamına gelmemektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, bu müdahaleler gelişigüzel sunulan bir öğretim olarak düşünülmemelidir. Doğal öğretim yaklaşımlarında çocuğun yaşamındaki rutinler, günlük etkinlikler, geçişler ve oyun öğretimin biçimlendirilmesinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla uygulamacı bu yaklaşımlarda ciddi bir planlama yaparak öğretimi biçimlendirmeli ve çocuğun gelişimini en üst düzeye çıkarmak amacıyla ekip üyeleriyle daha sık iletişim kurmalıdırlar (Cripe, Hanline ve Daley, 1997, s. 347-348; Diken, 2016, s. 275).
- Doğal öğretim yaklaşımlarında çocuğun ilgileri ve liderliği izlenmektedir. Bu bağlamda, kasıtlı ve sistematik öğretim denemesi genellikle çocuk tarafından veya çocuğun dikkati veya ilgileri dikkate alınarak bir yetişkin tarafından başlatılmaktadır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 3; Cripe, Hanline ve Daley, 1997; s. 337; Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001, s. 213, Delprato, 2001, s. 316; Diken, 2016, s. 268; Koegel vd., 1998, s. 244; Kohler vd., 2001, s. 93; Noonan ve McCormick, 2014, s. 212; Özen, 2013, s. 135; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 32; Richardson-Gibbs ve Klein, 2014, s. 143; Rule vd., 1998, s. 284; Schreibman vd., 2015; s. 2418; Snyder vd., 2015, s. 70; Webber ve Scheuermann, 2008, s. 72; Wong vd., 2014, s. 66). Bazı durumlarda çocuğun davranışını ortaya çıkarıcı uyaranlar doğal olarak oluşmakta (örneğin mağazada gezerken, birisinin çocuğun favori TV

programını açması), bazı durumlarda ise kasıtlı olarak oluşturulan uyaran varlığında çocuğun davranışları ortaya çıkarılmaktadır (örneğin, öğretmenin kasıtlı olarak çocuğun montunu yanlış askıya asması). Her iki durumda da çocuğun ilgisinden yola çıkıldığı için, öğretmenin yönerge vermesine gerek kalmaksızın çocuğun etkinliğe katılımı sağlanmaktadır (Webber ve Scheuermann, 2008, s. 72, 82). Çocukların ilgilerine, motivasyonlarına ve tercih ettikleri etkinliklere öğretimde yer verildiği için bu yöntemlerin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha fazla çocuk merkezli olduğu vurgulanmaktadır (Charlop-Christy, LeBlanc ve Carpenter, 1999, s. 34; NAC, 2009, s. 14; NRC, 2001, s. 134; Schreibman vd., 2015, s. 2423).

- Doğal öğretim yaklaşımlarında pekiştireçler, gerçekleştirilmekte olan etkinlikle ilişkili bir biçimde davranışın doğal sonucu olarak ortaya çıkmakta ve çocuğa sunulmaktadır (Delprato, 2001, s. 316; Koegel vd., 1998, s. 244; NAC, 2009, s. 14; Noonan ve McCormick, 2014, s. 213; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 354; Rule vd., 1998, s. 284; Schreibman vd., 2015, s. 2419; Webber ve Scheuermann, 2008, s. 72; Wong vd., 2014, s. 66). Bir başka ifadeyle, doğal öğretim sürecinde gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ilgisinden yola çıkıldığı için gerçekleştirilen etkinliğin kendisi, etkinlikte kullanılan nesnelere ya da oyuncaklar pekiştireç olarak kullanılmaktadır.
- Doğal öğretim yaklaşımları, hedeflenen becerinin ortaya çıkarılması için gerektiğinde ipucu tekniklerinin kullanılmasına izin vermektedir. Rutin, etkinlik ya da geçişler sırasında sunulan öğretim fırsatları, her zaman çocukta istenilen değişiklikleri ortaya çıkarmayabilir. Bazen gelişimsel yetersizliği olan çocuk akranları gibi performans sergileyemeyebilir, davranışları istenilen sıklıkta ya da sürede gerçekleştiremeyebilir ya da öğrendiği beceriyi doğru zaman ve doğru ortamda yerine getiremeyebilir. Bu gibi durumlarda çocuk için hedeflenen becerinin ortaya çıkmasını sağlamak amacıyla öğretmen, uygulama sırasında ipucu tekniklerinden yararlanabilir (Diken, 2016, s. 290; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 9; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 354; Schreibman vd., 2015, s. 2419; Tuna, 2015, s. 11).

Doğal öğretim yaklaşımlarında sıralanan bu ortak özellikleri dikkate alarak öğretimin planlanması, öğretimin başarılı bir şekilde yürütülmesi açısından oldukça önemlidir. Doğal öğretim yaklaşımlarında temel alınan bu ortak özelliklerin yanı sıra,

hedeflenen davranışı ortaya çıkarmak için kullanılan bazı ortak stratejiler vardır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk için öğretim fırsatları oluştururken bu stratejilerden yararlanılmaktadır. İzleyen başlıkta bu stratejilerin neler olduğuna ve öğretimde nasıl kullanıldığına ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.3.2. Doğal öğretim yaklaşımlarında kullanılan çevresel düzenleme stratejileri

Gün içerisinde gerçekleşen rutinler, etkinlikler ve geçişler, gelişimsel yetersizliği olan çocuğa pek çok öğretim fırsatı sunarken bazı durumlarda öğretmenin öğretim ortamını yapılandırması gerekmektedir. Doğal öğretim yaklaşımlarında, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedeflenen davranışı başlatmasını ve öğrenmesini kolaylaştırmak amacıyla çevresel düzenleme stratejilerine yer verilmektedir. Bu stratejiler, çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimini arttırmaya olanak sağlamaktadır. Özellikle iletişim ve sosyal becerilerin ediniminde kullanılan çevresel düzenleme stratejileri, alanyazında “ulaşılabilir hale getirme (visible but unreachable), sınırlı oranda verme (piece by piece), unutmuş gibi yapma (forgetfulness), şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratma (change in expectations), zor bir görev karşısında yardım isteme (assistance), erteleme ya da kesintiye uğratma (interruption or delay) ve ortama ya da duruma yenilik katma (novelty)” olarak sıralanmaktadır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s. 36-40; Diken 2016, s. 283; Kohler vd., 2001, s. 93; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 68; Schreibman vd., 2015, s. 2419).

Doğal öğretim yaklaşımlarında kullanılan stratejilerden biri, *ulaşılabilir hale getirmedir*. Bu stratejide çocuğun ilgi duyduğu bir nesne, görebileceği fakat yardım almadan ulaşamayacağı bir yere koyulmaktadır. Basit çevresel düzenlemeler yapılarak, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun nesneye ulaşması için iletişim kurması teşvik edilmektedir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s. 39-40; Diken, 2016, s. 283; Kohler vd., 2001, s. 93; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 69). Örneğin kahvaltı rutini sırasında, çocuğun beslenme çantasının görülebilir fakat ulaşılabilir bir rafa konmasıyla, çocuğun iletişim başlatma davranışı desteklenebilir.

Sınırlı oranda verme (parça parça verme) stratejisi ile gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ilgi duyduğu nesne, yiyecek ya da materyal, etkinlik esnasında az miktarda verilerek daha fazla istemesine zemin hazırlanmakta ve çocuğun etkinliği tamamlamak için bunları talep etmesine fırsat yaratılmaktadır. Başka bir ifadeyle, bu stratejiyle çocuğun ilgi ya da gereksinim duyduğu şeyler yetişkin ya da öğretmen tarafından sosyal

olarak engellenerek, sözel ve sözel olmayan şekilde iletişim girişiminde bulunması desteklenmektedir. Örneğin çocuk ile yap-bozla çalışırken, yap-bozun bir parçasını istediğinde o parça verilebilir ve çocuğun sözel olmayan bir iletişim kullanması (yap-bozu işaret etmesi), bir eylemi (ver, verir misin?) ya da istediği parçanın ismini (yap-boz) söyleyerek sözel iletişim kurması teşvik edilebilir. Ayrıca bu strateji, resim etkinliği sırasında gerekli olan boya kalemi, kağıt, yapıştırıcı gibi malzemelerin ya da beslenme saatinde mısır gevreği, üzüm gibi yiyeceklerin çocuk tarafından istendiğinde parça parça verilmesiyle de kullanılabilir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Diken, 2016, s. 285; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 70)

Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa bir beceriyi öğretirken kullanılan çevresel düzenleme stratejilerden bir diğeri *unutmuş gibi yapmadır*. Bu strateji, bir etkinlik ya da rutin sırasında gerekli olan önemli bir parçayı ya da materyali bilerek vermeyerek, bir başka ifadeyle unutmuş gibi yaparak uygulanmaktadır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Diken, 2016, s. 285; Kohler vd., 2001, s. 93; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 68). Örneğin öğretmen, yırtma-yapıştırma etkinliği sırasında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa resim kağıdı ve eliş kağıdını verir, ancak yapıştırıcıyı vermeyi unutmuş gibi yapar. Çocuğun etkinlik sırasında gerekli olan materyali istemesi için fırsat sağlar.

Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğun iyi bildiği bir rutin veya etkinlik sırasında öğretmenin *şaşırtıcı/beklenmedik durumlar yaratması* ile çocuğun değişikliklerin farkına varması, yorum yapması, soru sorması, akranlarıyla ve yetişkinlerle sosyal olarak etkileşim kurması için doğal bir fırsat oluşturulmaktadır (Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Diken, 2016, s. 289; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 69). Örneğin öğle yemeği rutini sırasında öğretmenin çocuğa çorba içmesi için çatal vermesi, çocuğun durumun uygun olmadığını farkına varmasına ve kaşık istemesine zemin hazırlayabilir.

Zor bir görev karşısında yardım isteme stratejisinde gelişimsel yetersizliği olan çocuk, materyalleri sağlamak ya da etkinliğin belli bölümlerini sergilemek için akranından, öğretmeninden ya da bir başka yetişkinden yardım isteyebilir. Bu strateji özellikle çocuğun yapmakta zorlanacağı etkinliklerde kullanılır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 70). Örneğin, öğretmen legoları çocuğun açamayacağı kapalı bir kutunun içine yerleştirilerek çocuğa verir ve çocuğun açması için yardım istemesine fırsat oluşturulur.

Öğretmen, bir rutin ya da etkinlik sırasında *erteleme ya da kesintiye uğratma* stratejisini kullanabilir. Bu stratejiyle öğretmen, bir rutini, etkinliği veya becerinin bir basamağını kesintiye uğrattığında ya da ertelediğinde, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun söz konusu durumların devam etmesini istemesi, durumla ilgili yorum yapması veya sosyal olarak etkileşimde bulunması için doğal öğretim fırsatı sağlanır. Örneğin dış fırçalama rutini sırasında öğretmen, dış macununu dış fırçasına koymaya başladığında çocuğun beceriye devam etmesini kesintiye uğratır. Öğretmen çocuğa neye ihtiyacı olduğunu sorarak, beceriyi tamamlaması için gereken şeyin ne olduğunu söylemesine zemin hazırlar (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 382; Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 70-71).

Doğal öğretimde yer alan çevresel düzenleme stratejilerinden sonuncusu, *ortama ya da duruma yenilik katmadır*. Çocuklar genellikle yeni oyuncaklar ya da materyallerden hoşlanırlar. Dolayısıyla bu stratejiyle öğretmen gelişimsel yetersizliği olan çocuğun aşına olduğu bir etkinliğe yeni bir uyaran ekleyerek ilgisini çekebilir ve etkileşim başlatmasını teşvik edebilir (Aldemir, 2017, s. 16; Beukelman ve Mirenda, 2013, s 39-40; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 68).

Bahsi geçen bilgiler ışığında özetlemek gerekirse, doğal öğretim yaklaşımları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinimleri doğrultusunda belirlenen işlevsel amaçları, çocuğun ilgi ve tercihlerini dikkate alınarak doğal bağlamlarda öğrenme fırsatı sunulmasına hizmet etmektedir. Doğal öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleştirilen araştırmalar, çoğunlukla okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasından yararlanan risk altındaki ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların (OSB, down sendromu, dil ve konuşma bozukluğu, serebral palsi, çoklu yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği, zihinsel ve fiziksel yetersizlik, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu), gelişimsel (iletişim, sosyal, motor, vb) ve akademik becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır (Koegel vd., 1998, s. 249; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352; Schreibman vd., 2015, s. 2423; Wong vd., 2014, s. 66). Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarında kullanılması önerilen, akademik ve gelişimsel becerilerin öğretimini destekleyen doğal öğretim yaklaşımlarından (Odom vd., 2004, s. 24, 40; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 352) biri de gömülü öğretimdir. İzleyen başlıkta gömülü öğretimin tanımına ve gömülü öğretim planının hazırlanması için izlenmesi gereken adımların neler olduğuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.3.3. Gömülü ğretim

Gömülü ğretimde gelişimsel yetersizliği olan çocuk için hedeflenen beceriler, ğretmen tarafından sınıf etkinlikleri, rutinler ve geçişler içerisine gömülmektedir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 383; Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001, s. 214; Horn vd., 2000, s. 222; Jennings, Hanline ve Woods, 2012, s. 16; Johnson vd., 2004, s. 215; McDonnell vd., 2002, s. 363; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 9; Rakap, 2016, s. 199; Sandall ve Schwartz, 2008, s. 15). Gömülü ğretim motor, uyum, sosyal, bilişsel ve iletişim becerileri gibi çeşitli akademik ve gelişimsel hedef davranışları ele almayı mümkün kılan bir müdahaledir (Grisham-Brown vd., 2009, s. 3; Macy ve Bricker, 2007, s. 108). Horn ve diğerleri (2000, s. 210), öğretimin rutinlere ve etkinliklere gömülmesinin, üç nedenden dolayı kaynaştırma uygulamaları için umut veren bir müdahale olduğunu vurgulamaktadırlar: a) Gömülü ğretim, genel eğitim ortamlarındaki müfredatı ve sınıf etkinliklerini değiştirmek yerine, bunları uyarlamak ve çeşitlendirmek üzere tasarlanmıştır. b) Çocuk için öğrenme hedefleri ve gömülü ğretim fırsatları belirlendikten sonra, ğretmen uygulama için ekip desteğine gereksinim duymamakta ve sınıfın işleyişini bozmadan sınıf ortamında kolaylıkla bu süreci uygulamaktadır. c) Sınıfta gerçeleştirilen bütün etkinlikler, belirlenen hedef davranış için ğretim fırsatı sunulmasına olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla gömülü ğretim süreci, gelişimsel yetersizliği olan çocukların işlevsel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Gömülü ğretim, doğal ortamlarda (ev, okul vb.) oluşan rutinler aracılığıyla gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için gerçeleştirilen erken müdahale faaliyetlerini desteklemekte ve bu faaliyetleri devam ettirmek için etkili bir program sağlamaktadır (Grisham-Brown vd, 2000, s. 179; Jennings, Hanline ve Woods, 2012, s. 14). Okul öncesinde kaynaştırma uygulamasından yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocukların bu sürece katılımını desteklemek için gömülü öğretimin bazı özelliklere sahip olması ve öğretmenin sistematik bir planlama yapması gerekmektedir. Öncelikli olarak genel eğitim sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hedeflenen öğrenme çıktıları, ğretmen tarafından açıkça ifade edilmelidir. Belirlenen bu öğrenme çıktılarını geliştirme konusunda ipucu teknikleri, pekiştirme ve hata düzeltmesi gibi ğretim süreçleri gömülü öğretimle birleştirilerek kullanılabilir. ğretimsel amaçlar, rutin, etkinlik ya da geçişlerin içine gömülmeli ve çocukların becerileri öğrenmesi için yeterli sayıda fırsat yaratılmalıdır. Hedeflenen amaçlar için öğretimsel denemelerin kaç kez sunulacağı ya da

ne kadar süreceği planlanmalı ve gün içerisinde hangi rutinlerin ve etkinliklerin içerisine gömüleceği belirlenmelidir. (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 389-401; Bishop, 2014, s. 2; Horn vd., 2000, s. 210, 221; Jennings, Hanline ve Woods, 2012, s. 16; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 4, 20; Özen, 2013, s. 136-140; Sandall ve Schwartz, 2008, s. 136-137). Okul öncesi dönemde gömülü öğretimin sistematik bir şekilde uygulanması amacıyla söz konusu aşamalar izleyen başlıkta detaylı olarak açıklanmaktadır.

1.3.3.1. Gömülü öğretim planı hazırlamanın aşamaları

Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğretilecek olan hedef davranışı belirleme: Gömülü öğretime dayalı bir plan hazırlamanın ilk basamağı, çocuğun yapabildiklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak bir hedef davranış belirlemedir. Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocuk için hedef davranış belirlenirken çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programından (BEP), müfredat programından, gözlem ve görüşmelerden yararlanılmaktadır. Bu kaynakları dikkate alarak çocuk için belirlenecek hedef davranış, çocuğun doğal olarak meydana gelen günlük etkinliklere ve rutinlere katılmasını destekleyen, gelişimsel özelliklerine uygun ve bağımsız yaşamına katkı sağlayan bir davranış olmalıdır. Başka bir ifadeyle, günlük yaşamında sıkça kullanacağı işlevsel bir hedef davranış belirlenmelidir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 383; Bishop, 2014, s. 2; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 21-22; Özen, 2013, s. 137; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 36, 108; Sandall ve Schwartz, 2000, s. 143-144)

Hedeflenen davranışa ilişkin başlama düzeyinin belirlenmesi: Gelişimsel yetersizliği olan çocuk için hedef davranış belirlendikten sonra çocuğun hedeflenen davranışı ne düzeyde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Öğretmenin çocuğun performans düzeyine ilişkin veri elde etmesi, öğretim fırsatları oluşturmaya fırsat sağlayacaktır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 385; Özen, 2013, s.137).

Hedef davranışa ilişkin öğretim fırsatları oluşturma: Gömülü öğretimle geleneksel öğretim yöntemlerinin arasındaki temel fark, öğretim denemelerinin sınıf içerisindeki rutinlere, etkinliklere ve/veya geçişlere dağıtılmasıdır (McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 27). Söz konusu bu durum dikkate alındığında, öğretmenin gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmeye gereksinim duyacağı olası durumların neler olduğuna, bu durumların hangi rutinler, etkinlikler ya da

geçişler sırasında gerçekleşebileceğine ve öğretim denemelerinin tek bir ders sırasında mı yoksa okul günü boyunca mı sunulacağına ilişkin öngöründe bulunması önem arz etmektedir. Bunun için öncelikle öğretmen, okul öncesi programını dikkate alarak sınıfta gerçekleştirilen rutin ve etkinliklerin bir listesini hazırlamalıdır. Daha sonra öğretmenin, hazırlanan bu listeyi dikkate alarak öğretilmesi hedeflenen davranışın hangi rutinler ve etkinlikler sırasında gerçekleştirileceğine ilişkin öngörülerde bulunması gerekmektedir. Belirlenen etkinliklerin sayısı, bir anlamda çocuğa öğretimi hedeflenen davranışa yönelik gün içerisinde kaç kez öğretim fırsatı sunulacağını ortaya çıkaracaktır. Öğretim denemelerine karar verirken öğretimin gerçekleştirileceği ortamın ve çocuğun hedeflenen davranışının ortaya çıkmasına olanak sağlayacak araç-gereçlerin de belirlenmesi önemlidir. Bunun yanı sıra, öğretim denemelerinin sayısına karar verirken çocuğun performans düzeyi ve öğretilecek becerinin özelliği dikkate alınmalıdır (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 384; Bishop, 2014, s. 2; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 27-28; Özen, 2013, s. 138-139; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 35; Sandall ve Schwartz, 2000, s. 145-146, Şahin, 2015, s. 7).

Gömülü öğretim sürecinde öğretim denemeleri, doğal ve planlı olmak üzere iki şekilde sunulabilmektedir. Doğal öğretim denemeleri, normal öğretim etkinlikleri içinde doğal olarak ortaya çıkmakta ve öğretmen tarafından doğrudan kontrol edilememektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen doğal öğretim denemelerinin ne zaman gerçekleşeceğini öngörememektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, hedef davranışı kazandırmak için çocuğa yeterli sayıda deneme sunmak mümkün olmayabilir. Bunun bir sonucu olarak da öğretim etkili bir şekilde yürütülemeyebilir (McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008). Alanyazında gelişimsel yetersizliği olan çocukların bireysel hedefleriyle ilgili yeterli öğrenme fırsatlarının, yetişkin müdahalesi olmadan gerçekleşmesinin olası olmadığı vurgulanmaktadır. Yetişkin tarafından oluşturulan planlı öğretim fırsatları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları gerçekleştirmeleri için çoklu ve çeşitli öğrenme fırsatları sağlamak için kullanılmaktadır. Öğretmenin planlı öğretim denemelerini oluştururken, gelişimsel yetersizliği olan çocuk için belirlenen hedef davranışın oluşmasına zemin hazırlamak amacıyla öğretim sırasında kullanacağı çevresel düzenleme stratejilerini belirlemesi gerekmektedir. Konuyla ilgili gerçekleştirilen araştırmalar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen davranışları gerçekleştirmesinde planlı öğretim denemeleriyle gerçekleştirilen gömülü öğretim sürecinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Berkeban, 2013, s. 74; Grisham-

Brown vd., 2009, s. 3; Özen, 2013, s. 138-139; Pretti -Frontczak ve Bricker, 2004, s. 35; Şahin, 2015, s. 80).

Gömülü öğretimle birlikte kullanılacak ipucunun belirlenmesi: İpucu teknikleri, gelişimsel yetersizliği olan çocukların yeni beceri öğrenmesinde ve var olan becerilerinin geliştirilmesinde kullanılır. Gömülü öğretimde yardımcı teknik olarak ipucu kullanmak, çocuğun hata yapma sayısını azaltmakta ve öğretimin etkililiğini arttırmaktadır. Fiziksel ipucu, model ipucu, sözel ve sözel olmayan ipucu olmak üzere dört tür ipucu vardır. Öğretmenin ipucu türünü belirlerken gelişimsel yetersizliği olan çocuğun performans düzeyine, tercihlerine ve öğretilecek becerinin niteliğine dikkat etmesi gerekmektedir. İpucu teknikleri, çocuğun hedeflenen beceriyi, eksiksiz, bağımsız ve hızlı bir şekilde öğrenmesini sağlar. Ancak çocuk, hedeflenen beceriyi bağımsız bir şekilde yerine getirmeyi öğrenirken ipuçlarının azaltılması ve sonrasında tamamen ortadan kaldırılması gerekmektedir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 384; Bishop, 2014, s. 2; Grisham-Brown vd., 2009, s. 3; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 63; Özen, 2013, s. 140; Sandall ve Schwartz, 2000, s. 153).

Çocuğun tepkilerine ilişkin geribildirim sunulması: Öğretmen, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedef davranışı gerçekleştirmesinin hemen ardından çocuğun tepkisine ilişkin nasıl geribildirimde bulunacağını belirlemelidir. Çocuğun doğru tepkilerini mutlaka pekiştirmeli, yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa hata düzeltilmesi sürecini uygulamalıdır. Gömülü öğretimde doğal pekiştireçlerin kullanılması önerilmektedir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 385; Coogle vd., 2017, s. 59, Delprato, 2001, s. 316; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s. 64; Noonan ve McCormick, 2014, s. 213; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 354; Webber ve Scheuermann, 2008, s. 72). Dolayısıyla öğretmen pekiştirece karar verirken çocuğun ilgi ve tercihlerini dikkate alarak etkinliğin kendisini ya da etkinlik sırasında kullandığı materyalleri pekiştireç olarak kullanmalıdır.

Öğretimin değerlendirilmesi/çocuğun gelişiminin izlenmesi: Değerlendirme, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedeflenen davranışı bağımsız olarak gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ve öğretimde kullanılan yöntemin etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bununla birlikte gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişimine yönelik veri toplanarak öğretimde değişiklik ya da uyarılma yapıp yapılmayacağına karar vermek amacıyla da gerçekleştirilmektedir (Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 385; Bishop, 2014, s. 2; McDonnell, Johnson ve McQuivey, 2008, s.

48; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2004, s. 109-110; Sandall ve Schwartz, 2000, s. 161). Bu aşamada, öğretmenin gelişimsel yetersizliği olan çocuğun gelişimini takip etmek amacıyla günlük ya da aralıklı olarak değerlendirme yapması gereklilik arz etmektedir.

Yukarıda sıralanan aşamalar planlanarak gömülü öğretim sürecinin kaynaştırma ortamlarında kullanılması benimsendiğinde, eğitim programları içerisinde yer alan akademik ve gelişimsel beceriler, günlük rutinler içerisine yerleştirilip doğal ortamlar içinde öğretilir. Böylece, gelişimsel yetersizliği olan çocuk için hem daha fazla öğrenme fırsatı yaratılabilir hem de bu akademik ve gelişimsel becerilerin öğretimi için ek bir öğretim oturumu düzenlemesine gerek duyulmayabilir. Sandall ve Schwartz (2008, s. 135) gömülü öğretim sürecinin genel eğitim ortamlarında kullanılmasının gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sağladığı yararları izleyen şekilde ifade etmektedirler: Gömülü öğretim sürecinde rutinlerin ve etkinliklerin planlanması gerektiği için sınıf genelinde de çok büyük değişikliklerin ve düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Öğretmen çocuğun ilgi ve tercihlerini dikkate alarak öğretimi desenlediği için bu süreç çocuğun öğretime katılımını ve motivasyonunu arttırmaktadır. Bunların yanı sıra öğretim, sınıfın doğal öğretim akışı içinde gerçekleştirildiği için çocuğun öğrenilen beceriyi bağımsız olarak uygulama yeteneği artmaktadır. Son olarak öğretmen rutinlerde ve etkinliklerde gömülü öğretim fırsatı sunmayı planladığında, çocuğun farklı durumlarda beceriyi kullanabilmesini de teşvik etmiş olmaktadır. Söz konusu olan bu durumların gerçekleşebilmesi ve kaynaştırma ortamlarında gömülü öğretim uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için öncelikli olarak gelişimsel yetersizliği olan çocuğa ve sınıf öğretmenine öğretimsel destek sağlamak gerekmektedir (Özen vd., 2013, s. 164). Öğretmenlere gömülü öğretimi kullanmalarına ilişkin yeterli kazandırılması, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için olumlu öğrenme çıktılarının oluşmasına ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarıyla ilgili ne tür düzenlemeler yapacaklarına ilişkin bilgi eksikliklerinin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Özen ve diğerleri (2013) tarafından kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının betimlendiği çalışmada, 10 okul öncesi öğretmeniyle yapılandırılmış görüşme yapmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin öğretim amaçlarını oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal öğretim fırsatlarının içine yerleştirerek öğrettiklerini, ancak bu uygulamaların gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda da işe yarayabilmesi için daha sistematik uygulamalara yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgular dikkate alındığında, bilimsel dayanaklı uygulamaların

öğretmenler tarafından uygulanabilir hale gelmesi için öğretmenlerin eğitilmesi ve desteklenmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Kinzie vd., 2006, s. 194).

Alanyazınında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine/öğretmen adaylarına/öğretmen yardımcılara yönelik mesleki eğitim verildiği ve gömülü öğretimi uygulama becerisinin kazandırıldığı çalışmalar az sayıdadır. Aşağıda bu araştırmalara kısaca yer verilmiştir.

1.4. İlgili Araştırmalar

İzleyen başlıklarda kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmalarına ve okul öncesi öğretmenlerine gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen diğer mesleki eğitim çalışmalarına yer verilmektedir.

1.4.1. Kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları

Bu başlıkta gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına yönelik sunulan koçluk uygulamasıyla gerçekleştirilen etkililik ve karşılaştırma araştırmaları özetlenmiştir. Ayrıca okul öncesi dönemde gerçekleştirilen koçluk uygulamasıyla ilgili çalışmalar Tablo 2.1’de günümüzden geçmişe doğru sıralanarak yer almaktadır.

Tunç-Paftalı’nın (2018) yapmış olduğu araştırmanın amacı, uzaktan koçluk uygulamasının okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemektir. Bunun yanı sıra araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretim yöntemini uygulamaları ile OSB olan çocukların meslek isimlerini söyleme/meslekleri gösterme davranışını öğrenmeleri arasındaki ilişkiyi incelemek hedeflenmiştir. Araştırmaya, dört okul öncesi öğretmeni ve dört OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, uzaktan sunulan koçluk uygulamaları ile öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim yönteminin uygulama basamaklarını %100 doğruluk düzeyinde uygulayabildiklerini, koçluk süreci sona erdikten sonra bu becerileri sürdürdüklerini ve farklı davranışların öğretimine genellediklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra OSB olan çocukların meslek isimlerini söyleme/meslekleri gösterme

davranışını edindikleri, edindikleri davranışları öğretim bittikten sonra korudukları ve farklı araç-gereçlere genelledikleri belirlenmiştir. Çalışmadan elde edilen sosyal geçerlik verileri ise öğretmenlerin uzaktan koçluk uygulamasından memnun olduklarını ve bu uygulamaların öğretmen ve çocuk davranışlarını geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Coogler ve diğerleri (2017) araştırmalarında bir özel eğitim öğretmenin, gömülü öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan üç çocuğa (üç-dört yaş), kendilerine sunulan seçim fırsatlarına tepki verme ve ifade edici iletişim becerilerinin desteklenmesinde uzaktan koçluk uygulamasının etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü bir okul öncesi sınıfında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları uzaktan yürütülen koçluk uygulamasının, öğretmenin gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulamasında ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerini arttırmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Uzaktan koçluk uygulaması sona erdikten sonra, öğretmenin edindiği becerileri sürdürdüğü gözlemlenmiştir. Ancak çocukların izleme oturumlarındaki performansları incelendiğinde son üç uygulama oturumuna göre performanslarında düşüş olduğu görülmüştür. Sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular, öğretmenin teknoloji aracılığıyla sunulan anında geribildirimli faydalı bulduğu ve öğrendiği becerileri sınıfta kullanmaya devam edeceği yönündedir. Bununla birlikte araştırmada uzaktan koçluk uygulaması sırasında internet bağlantısının yavaşlaması ve bluetooth kulaklığın öğretmenin kulağından düşmesi gibi bazı teknolojik zorlukların yaşandığı belirlenmiştir.

Rakap (2017a) yapmış olduğu araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anaokullarında özel eğitim öğretmen adaylarına gömülü öğretimle ilgili sunulan eğitim ve koçluğun etkisini incelemiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, öğretmen adaylarının gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerilerle ilişkili doğru tepki düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya üç okul öncesi öğretmen adayı ve öğretmen adaylarının yerleştirildikleri sınıflarda öğrenim gören üç gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, eğitim ve koçluğun bir arada sunulmasının öğretmen adaylarının gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarına yol açtığını, gömülü öğretim uygulama becerilerini farklı

çocuklara genellediklerini ve koçluk uygulaması sona erdikten sonra bu becerileri sürdürdüklerini ortaya koymuştur. Aynı zamanda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerilerle ilişkili olarak doğru tepki yüzdeleri artmış ve çalışma sona erdikten sonra da becerilerin kalıcılığı devam etmiştir. Çalışmadan elde edilen sosyal geçerlik verilerine göre, öğretmen adayları koçluk uygulamasını gömülü öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde kendilerine destek sağlaması açısından pratik ve uygun bulmuşlardır.

Hemmeter ve diğerleri (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin Piramit Modeli'ni uygulamalarına ilişkin mesleki gelişim müdahalesinin etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin Piramit Modeli'ni uygulamaları ile çocukların problem davranışlarının azalması arasındaki ilişkinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Çalışmaya kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi eğitim sınıflarında görev yapan üç öğretmen katılmıştır. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma desenlerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, eğitim ve koçluğun bir arada sunulmasının öğretmenlerin Piramit Modeli'ni sınıf ortamında uygulamalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Piramit Modeli'nin sınıf ortamında uygulamasıyla birlikte, iki öğretmenin sınıfındaki çocukların problem davranışlarında azalma olduğu, bir öğretmenin sınıfında ise problem davranışlarda fark edilebilir bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerden birinin edindiği becerileri başka etkinliklere genellediği, diğer ikisinin ise genelleme verilerinin tutarsız ve ölçütü karşılar nitelikte olmadığı görülmüştür. Kalıcılık verileri incelendiğinde ise öğretmenlerden birinin edindiği becerileri bağımsız olarak sürdürdüğü, ikisinin ise uygulama sırasında geribildirime gereksinim duydukları görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik verileri incelendiğinde, öğretmenler koçluk uygulamasının faydalı olduğunu ve öğrendikleri bu becerileri kullanmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir.

Conroy ve diğerleri (2014) erken eğitim öğretmenlerine sınıf temelli bir müdahalenin uygulamasının koçluk desteğiyle sunumunun ve uygulanan müdahalenin çocukların davranışları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmaya 10 erken eğitim öğretmeni ve 19 risk altında bulunan öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, koçluk uygulamasıyla birlikte öğretmenlerin performans düzeylerinde artış olduğunu ve koçluk uygulaması sona erdikten sonra öğrendikleri davranışları sürdürdüklerini ortaya koymaktadır.

Müdahalenin öğretmenler tarafından kullanılmasının çocuklar üzerindeki etkilerine bakıldığında ise çocukların problem davranışları azalmış, etkinliklere katılımları artmıştır.

Barton ve diğerleri (2013) gelişimsel yetersizliği olan çocukların oyun davranışları üzerine odaklanılan bir müdahalenin etkiliğini belirlemek amacıyla iki ayrı çalışma planlamışlardır. Birinci çalışmada öğretmen adaylarına eğitim verilmiş ve verilen eğitimin öğretmen adaylarının müdahaleyi uygulamaları üzerindeki etkililiğine bakılmıştır. Ardından eğitimin yanı sıra eğitim+koçluğun öğretmen adaylarının müdahaleyi uygulamaları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı müdahaleyi kullanmalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların hayali oyun davranışları üzerindeki etkililiği de incelenmiştir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmaya yaşları üç ile beş arasında değişen beş gelişimsel yetersizliği olan çocuk, beş öğretmen adayı ve erken çocukluk eğitimi üzerine doktora yapmakta olan dört öğrenci ise araştırmaya eğitim koçu olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde, öğretmen adaylarına sadece eğitim sunulmasının öğretmen adaylarının müdahaleyi uygulama davranışları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Ancak öğretmen adaylarına eğitim+koçluk desteği sunulduğunda öğretmen adaylarının müdahaleyi uygulama davranışlarının anlamlı bir şekilde arttığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında eğitimin tek başına etkili olmadığı, koçlukla birlikte kullanıldığında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, koçluk uygulamasından faydalandıklarını ve gelecekte öğrendikleri müdahaleyi kullanmaya devam edeceklerini ifade etmişlerdir. İkinci çalışmada ise, Çalışma I'in sistematik olarak yinelenmesi ve öğretmen adaylarının edindikleri becerileri genellemeleri amaçlanmıştır. Çalışma II'ye dört öğretmen adayı, sekiz gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve dört eğitim koçu katılmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların dördü uygulama için, diğer dördü ise genelleme oturumlarının yürütülmesi için seçilmiştir. Çalışma I'den farklı olarak, Çalışma II'de çocukların hayali oyun davranışları da değerlendirilmiştir. Koçluk desteğinin sağlanmasıyla birlikte, öğretmen adaylarının müdahaleyi uygulamalarında olumlu değişimler gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının müdahale paketini yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulaması ile çocukların bağımsız olarak hayali oyun davranışlarını sergilemeleri arasında işlevsel ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının çalışmada edindikleri becerileri farklı çocuklara genelledikleri belirlenmiştir.

Artman-Meeker ve Hemmeter (2012) gerçekleştirdikleri araştırmada, koçluk uygulamasının kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ve yardımcı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi tekniklerini uygulamaları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin ve yardımcı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi tekniklerini kullanmalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların yönergelere uymama, grup eğitimi sırasında uygunsuz bir şekilde akranla konuşma, başka birinin materyalini izinsiz alma, diğer kişilere zarar verme gibi farklı problem davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin olarak da veriler toplamışlardır. Araştırmaya iki okul öncesi öğretmeni, bu öğretmenlerin sınıflarında bulunan iki yardımcı yardımcı öğretmen ve iki gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, koçluk desteğinin sağlanmasıyla birlikte öğretmenlerin ve yardımcı öğretmenlerin önleyici sınıf yönetimi tekniklerini kullanmalarında artışın olduğunu, bu tekniklerin kullanımının çocuklardan birinin problem davranışlarını azalttığını, diğer çocuğun ise problem davranışında değişiklik gözlenmediğini ortaya koymuştur.

Wilson ve diğerleri (2012) erken çocukluk döneminde OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacıların, bu çocukların sosyal, iletişim ve oyun becerilerini temel alan Sosyal İletişimin ve Oyun Becerilerinin Geliştirilmesi (Advancing Social-Communication and Play [ASAP]) müdahale programını kullanmaları üzerinde koçluk desteğinin etkilerini pilot bir araştırmayla değerlendirmişlerdir. Yapılan pilot araştırmaya, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan altı okul öncesi öğretmeni katılmış ve bu öğretmenler araştırmada üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta yer alan öğretmenlere çocukların sosyal-iletişim ve oyun becerilerinin geliştirilmesi (Advancing Social-Communication and Play) ile ilgili sadece eğitim-uygulama rehberi, ikinci grupta yer alan öğretmenlere hem eğitim/uygulama rehberi hem de koçluk desteği sunulmuştur. Üçüncü grupta yer alan öğretmenler ise araştırmanın kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu öğretmenlere eğitim ya da koçluk desteği sunulmamıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilere yer verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sadece eğitim verilen ve eğitime ek olarak koçluk desteği sunulan gruplarda, kontrol grubuna göre olumlu ilerlemeler gözlendiğini ortaya koymuştur. Nitel verilerden elde edilen bulgular değerlendirildiğinde ise, araştırmanın deney grubunda yer alan öğretmenler, öğrencilerinin sosyal-iletişim ve oyun becerilerinde ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, eğitim ve koçluğun birlikte

yürütüldüğü grup, sadece eğitim verilen gruba göre programın amaçlarını gerçekleştirme ve ekip çalışmasında daha hızlı ölçütü karşılamışlardır. Pilot çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlere sunulan koçluk desteğinin öğretmenlerin hedeflenen davranışları ile ilgili bilgi düzeyleri ve uygulama davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Fox ve diğerleri (2011) öğretmenlere, sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal yeterliliğini desteklemeleri için Öğretim Piramidi Modeli'nin (Teaching Pyramid Model) uygulanmasına yönelik koçluk desteği sunmuşlardır. Araştırmaya erken eğitim sınıflarında kaynaştırma uygulaması yürüten üç öğretmen katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden denekler arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında, eğitim ve performansa dayalı koçluk ile öğretmenlerin müdahaleyi uygulamaları arasında işlevsel ilişki olduğu belirlenmiştir. Koçluk desteği sona erdikten sonra öğretmenlerin uygulamaları sürdürüp sürmediğine ilişkin toplanan kalıcılık verilerinde, öğretmenlerin edindikleri becerileri ölçütü karşılayacak düzeyde uyguladıkları belirlenmiştir. Sosyal geçerlik verilerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin Öğretim Piramidi Modeli'ni faydalı bulduklarını, sınıflarında Öğretim Piramidi Modeli ile ilgili uygulamalarını devam ettireceklerini ve koçluk desteği almadan bu uygulamaları kolaylıkla hayata geçiremeyeceklerini ortaya koymuştur.

Artman (2010) öğretmenlerin Öğretim Piramidi Modeli'ni (Teaching Pyramid Model) sınıf ortamında kullanımlarını sağlamak amacıyla sunulan eğitimin ve ayrıca eğitimle birlikte sunulan uzaktan koçluğun etkilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin Öğretim Piramidi Modeli'ni uygulamaları ile öğrencilerinin problem davranışları ve sosyal becerileri üzerindeki etkilerini de incelemişlerdir. Araştırma, deney/kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin katıldıkları uygulamaya ilişkin görüşlerini ve memnuniyetlerini değerlendirmek için öğretmenlerle anket ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırmaya 33 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 17'si sadece eğitimin sunulduğu gruba, diğer 16'sı ise eğitim ve uzaktan koçluğun birlikte sunulduğu gruba atanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, uzaktan koçluk uygulamasının genel sınıf iklimi üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonunda öğretmenler, eğitime, araç-gereçlere ve uzaktan yürütülen koçluğa ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler,

videolar ve elektronik posta aracılığıyla sunulan geribildirim faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında gelişimsel olarak risk altında olan ya da gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde koçluk uygulamasının etkisini inceleyen 10 araştırmaya ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar gözden geçirildiğinde, okul öncesi dönemde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına çeşitli müdahale yöntemleriyle ilgili koçluk desteği sağlandığı görülmektedir. Koçluk desteği sağlanarak gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarında, eşzamanlı ipucuyla öğretim (Tunç-Paftalı, 2018), gömülü öğretim (Coogler vd., 2017; Rakap, 2017a), Piramit Modeli (Artman, 2010; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015), davranışsal öğretim uygulamaları (Conroy vd., 2014), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretim (Barton vd., 2013), önleyici sınıf yönetimi uygulamaları (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012), sosyal iletişimin ve oyunun geliştirilmesi (Wilson vd., 2012) uygulamalarının öğretmen ya da öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenmiştir.

Okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmalarda yer alan koçluk sürecinin birtakım bileşenlerden oluştuğu görülmektedir. Gerçekleştirilen çalışmalarda, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına öncelikli olarak öğretilmesi hedeflenen müdahale yöntemiyle ilgili eğitim verildiği belirlenmiştir. (Artman, 2010; Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Barton vd., 2013; Conroy vd., 2014; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018; Wilson vd., 2012). Eğitim oturumlarının tamamlanmasını takiben katılımcıların sınıf içi uygulamaları gözlemlenmiş ve katılımcılara performans geribildirimiyle birlikte koçluk desteği sağlanmıştır. Sınıf içi gözlemlerinin ardından öğretmenlere yüz yüze (Barton vd., 2013; Conroy vd., 2014; Fox vd., 2011; Rakap, 2017a; Wilson vd., 2012), elektronik posta aracılığıyla (Artman, 2010; Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Coogler vd., 2017; Tunç-Paftalı, 2018) ya da her ikisinin birlikte kullanılmasıyla (Hemmeter vd., 2015) geribildirim sunulmuştur. Araştırmaların dördünde, katılımcılara öğretilmesi hedeflenen müdahale programının koç tarafından planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi amacıyla uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır (Artman, 2010; Barton vd., 2013; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018).

Tablo 1.1. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen koçluk çalışmaları

| Sıra No | Kaynak /Yıl | Katılımcılar | Araştırma Modeli | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | Bulgular | Genelleme | Kalıcılık | Sosyal Geçerlik |
|---------|---|--|--|---|----------------------------|----------|---|--|-----------------------------------|
| 1 | Tunç-Paftalı, 2018 | 4 okul öncesi öğretmeni | Yoklama denemeli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli | Öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretime ilişkin sergiledikleri doğru tepki düzeyi | Uzaktan koçluk | Etkili | Var (Öğretmenlere ve çocuklara yönelik) | Var (Öğretmenlere ve çocuklara yönelik) | Var (Öğretmenlere yönelik) |
| | | 4 OSB olan çocuk (4-6 yaş) | | Çocukların meslek isimlerini söyleme/meslekleri gösterme becerileri | Eşzamanlı ipucuyla öğretim | Etkili | | | |
| 2 | Coogler, Ottley, Storie, Rahn ve Burt, 2017 | 1 okul öncesi özel eğitim öğretmeni | Denekler arası çoklu başlama modeli | Öğretmenin gömülü öğretime ilişkin sergiledikleri doğru tepki düzeyi | Uzaktan koçluk | Etkili | - | Var (Öğretmenlere ve çocuklara yönelik) | Var (Öğretmene yönelik) |
| | | 3 OSB olan çocuk (3-4 yaş) | | Çocukların seçim becerilerine tepkileri ve ifade edici iletişim becerileri | Gömülü öğretim denemeleri | Etkili | | | |
| 3 | Rakap, 2017a | 3 özel eğitim öğretmen adayı | Denekler arası çoklu başlama modeli | Öğretmen adaylarının gömülü öğretimi ile ilgili yapılan koçluğa ilişkin sergiledikleri doğru tepki düzeyleri | Eğitim+ koçluk | Etkili | Var (Öğretmen adaylarına yönelik) | Var (Öğretmen adaylarına ve çocuklara yönelik) | Var (Öğretmen adaylarına yönelik) |
| | | 3 gelişimsel yetersizliği olan çocuk (4-5 yaş) | | Bir materyali talep etmek için en az iki kelime kullanma; mavi, sarı ve kırmızı renkleri gösterme; kare, daire ve üçgeni gösterme | Gömülü öğretim denemeleri | Etkili | | | |

Tablo 1.1. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen koçluk çalışmaları (Devam)

| Sıra No | Kaynak /Yıl | Katılımcılar | Araştırma Modeli | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | Bulgular | Genelleme | Kalıcılık | Sosyal Geçerlik |
|---------|---|--|-------------------------------------|--|---|---|---------------------------------|----------------------------|--|
| 4 | Hemmeter, Hardy, Schnitz, Adams ve Kinder, 2015 | 3 okul öncesi öğretmeni | Denekler arası çoklu başlama modeli | Öğretmenlerin Piramit Modeli'ni kullanmalarına ilişkin tepki düzeyleri Çocukların problem davranışlarının azalması | Eğitim+ koçluk Piramit Modeli | Etkili 2 sınıfta etkili, 1 sınıfta etkili değil | Var (Öğretmenlere yönelik) | Var (Öğretmenlere yönelik) | Var (Öğretmenlere yönelik) |
| 5 | Conroy, Sutherland, Vo, Carr ve Ogston, 2014 | 10 öğretmen, 19 risk altındaki çocuk | Betimsel araştırma | Öğretmenlerin davranışsal öğretim uygulamalarını kullanmalarına ilişkin tepki düzeyleri Risk altındaki çocukların etkinliklere katılım ve problem davranışları | Eğitim+koçluk Davranışsal öğretim uygulamaları | Etkili Etkili | - | Var (Öğretmenlere yönelik) | Var (Öğretmenlere yönelik) |
| 6 | Barton, Chen, Pribble, Pomes ve Kim, 2013 | <u>Çalışma I</u> 5 gelişimsel yetersizliği olan çocuk (3-5 yaş),5 öğretmen adayı, 4 koç <u>Çalışma II</u> 8 gelişimsel yetersizliği olan çocuk 4 öğretmen adayı 4 koç | Denekler arası çoklu başlama modeli | Öğretmenlerin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemine ilişkin tepki düzeyleri Öğretmenlerin ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemine ilişkin tepki düzeyleri Gelişimsel yetersizliği olan çocukların hayali oyun davranışları | Eğitim Eğitim+koçluk Eğitim Eğitim+koçluk İpucunun giderek artırılmasıyla öğretim yöntemi | Etkili değil Beş öğretmen adayının dördünde etkili Etkili değil Etkili Etkili | - Var (Öğretmenlere yönelik) | - | Var (Öğretmen adaylarına yönelik) Var (Öğretmen adaylarına yönelik) |

Tablo 1.1. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen koçluk çalışmaları (Devam)

| Sıra No | Kaynak /Yıl | Katılımcılar | Araştırma Modeli | Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken | Bulgular | Genelleme | Kalıcılık | Sosyal Geçerlik |
|---------|---|--|--|---|---|--|-----------|----------------------------|----------------------------|
| 7 | Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012 | 2 öğretim ekibi (okul öncesi öğretmeni ve yardımcısı) 2 gelişimsel yetersizliği olan çocuk | Davranışlar arası çoklu başlama modeli | Önleyici sınıf yönetimi uygulamaları Sınıf içinde çocukların problem davranışlarının azalması | Eğitim+ koçluk Önleyici sınıf yönetimi uygulamaları | Etkili Bir çocukta etkili, diğer çocukta etkili değil | - | - | - |
| 8 | Wilson, Dykstra, Watson, Boyd ve Crais, 2012 | 6 okul öncesi öğretmeni | Gözlem Görüşme | Öğretmenlerin “Sosyal İletişimin ve Oyunun Geliştirilmesi” programını uygulamaları | Eğitim Eğitim+koçluk | Etkili Etkili | - | - | Var (Öğretmenlere yönelik) |
| 9 | Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke, 2011 | 3 okul öncesi öğretmeni | Denekler arası çoklu başlama modeli | Öğretmenlerin Öğretim Piramidi Modeli’ni uygulamaları | Çok bileşenli mesleki gelişim müdahalesi (eğitim+ koçluk) | Etkili | - | Var (Öğretmenlere yönelik) | - |
| 10 | Artman, 2010 | 33 okul öncesi öğretmeni | Deney-kontrol gruplu deneysel desen | Öğretmenlerin Öğretim Piramidi Modeli’ni uygulamaları Çocukların problem davranışları ve sosyal becerileri | -Eğitim -Eğitim+Koçluk Öğretim Piramidi Modelini uygulamaları | Etkili Etkili | - | - | Var (Öğretmenlere yönelik) |

Okul öncesi dönemde koçluk uygulamasının yürütüldüğü bazı çalışmalarda risk altındaki ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların çıktılarının iyileştirilmesine yönelik olarak da veri toplandığı belirlenmiştir. Çocukların meslek isimlerini söyleme/meslekleri gösterme becerileri (Tunç-Paftalı, 2018), seçim becerilerine tepkileri ve ifade edici iletişim becerileri (Coogle vd., 2017), sınıf etkinliklerine katılımı ve problem davranışlarının azaltılması (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Conroy vd., 2014), bir materyali talep etmek için en az iki kelime kullanma, mavi, sarı ve kırmızı renkleri gösterme, kare, daire ve üçgeni gösterme (Rakap, 2017a) ve hayali oyun davranışlarının artırılmasına (Barton vd., 2013) yönelik verilerin toplandığı, öğretmen ve öğretmen adayları tarafından kullanılan müdahalelerin söz konusu çocuk davranışlarını iyileştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının edindiği becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla altı araştırmada (Conroy vd., 2014; Coogle vd., 2017; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018) öğretmen davranışlarına yönelik, üç araştırmada ise öğretmen davranışlarıyla birlikte çocuk davranışlarına yönelik (Coogle vd., 2017; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018) kalıcılık verisinin toplandığı belirlenmiştir. Koçluk oturumları sona erdikten sonra beş çalışmada öğretmen/öğretmen adaylarının edindikleri becerileri sürdürdükleri, bir çalışmada ise (Hemmeter vd., 2015) öğretmenlerden birinin edindiği becerileri ölçütü karşılayacak düzeyde uyguladığı, ikisinin ise söz konusu becerileri kullanmaya devam etmeleri için uygulama sırasında geribildirime ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir. Çocukların kalıcılık oturumlarındaki performansları incelendiğinde bir araştırmada (Coogle vd., 2017) kalıcılık oturumundan önceki üç oturuma göre performanslarında düşüş olduğu, diğer iki çalışmada (Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018) ise öğrencilerin edindikleri becerileri sürdürdüğü belirlenmiştir.

Kalıcılık verilerinin yanı sıra dört araştırmada genelleme verisi toplanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmalarda öğretmenlerin eşzamanlı ipucuyla öğretim uygulama becerilerini farklı davranışların öğretimine (Tunç-Paftalı, 2018), öğretmen adaylarının edindikleri gömülü öğretim uygulama becerilerini farklı etkinliklere (Rakap, 2017a), öğretmen adaylarının farklı çocuklara (Barton vd., 2013) genellediği tespit edilmiştir. Bir çalışmada ise araştırmaya katılan öğretmenlerden birinin edindiği becerileri başka etkinliklere genellediği, diğer iki öğretmenin ise genelleme verilerinin ölçütü karşılar nitelikte olmadığı görülmüştür (Hemmeter vd., 2015). Sadece bir araştırmada çocuklara

ilişkin genelleme verisi toplanmıştır (Tunç-Paftalı, 2018). Gerçekleştirilen bu araştırmada OSB olan çocukların edindikleri davranışları farklı araç-gereçlere genelledikleri belirlenmiştir.

Kalıcılık ve genelleme verilerinin yanı sıra gerçekleştirilen bu çalışmaların sekizinde (Artman, 2010; Barton vd., 2013; Conroy vd., 2014; Coogle vd., 2017; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018; Wilson vd., 2012), öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular incelendiğinde, genel olarak katılımcıların koçluk uygulaması hakkında olumlu görüş bildirdiği ve öğrendikleri becerileri sınıflarında uygulamaya devam edecekleri konusunda görüş bildirdiği belirlenmiştir.

Özetlemek gerekirse, gerçekleştirilen bu araştırmalarda koçluk uygulamasının etkili öğretim yöntemlerinin sınıf ortamında kullanması için etkili bir araç olduğunu, bu yöntemlerin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulandığını ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik olumlu sonuçlara yol açtığını ortaya koyan bulgular yer almaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yeni davranış kazandırmada ya da var olan davranışlarını arttırmada kullanılan etkili müdahale yöntemlerinden biri gömülü öğretimdir. Yapılan araştırmaların ikisinde, okul öncesi dönemde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına gömülü öğretimle ilgili koçluk desteği sağlanmıştır (Coogle vd., 2017; Rakap, 2017a). Gerçekleştirilen bu tez çalışmasında, mesleki gelişim müdahalelerinden biri olan koçluğun okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi uygulaması üzerinde etkililiği incelendiği için izleyen başlıkta okul öncesi öğretmenlerine gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen, ancak koçluk uygulaması olarak isimlendirilmeyen diğer mesleki eğitim çalışmalarına yer verilmiştir.

1.4.2. Okul öncesi öğretmenlerine gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen diğer mesleki eğitim çalışmaları

Aldemir (2017) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasına devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları edinmeleri üzerinde, okul öncesi öğretmenleri tarafından sunulan gömülü öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırmaya dört okul öncesi öğretmeni ve bu öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören dört gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılmıştır. Okul öncesi öğretmeni/gelişimsel yetersizliği olan çocuk çiftine uygulanan müdahalenin etkilerini değerlendirmek amacıyla, çiftler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın bulguları, öğretmen eğitimden sonra okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle birlikte sunulan gömülü öğretime ilişkin plan hazırlayabildiklerini ve plan hazırlama becerisini tek basamaklı farklı bir davranışa genelleyebildiklerini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğretimi gerçekleştirmesi sonucunda, gelişimsel yetersizliği olan çocukların tümünün hedeflenen davranışları kazandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler, araç-gereçler arası genelleme oturumlarına ilişkin planlama yapmış ve yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamışlardır. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, edindikleri becerileri farklı araç-gereç, ortam ve kişilere genellemişlerdir. Ayrıca öğretim sona erdikten beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, okul öncesi öğretmenlerinin edindikleri becerileri sürdürdüğü görülmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların ise hedef davranışa ilişkin ölçütü karşılamasından bir, dört ve sekiz hafta sonra uygulama sırasında kazandıkları davranışlarda kalıcılığı sağladıkları belirlenmiştir. Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ilişkin sosyal karşılaştırma verisi toplanmıştır. Elde edilen sosyal karşılaştırma verileriyle gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen davranışlarda akranlarıyla benzer performans düzeyine ulaştıkları görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinden ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların ailelerinden elde edilen sosyal geçerlik verileri ise öğretmenlerin ve ailelerin araştırmaya yönelik olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Grisham-Brown ve diğerleri (2009) okul öncesinde çalışan öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların yazma öncesi becerilerindeki ilerlemelerini belirlemek amacıyla üç çalışma yürütmüşlerdir. Birinci ve ikinci çalışmalarda tek denekli araştırma modellerinden çoklu yoklama modeli, üçüncü çalışmada ise çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlere, müdahale planı geliştirme ve uygulama süreci ile ilgili olarak birinci yazar tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitim sürecinde ilk yazar tarafından müdahale planını öğretmenlerle birlikte geliştirmek amacıyla birebir öğretim oturumları düzenlenmiştir. Eğitimde, hedef davranışı belirlemek için değerlendirme yapma, müdahale planı geliştirme, uygulama ve veri toplama ilgili bilgiler verilmiştir. Birinci ve ikinci çalışmaya, okul öncesi eğitime devam eden ve gelişimsel yetersizliği olan üçer çocuk, üçüncü çalışmaya ise iki çocuk katılmıştır. Birinci çalışmada müdahalenin uygulanmasıyla birlikte, üç çocuğun da belirlenen yazma öncesi becerilerle ilgili hedef davranışlarında artış gözlenmiştir. İkinci çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, bir çocuğun belirlenen yazma öncesi becerilerde ölçütü karşıladığı ve kalıcılığı sağladığı; diğer iki

çocuğun ise ölçütü karşılayamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü çalışmada ise çocukların belirlenen hedef davranışlarda ölçütü karşıladığı ve kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerden elde edilen uygulama güvenilirliği verilerine bakıldığında ise müdahale programının yüksek uygulama güvenilirliği ile uygulandığı belirlenmiştir.

Macy ve Bricker (2007) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarına devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri edinimi üzerinde gömülü öğretim uygulamalarının etkililiğini araştırmak amacıyla bir araştırma planlamışlardır. Araştırmaya, gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk ve üniversitede yüksek lisans programına kayıtlı üç öğretmen katılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Öğretmenler, ilk yazar tarafından gömülü öğretim süreci ile ilgili iki saatlik eğitime tabi tutulmuştur. Çocukların sosyal beceri performansı, müfredata dayalı değerlendirme aracı olan “Ölçme, Değerlendirme ve Programlama Sistemi (Assessment, Evaluation, and Programming System-AEPS)”, ailesinden elde edilen bilgiler ve gözlemlerle değerlendirilmiştir. Uygulama aşamasında öğretmenler tarafından çocuklara her oturumda en az 10 gömülü öğretim fırsatı sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların sosyal yeterlilikleri artmış ve sınıf rutinleri içerisine gömülen sosyal becerilerinde artışlar gözlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, gömülü öğretimin okul öncesi sınıflarında sosyal becerilerin öğretilmesinde etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

Grisham-Brown ve diğerleri (2006) okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasına devam eden üç çocuğun yazma becerilerini (iki çocuğun isimlerinin tamamını yazması, bir çocuğun ise isminin ilk üç harfini yazması) edinmeleri üzerinde, öğretmen ve öğretmen yardımcısı tarafından sunulan gömülü öğretimin etkililiğini incelemiştir. Araştırma modeli olarak tek denekli araştırma modellerinden katılımcılar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen/öğretmen yardımcılara gömülü öğretim, öğretimin planlanması ve öğretim fırsatlarının sınıf etkinliklerine gömülmesi üzerine eğitim verilmiş ve işbaşında destek sunulmuştur. Uygulamaya başlamadan önce öğretmen/öğretmen yardımcıları ve araştırmacılar, çocuklar için bir müdahale planı geliştirmek için bir araya gelmişlerdir. Müdahale planlarında çocuklar için hedeflenen davranışların rutinlere ve sınıf etkinliklerine gömülerek nasıl öğretim fırsatına dönüştürüleceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada gömülü öğretim fırsatları, sabit bekleme süreli öğretim ve ipucunun giderek

arttırılmasıyla öğretim yöntemleriyle birlikte sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, gömülü öğretim fırsatlarının sunulmasıyla birlikte çocukların ikisinde hedeflenen becerilerde ölçüte ulaşıldığı, ancak bir çocukta başlama düzeyindeki performansına göre ilerleme olduğu belirlenmiştir. Araştırma sona erdikten bir hafta sonra yalnızca bir çocuktan kalıcılığa ilişkin veri toplanmıştır. Kalıcılığa ilişkin tek oturumdan elde edilen veri incelendiğinde, çocuğun uygulama sırasında kazandığı hedef davranışı sürdürdüğü belirlenmiştir.

Horn ve diğerleri (2000) erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin gömülü öğretime yönelik bakış açılarını belirlemek, gömülü öğretimi uygulamalarını desteklemek ve bu yöntemi nasıl kullandıklarını değerlendirmek amacıyla bir vaka çalışması yapmışlardır. Gerçekleştirilen bu araştırmada, araştırmacılar gömülü öğretim uygulamasının gelişimsel yetersizliği olan çocuklar üzerindeki etkisini değerlendirmek için veri toplamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, kaynaştırma uygulamasına devam eden dört gelişimsel yetersizliği olan çocuk ve onların öğretmenleridir. Öğretmen/gelişimsel yetersizliği olan çocuk çiftine uygulanan müdahalenin etkilerini değerlendirmek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmen ve çocuklar için belirlenen hedef davranışlarda artış olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmede, öğretmenler müdahalenin başarılı ve kolay bir şekilde uygulandığını ve çocuklarda olumlu ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir.

Alanyazında gömülü öğretim uygulamalarına ilişkin gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmaları olmasına rağmen, okul öncesi eğitimde gelişimsel yetersizliği olan çocukların davranışları üzerinde gömülü öğretim uygulamalarının etkililiğini desteklemek amacıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Özen ve Ergenekon, 2011, s. 357). İzleyen başlıkta araştırma gereksinimine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir.

1.5. Gereksinim

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte genel eğitim ortamlarında eğitim almalarına olanak sağlayan kaynaştırma uygulaması, okul öncesi eğitimde sıklıkla kullanılan kavramlardan biridir (Acarlar, 2016, s. 23; Altun ve Gülben, 2009, s. 256; İşcen Karasu, 2017, s. 20). Okul öncesi dönemle birlikte başlayan kaynaştırma uygulamalarının nitelikli bir şekilde yürütülmesinin,

gelişimsel yetersizliği olan çocukların tüm gelişim alanlarında öğrenme çıktılarının desteklemesi üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir (Alquraini ve Gut, 2012, s. 46; Artan ve Uyanık Balat, 2003, s. 78; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 96; Çerezci, 2015, s. 100-101; Henninger ve Gupta, 2014, s. 37-38; Holahan ve Costenbader, 2000, s. 229; Kırcaali-İftar, 1998; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 4; Odom, Buyyise ve Soukakou, 2011, s. 347; Odom vd., 2004, s. 40). Bu sürecin başarıyla yerine getirilmesinde okul öncesi öğretmenleri, sürecin en önemli paydaşları olarak karşımıza çıkmaktadır (Artan ve Uyanık Balat, 2003, s. 76; Batu, 2010, s. 59; Batu ve Kırcaali-İftar, 2006, s. 23; Cross vd., 2004, s. 175; Gök ve Erbaş, 2011, s. 77; Kılıç, 2011, s. 28; MEB, 2013, s. 13; NCSE, 2013, s. 36; Odluyurt, 2007, s. 22). Ancak konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kaynaştırma uygulamasıyla ilgili eğitim almadığını, eğitim alanların katıldıkları eğitimlerin sürelerinin kısa olduğunu veya içeriklerinin gereksinimlerini karşılayacak düzeyde olmadığını, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara uygun davranış kazandırma ve öğretimi bireyselleştirme konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını belirten bulgular yer almaktadır (Akalin vd., 2014, s. 60; Artan ve Uyanık Balat, 2013, s. 70; Batu, 2010, s. 58; Batu vd., 2017, s. 19; Bozarslan ve Batu, 2014, s. 94; Crane-Mitchel ve Hedge, 2007, s. 364; Gök ve Erbaş, 2011, s., 78; Kale, Nur ve Kara, 2017, s. 230; Nonis, 2006, s. 8; Özaydın ve Çolak, 2011, s. 207, 214; Smith, Barton ve Rausch, 2015, s. 48; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014, s. 401). Bu bulgular ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla teorik eğitimlerin yanı sıra sınıf içi öğretim uygulamalarını destekleyecek eğitimlere gereksinim duyulduğu görülmektedir (Barnett, 2008, s. 21; Brown, 2010, s. 135; Çerezci, 2015, s. 144; NPDCE, 2008, s. 4; NCSE, 2013, s. 150; Sucuoğlu vd., 2014, s. 1476).

Mesleki gelişim, öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Mesleki gelişim kapsamı altında gerçekleştirilen uygulamalar, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemdeki eksikliklerinin giderilmesine ve eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarına katkı sağlamaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007, s. 1-2). Öğretmenlerin mesleki açıdan iyi yetişmesi, aynı zamanda öğrencilerin de gelişimlerinin iyileşmesine zemin hazırlamaktadır. Öğretmenler, mesleki yaşamlarında farklı düzeyde, farklı yaşta ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerle karşılaşmaktadırlar. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar, öğretmenlerin farklı yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi planlaması için mesleki

gelişim faaliyetlerine önem verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda nitelikli öğretmen yetiştirme ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanacak olan sürekli bir desteğin varlığı önem arz etmektedir (Seferoğlu, 2004a, s. 85). Ancak alanyazında yeterli süre ve yoğunlukta sunulmayan ve tek oturumluk atölyeler şeklinde yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerinin, öğretmenlerin uygulamalarını geliştirme konusunda sınırlılık gösterdiği ifade edilmektedir (Wood vd., 2016, s. 166). Barton ve diğerleri (2013, s. 338) eğitim sırasında öğretilen bilgi ve becerilerin sınıf içi uygulamalara aktarılması amacıyla, öğretmenlerin uygulama sırasında da desteklenmesi gerektiğinin oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmayla ilgili uygulamalarının iyileştirmesine ve uygulama sırasında desteklenmelerine olanak tanıyan mesleki gelişim modellerinden biri koçluktur. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmen koçluğunu içeren çalışmalar incelendiğinde, bahsi geçen mesleki gelişim müdahalelerinin genel olarak öğretmen davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Artman, 2010; Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Barton vd., 2013; Coogle vd., Conroy vd., 2014; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018; Wilson vd., 2012). Ancak kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerinin, kaynaştırma uygulamasına yönelik bilgi ve becerilerinin artırılmasıyla ilgili gerçekleştirilen sınırlı sayıda araştırma bulunmakta ve bu durumdan hareketle okul öncesi dönemde koçluk uygulamalarıyla gerçekleştirilen araştırma tabanının genişletilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanı sıra gerçekleştirilen altı çalışmada (Conroy vd., 2014; Coogle vd., 2017; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018) öğretmen ve öğretmen adaylarının edindiği becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla kalıcılığa ilişkin veri, dört çalışmada (Barton vd., 2013; Hemmeter vd., 2015; Rakap, 2017a; (Tunç-Paftalı, 2018) ise genellemeye ilişkin veri toplanmıştır. Öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik müdahalelerle ilgili bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra edindikleri bilgi ve becerileri sürdürmeleri; farklı kişilere, ortamlara, materyallere ve durumlara da genellemeleri gerekmektedir. Bu gereksinimden hareketle, okul öncesinde kaynaştırma uygulaması yürüten öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan çalışmalarda etkililiğinin yanı sıra kalıcılık ve genelleme süreçlerinin ele alındığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimle ilgili becerilerinin geliştirildiği mesleki eğitim çalışmalarına bakıldığında, çalışmaların tamamının yüz yüze yürütüldüğü

görülmektedir (Aldemir 2017; Coogle vd., Grisham-Brown vd. 2006; Grisham-Brown vd., 2009; Horn vd., 2000; Macy ve Bricker, 2007; Rakap, 2017a). Öğretmen niteliklerinin yükseltilmesi konusunda ele alınabilecek seçeneklerden biri bilgisayar temelli teknolojilerin ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır (Seferoğlu, 2004b, s. 44). Ülkemizde kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, uzaktan eğitime dayalı bir tane sistematik çalışma bulunmaktadır (Tunç-Paftalı, 2018). Bunun yanı sıra Türkiye’de ve yurt dışında özel eğitim alanında öğretmenlerin gömülü öğretim programlarını kullanması amacıyla sınırlı sayıda uzaktan eğitim çalışmasına ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla gelişen teknolojiyle birlikte özel eğitimde uzaktan eğitimle ilgili yapılan çalışmaların sayısının artırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Değirmenci, 2018, s. 49; Fidan, 2018, s. 36; Tunç-Paftalı, 2018, s. 39).

Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda öğretmen koçluğunu içeren çalışmalar incelendiğinde, genellikle öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerine odaklanılmıştır. Ancak araştırmalarda hem öğretmen hem de çocuk çıktılarının iyileştirilmesine yönelik verilerin bulunması son derece önemlidir. Her iki grubun öğrenme çıktılarına ilişkin veri elde edilen araştırmalarda (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012; Barton vd., 2013; Conroy vd., 2014; Coogle vd., 2017; Rakap, 2017a; Tunç-Paftalı, 2018), öğretmen ve öğretmen adayları tarafından yüksek uygulama güvenilirliğiyle kullanılan müdahalelerin söz konusu çocuk davranışlarını iyileştirmede etkili olduğu ortaya konulmuştur. Alanyazında etkili mesleki gelişim uygulamalarının sadece öğretmenlerinin uygulamalarındaki gelişimi hedeflemeleri değil, bunun yanı sıra çocukların gelişimine yönelik planlamaların ve uygulamaların da yürütülmesi gerektiği önemle vurgulanmaktadır (Broad ve Evans, 2006, s. 4; Darling-Hammond vd., 2017, s. 5; Guskey, 2002, s. 383; Seferoğlu, 2004a, s. 85; Snyder vd., 2012- s. 193-209). Bu açıdan bakıldığında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarında, mesleki gelişim müdahalelerinin öğretmen ve çocuk davranışları üzerinde etkilerinin incelendiği daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenmesini en üst düzeye çıkaracak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi ve çocuk davranışlarının yönetilmesinin temelinde öğretmenlerin etkili öğretim ve yönetim stratejilerini kullanabilmeleri ve sistematik öğretim sunabilmeleri yer almaktadır (Akalın, 2012, s. 1; Özen ve diğ., 2013, s. 155). Alanyazın incelendiğinde gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarından

ayrılmadan eğitim alabileceği ve erken eğitim döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik öğretmenlerin kolayca uygulayabileceği öğretim yöntemlerine gereksinim olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasından yararlanan gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde, öğretmen merkezli yapılandırılmış öğretim yerine doğal ortamlarda kullanılan öğretim yöntemlerinin kullanımı önerilmektedir (Horn vd., 2000, s. 208; Özen vd., 2013, s. 164). Horn ve diğerleri (2000, s. 222) erken eğitim döneminde çocukların desteklenmesi için, öğretmenlerin doğal ortamda uygulama yapmasına fırsat sağlayacak gömülü öğretim uygulamalarının geliştirilmesinin gerektiğini vurgulamışlardır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü sınıflarda gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının gömülü öğretimi sunmasına ilişkin çalışmalar incelendiğinde, söz konusu uygulamaların genel olarak çocuk davranışları üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Aldemir 2017; Coogle vd., 2017; Grisham-Brown vd. 2006; Grisham-Brown vd., 2009; Horn vd., 2000; Macy ve Bricker, 2007; Rakap, 2017a). Uluslararası alanyazınında gömülü öğretim uygulamaları “önerilen uygulamalar” arasında yer almasına rağmen, Türkiye’de bu konuda yapılmış bilimsel çalışmalar ve yöntemin okullarda uygulanmasıyla ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır (Aldemir, 2017, s. 62; Aldemir Fırat ve Ergenekon, 2018, s. 380; Özen ve Ergenekon, 2011, s. 357). Dolayısıyla okul öncesi eğitimde kaynaştırma alanında halen sınırlı sayıda olduğu düşünülen mesleki eğitim ve gömülü öğretim uygulamalarının etkililiğini desteklemek amacıyla araştırmaların gerçekleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın ortaya çıkmasına temel oluşturan söz konusu gereksinimlerden hareketle, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmalarında gömülü öğretimi kullanarak mesleki olarak daha donanımlı hale gelmelerini amaçlayan web tabanlı bir mesleki gelişim portalının geliştirilmesine, sınıf ortamında öğretmenlere koçluk desteği sağlanarak uygulamalarının takip edilmesine ve öğretmenlerin uygulamalarının çocukların hedeflenen becerileri üzerindeki etkilerinin araştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, gerçekleştirilen bu çalışmada kalıcılığa, genellemeye ve sosyal geçerliğe ilişkin verilerin elde edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları, okul öncesi dönemde gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim sürecine ilişkin plan yazma ve gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulama becerilerini edinmelerinde, öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra edindikleri bu davranışları koruyabilmelerinde ve farklı tek basamaklı davranışa ilişkin plan yazmaya genelleyebilmelerinde etkili midir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaları, gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanında hedeflenen davranışları edinmelerinde, öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra edindikleri bu davranışları koruyabilmelerinde ve farklı kişilere genelleyebilmelerinde etkili midir?
3. Uygulanan müdahale programının sosyal geçerliği var mıdır?
 - a. Okul öncesi öğretmenlerinin koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - a. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin gömülü öğretime göre hazırlanan öğretim programının etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.7. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi, kaynaştırma uygulaması yürüten okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen mesleki gelişim süreci ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde gömülü öğretimin kullanılması olarak iki başlık altında ele alınabilir:

Son yıllarda yurt dışında özel eğitimde koçlukla ilgili yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Bu çalışmada koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla araştırmacı ve katılımcılar farklı mekanlarda, zamana bağımlı ve/veya zamandan bağımsız olarak eğitimin sunulduğu portala ulaşabilecekler ve öğretmenlerin bilgiye ulaşımı daha kolay hale gelerek kısa sürede daha çok sayıda öğretmene ulaşılması sağlanacaktır. Ayrıca bu araştırma sonunda okul öncesi öğretmenleri, gelişimsel

yetersizliği olan çocukların bireysel gereksinimleri doğrultusunda öğretimi planlayabilecek ve sınıf içerisinde düzenledikleri etkinliklerin niteliğini artırabileceklerdir. Öğretmen eğitimi için hazırlanan yazılı ve görsel bilgi paketi, animasyonlar, örnek öğretim planlarıyla çok sayıda öğretmene eğitim verilebileceği için hizmet içi eğitime ayrılan bütçe ve insan kaynaklarından da ulusal ekonomiye katkı sağlanacaktır. Tek oturumluk ya da kısa süreli geleneksel eğitim faaliyetlerinden farklı olarak bu araştırmada, öğretmenlere uygulamalarını sınıf içinde desteklemelerine olanak sağlayan koçluk desteği sunulması planlanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeni öğrendikleri bilgi ve becerileri, uygulamalarına transfer etme olasılıklarını artırmak amacıyla izleme desteğinin sağlanması önemlidir. Dolayısıyla koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın, özel eğitimde mesleki gelişim alanyazınına ve ileri araştırmalara katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının sınıf ortamına aktarılmasıyla, gelişimsel yetersizliği olan çocukların da olumlu öğrenme çıktıları kazanacağı düşünölmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi uygulamasıyla sınıf içindeki uygulamalarının niteliğini artacak ve dolayısıyla da gelişimsel yetersizliği olan çocukların da performansları normal gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik gösterecektir. Ayrıca, sunulan öğretim etkinliklerinin çocukların bireysel gereksinimlerinin dikkate alınarak desenlenmesi, çocukların kendi hızında ilerlemesine olanak sağlayacaktır. Buna bağlı olarak da gelişimsel yetersizliği olan çocuğun kendi performans düzeyine göre düzenlenen etkinliklere katılımının artacağı düşünölmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin arttırılmasını hedefleyen bu araştırmayla çocuğa yeni öğrenme fırsatları sunulacak ve çocuğun gelişimi desteklenecektir. Dolayısıyla, akranlarıyla benzer öğrenme fırsatı elde eden çocukların toplumsal yeterliliğinin arttırılması ve gelecekteki okul başarısına olumlu katkı sağlanması hedeflenmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın katılımcılarına, araştırmanın katılımcıları için belirlenen önkoşul davranışlara, hedef davranışlara, araştırmanın gerçekleştirildiği ortama, araç-gereçlere, araştırma modeline, bağımlı ve bağımsız değişkene, uygulama sürecine, verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırma iki farklı araştırma grubuyla eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle uygulama süreci öğretmen ve çocuk katılımcılar olmak üzere belli bölümlerde iki başlıkta ele alınmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmada üç okul öncesi öğretmeni, bu öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda öğrenim gören gelişimsel yetersizliği olan üç çocuk, araştırmacı ve gözlemci yer almıştır. Araştırmanın pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi için araştırmaya ayrıca araştırmanın katılımcılarıyla benzer özellikte bir okul öncesi öğretmeni ve sınıfındaki gelişimsel yetersizliği olan bir çocuk katılmıştır. İzleyen başlıkta katılımcıların belirlenmesi, araştırma için katılımcıların sahip olması gereken önkoşul özellikler ve katılımcıların özellikleriyle ilgili detaylı bilgilere yer verilmektedir:

2.1.1. Öğretmen katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarından olan öğretmen grubunu, Marmara Bölgesi'nde büyük şehir statüsündeki bir ilin merkez ilçe sınırları içinde yer alan MEB'e bağlı ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma, çalışmaya katılmaya gönüllü olan ve sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan dört okul öncesi öğretmeniyle (üçü ana uygulama, biri pilot uygulama için) gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alacak öğretmenleri belirlemek amacıyla, öncelikle araştırmanın yürütüldüğü ilde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan ve 36-69 aylık çocuklara eğitim veren anasınıflarının bulunduğu ilkokulların ve bağımsız anaokullarının güncel listesine ulaşılmıştır. Bu listede yer alan okullara telefonla ulaşılarak, okul müdürlerinden okullarında kaynaştırma uygulamasına devam eden çocukların olup olmadığına ilişkin bilgi alınmış ve araştırmanın amacından söz edilerek kısa bir ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Kaynaştırma uygulamasına devam eden çocukların olduğu ve araştırmanın gerçekleştirilmesine ilişkin olumlu görüş bildiren okullar listelenmiş ve bu okullarda uygulama yapmak için İl Milli Eğitim

Müdürlüğü'nden yazılı olarak araştırma onayı alınmıştır. Araştırma onayı alındıktan sonra çalışma hakkında daha detaylı bilgi vermek amacıyla okul müdürlerinden randevu alınmıştır. Belirlenen gün ve saatlerde okul müdürleri ziyaret edilmiş ve koçluk uygulamasıyla birlikte sunulacak olan web-tabanlı mesleki gelişim portalının içeriğine ve bu eğitimin sınıflarda nasıl uygulanacağına ilişkin bilgi paylaşılmıştır. Okul müdürleri aracılığıyla sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan öğretmenlerle aynı gün kısa bir görüşme yapılmış ve bu görüşmede ön koşul özellikleri taşıyan öğretmenlerden daha detaylı bilgi paylaşmak üzere yüz yüze görüşme talep edilmiştir.

2.1.1.1. Öğretmen katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

Okul öncesi öğretmenlerinde aranan önkoşul özellikler ve davranışlar; a) okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun olma, b) sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunma, c) gömülü öğretimle ilgili daha önce sistematik bir eğitim almamış olma, d) araştırmaya katılma konusunda gönüllü olma, e) çalışmaya düzenli olarak katılım sağlama, f) araştırmacıyla programın uygulanmasına yönelik olarak işbirliğinde bulunma, g) araştırma sürecinde kamera kaydı gerçekleştirilmesine izin verme olarak belirlenmiştir. Önkoşul özellikleri taşıyan öğretmenlerle belirlenen tarihlerde, bireysel olarak okulun boş bir odasında ya da sınıfında görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlere web sitesinde yer alan portalın içeriği, bu eğitim sürecinin tamamlanmasının ortalama olarak ne kadar zaman alacağı ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamanın nasıl yürütüleceği hakkında detaylı olarak açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, araştırmaya katılmaya gönüllü olan bir öğretmenle pilot uygulama süreci, üç öğretmenle de ana uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenler ve araştırmacı arasında bir sözleşme (EK-1) imzalanmış ve bu sözleşmede öğretmenlerin istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları belirtilmiştir. Ana uygulama için belirlenen öğretmenlerden birinin sınıfındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sağlık sorunu yaşaması nedeniyle katılımcı kaybı yaşanmış ve bu süreç üç öğretmenle yürütülmüştür. Öğretmenlerden söz edilirken gerçek isimlerine yer vermek yerine her birine kod ad verilmiştir. İzleyen başlıkta öğretmenlerin yaşları, mezun oldukları okul ve mesleki deneyimleri hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.1.2. Öğretmen katılımcıların özellikleri

Birinci katılımcı olan Irmak öğretmen 24 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve bir yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Irmak öğretmen altı yaş grubu sınıfında çalışmakta ve sınıfında 27 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri hafif düzeyde zihin yetersizliği tanısı ile kaynaştırma uygulamasına devam etmekte ve Irmak öğretmen üç aydır bu çocukla çalışmaktadır. Ayrıca Irmak öğretmen üniversitede staj yaparken üç ay süreyle OSB olan bir çocukla çalışmıştır. Lise eğitimini, meslek lisesi özel eğitim bölümünde tamamlamış ve bu dönemde özel eğitime yönelik dersler almıştır. Bunun yanı sıra lisans eğitiminde ise “Özel Eğitim” dersi almıştır. Ancak bu çalışmadan önce gömülü öğretime ilişkin teorik ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

İkinci katılımcı olan Nehir öğretmen 33 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve sekiz yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Nehir öğretmen altı yaş grubu sınıfında çalışmakta ve sınıfında 22 çocuk bulunmaktadır. Bu çocuklardan biri OSB tanısıyla kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir. Nehir öğretmen altı aydır bu çocukla çalışmaktadır. Daha önce sınıfında bir yıl süreyle başka bir gelişimsel yetersizliği olan çocukla çalışma deneyimi olmuştur. Ayrıca Nehir öğretmen, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde iki buçuk yıl OSB, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve bedensel yetersizlik tanı gruplarında yer alan çocuklarla çalışmıştır. Bunun yanı sıra lisans eğitiminde “Özel Eğitim” dersi ve öğretmenliği sırasında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda hizmet içi eğitim almıştır. Ancak bu çalışmadan önce gömülü öğretime ilişkin teorik ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

Üçüncü katılımcı olan Deniz öğretmen 33 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve 10 yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Deniz öğretmen, beş yaş grubu sınıfında çalışmakta ve sınıfında 22 çocuk bulunmaktadır. Deniz öğretmenin sınıfında iki tane gelişimsel yetersizliği olan çocuk eğitim almaktadır. Bu çocuklardan biri dil ve konuşma güçlüğü ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik, diğeri ise OSB tanısıyla kaynaştırma uygulamasına devam etmektedir. Deniz öğretmen, araştırma kapsamında dil ve konuşma güçlüğü ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış olan çocukla çalışmıştır. İlk kez gelişimsel yetersizliği olan çocukla çalışma deneyimi olan öğretmenin, bu çocukla iki aydır çalışma deneyimi

bulunmaktadır. Lisans eğitimi sırasında sadece “Özel Eğitim” dersi alan Deniz öğretmen, çalışmadan önce gömülü öğretime ilişkin teorik ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

Araştırmanın pilot uygulamasında yer alan Yaprak öğretmen 33 yaşındadır. Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur ve dokuz yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Yaprak öğretmen, dört yaş grubu sınıfında çalışmakta ve çalıştığı sınıfta 23 çocuk bulunmaktadır. Sınıfında bulunan çocuklardan biri Down sendromu tanısıyla kaynaştırma uygulamasından yararlanmaktadır. Yaprak öğretmen üç aydır bu çocukla çalışmaktadır. Daha önce, sekiz yıl süreyle kaynaştırma uygulamasından yararlanan çocuklarla çalışma deneyimi olmuştur. Ayrıca Yaprak öğretmen, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde iki yıl süreyle OSB, zihinsel yetersizlik, öğrenme güçlüğü ve bedensel yetersizlik tanı gruplarında yer alan çocuklarla çalışmıştır. Bunun yanı sıra lisans eğitiminde “Özel Eğitim” dersi ve öğretmenliği sırasında özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim almıştır. Ancak bu çalışmadan önce gömülü öğretime ilişkin teorik ve uygulamalı bir eğitim almamıştır.

2.1.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılar

Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan çocukları belirlemek amacıyla, çocukların öğretmenleri ve aileleriyle görüşme yapılarak çocuklar hakkında bilgiler toplanmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, okula devam etme ve sağlık konusunda problemi olmayan ve ailesinin araştırma için onayı olan gelişimsel yetersizliği olan bir çocukla pilot uygulama süreci, üç çocukla da ana uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Ana uygulama için gelişimsel yetersizliği olan dört çocuk belirlenmiştir. Ancak uygulama başladıktan sonra, dördüncü katılımcının ortaya çıkan sağlık probleminden dolayı araştırmada katılımcı kaybı yaşanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce ailelere araştırmayla ilgili detaylı bilgi verilmiş ve ailelerle araştırmacı arasında bir sözleşme imzalanmıştır (EK-2). Bu sözleşmede çocuklarının video görüntülerinin alınacağı ve istedikleri zaman çocuklarının çalışmadan ayrılacağı belirtilmiştir. Ayrıca ailelere, çalışmada gizliliğin esas olduğu ve çocuklarının isimlerinin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceği belirtilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın raporlaştırma sürecinde, çocukların gerçek isimleri yerine onlara verilen kod isimler kullanılmıştır. Bunların yanı sıra, gelişimsel yetersizliği olan çocukların devam ettiği özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki öğretmenlerle iletişime geçilerek çalışma hakkında bilgi

Tablo 2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri

| Öğretmen | Cinsiyet | Yaş | Deneyim yılı | Sınıftaki mevcut çocuk sayısı | Sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocuk sayısı | Daha önceden kaynaştırma uygulaması kapsamında gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyim süresi | Çalıştığı gelişimsel yetersizlik grubu | Özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim aldı mı? | Aldığı eğitimini içeriği |
|--|----------|-----|--------------|-------------------------------|---|---|---|---|---|
| Irmak Öğretmen | K | 24 | 1 yıl | 27 | 1 | İlk kez (3 aydır) | Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik | Evet | Meslek Lisesinde Özel Eğitim Bölümü okumuş ve lisans eğitiminde Özel Eğitim dersi almış. |
| Nehir Öğretmen | K | 33 | 8 yıl | 22 | 1 | 1 yıl 6 ay | Otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, bedensel yetersizlik | Evet | Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması konusunda hizmet içi eğitim almış. |
| Deniz Öğretmen | K | 32 | 10 yıl | 19 | 2 | İlk kez (2 aydır) | Dil ve konuşma güçlüğü, hafif düzeyde zihinsel yetersizlik | Evet | Lisans eğitiminde Özel Eğitim dersi almış. |
| Yaprak Öğretmen (Pilot uygulamada yer alan öğretmen) | K | 33 | 9 yıl | 23 | 1 | 8 yıl | Otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, öğrenme güçlüğü, bedensel yetersizlik | Evet | Hizmet içi eğitim ve lisans eğitiminde Özel Eğitim dersi almış. |

verilmiş ve deneysel kontrolün bozulmaması amacıyla öğretilmesi hedeflenen davranışın kurumda çalışılmaması istenmiştir. Benzer şekilde ailelere de bu durumdan söz edilmiş ve evde hedef davranışa ilişkin öğretim yapmamaları gerektiği ifade edilmiştir.

2.1.2.1. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılarda aranan önkoşul özellikler

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan araştırmaya dahil edilmeden önce bazı önkoşul özellikleri ve davranışları sağlamaları beklenmiştir. Bu önkoşul özellikler ve davranışlar; a) gelişimsel yetersizlik tanısı almış olma, b) en az iki sözcükten oluşan yönergeleri takip etme, c) en az beş dakika süreyle etkinliğe dikkatini yöneltme, d) sosyal gelişimleri bakımından akranlarından düşük performans sergileme, e) çalışmaya düzenli olarak katılım sağlama olarak belirlenmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların bu önkoşul özelliklere sahip olup olmadığını belirlemek amacıyla sınıflarda araştırmacı ve öğretmen tarafından gözlem yapılmış ve belirlenen davranışların değerlendirilmesine ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Aşağıda bu önkoşul özelliklerin değerlendirilmesiyle ilgili açıklamalar yer almaktadır:

- a) *Gelişimsel yetersizlik tanısı almış olma:* Araştırmada yer alan katılımcı çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden (RAM) gelişimsel yetersizlik (zihinsel yetersizlik, Down Sendromu ya da otizm spektrum bozukluğu) tanısıyla kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü genel eğitim sınıfına yerleştirilmiş olması göz önünde bulundurulmuştur.
- b) *En az iki sözcükten oluşan yönergeleri takip etme:* Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sözel yönergeleri anlayarak yerine getirmesini değerlendirmek amacıyla serbest zaman rutininde çeşitli etkinlikler düzenlenmiştir. Örneğin, etkinlikler sırasında çocuğa “Yap-bozu tak.”, “Bebeğe mama yedir.”, “Topları sepete at.”, “Hamurla oyna.” gibi yönergeler sunulmuş ve çocuğun 5 saniye içerisinde yönergeleri yerine getirip getirmediği değerlendirilmiştir.
- c) *En az beş dakika süreyle etkinliğe dikkatini yöneltme:* Araştırmanın uygulama oturumlarında, öğretmenlerin gömülü öğretimle ilgili gerçekleştirecekleri etkinliklerin en fazla beş dakika süreceği öngörülmüştür. Bu davranışı değerlendirmek amacıyla öğretmen çocukla oyun hamuruyla oynarken, yap-boz yaparken ve hikaye kitabı incelerken araştırmacı tarafından gözlem yapılmıştır. Gerçekleştirilen bu etkinlikler sırasında çocuğun bu etkinliklere dikkatini yöneltip

yönelmediği incelenmiştir. Tüm katılımcı çocukların en az 5 dakika süreyle etkinliklere dikkatini yönelttiği gözlemlenmiştir.

- d) *Sosyal gelişimleri bakımından akranlarından düşük performans sergileme:* Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sosyal beceri performansını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Sosyal Beceri Kontrol Listesi” (EK-3) kullanılmıştır. Bu form öğretmen tarafından doldurularak çocuğun sosyal beceri öğretimine gereksinim duyup duymadığı belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmacı tarafından serbest zaman etkinlikleri sırasında gözlem yapılmış ve katılımcı çocukların sosyal gelişimleri bakımından akranlarından düşük performans sergileyip sergilemedikleri değerlendirilmiştir.
- e) *Çalışmaya düzenli olarak katılım sağlama:* Katılımcı çocukların okula devam problemi olup olmadığıyla ilgili ailelerden bilgi alınmıştır. Ayrıca, çalışmaya düzenli olarak katılımın öneminden bahsedilmiş ve ailelerle bu konuda sözleşme yapılmıştır.

İzleyen başlıkta gelişimsel yetersizliği olan çocukların, yaşları, tanıları, okul durumları ve performansları hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.2.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcıların özellikleri

Birinci katılımcı çocuk olan Doğa, altı yaşında kız öğrencidir. Doğa, tıbbi tanılama ve RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılama sonucunda “hafif düzeyde zihinsel yetersizlik” tanısı almıştır. Doğa iki yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve haftada iki saat bireysel eğitim, bir saat de grup eğitimi almaktadır. Bir buçuk yıldır ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfına kaynaştırma uygulaması kapsamında devam etmektedir. Doğa, akranlarıyla benzer düzeyde motor becerilere sahiptir. Yaptığı günlük işlerle ilgili sorulara yanıt verebilmekte, üç-dört sözcüklü cümleler kurabilmekte ve iki-üç basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir. Nesnelere rengine ve şekline göre eşleştirebilmekte ve gruplayabilmektedir. 1’den 20’ye kadar sayma, 10 nesne içerisinde istenilen sayıda nesneyi gösterme, 4-10 parçalı yap-bozu tamamlama ve renklerin isimlerini söyleme becerilerine sahiptir. Özbakım becerilerini bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Okula geldiğinde kendisine merhaba denildiğinde merhaba diyerek selamlaşmakta, okuldan ayrılırken el sallayarak vedalaşmakta, etkinlikler sırasında sıra almaktadır. Ancak arkadaşlarıyla iletişim başlatma ve yardım istenildiğinde yardım etme, teşekkür

etme, başkasına ait eşyayı kullanmak istediğinde izin isteme, akranını etkinliğe davet etme, iş birliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında duygularını, gereksinimlerini ve düşüncelerini ifade etme ve grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri ya da jest ve mimikleri kullanarak söz alma becerilerinde sınırlılığa sahiptir.

İkinci katılımcı çocuk olan Rüzgar, altı yaşında erkek öğrencidir. Rüzgar, doktor tarafından gerçekleştirilen tıbbi tanılama sürecinde “çocukluk otizmi” tanısı, RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılamada ise “otizm” tanısı almıştır. Rüzgar iki buçuk yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve haftada iki saat bireysel eğitim almaktadır. İki aydır bağımsız anaokuluna kaynaştırma uygulaması kapsamında devam etmektedir. Nesnelere toplama, boşaltma, takma ve çıkarma, serbest boyama, yumuşak malzemelere elleriyle ve araç kullanarak şekil verme gibi becerileri bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Rüzgar karşısındaki kişiyle 5-10 saniye arası göz kontağı kurabilmekte ve iki-üç basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir. İsteklerini bir ya da iki kelime kullanarak ifade edebilmektedir. Söylenen kelime ya da cümleleri tekrar edebilmektedir. Nesnelere rengine ve şekline göre eşleştirebilmekte ve gruplayabilmektedir. 4-10 parçalı yap-bozu tamamlayabilmektedir. Elini-yüzünü bağımsız olarak yıkayabilmekte ve tuvalet gereksinimine yönelik işleri bağımsız olarak gerçekleştirebilmektedir. Giysilerini giyme ve çıkarma, düğme açma/kapama, fermuar açma/kapama, çitçit açma/kapama, ayakkabılarını çıkarma-giyme gibi becerileri gerçekleştirebilmektedir. Kaşık ve çatal kullanarak yemek yiyebilmektedir. Rüzgar, çalışma bittikten sonra materyalleri yerine kaldırma ve sıra alma becerilerine sahiptir. Ancak arkadaşlarıyla iletişim başlatma, etkileşim kurma, iş birliği yapma, paylaşma, yardım isteme, yardım etme ve selamlaşma gibi sosyal becerilerde desteğe gereksinim duymaktadır. Bunun yanı sıra arkadaşlarına vurma, kendini yere atma, elindeki nesneyi fırlatma, sınıfta pantolonunu çıkarma ve etkinlikler sırasında bağırma gibi bazı problem davranışlar sergilemektedir.

Üçüncü katılımcı çocuk olan Bulut, beş yaşında erkek öğrencidir. Bulut tıbbi tanılama sonucunda “hafif bilişsel bozukluk ve dil gelişim geriliği” tanısı, RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılamada ise “dil ve konuşma güçlüğü ve hafif düzeyde zihinsel yetersizlik” tanısı almıştır. Bulut iki aydır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve haftada iki saat bireysel eğitim almaktadır. İki aydır bağımsız anaokuluna kaynaştırma uygulaması kapsamında devam etmektedir. Bulut oyun hamuru gibi yumuşak malzemelere elleriyle ve araç kullanarak şekil

verebilmekte, nesnelere üst üste ve yan yana dizilebilmektedir. Verilen sese benzer sesler çıkarabilmekte, dinlerken ve konuşurken göz teması kurabilmekte ve iki-üç basamaklı sözel yönergeleri yerine getirebilmektedir. Basit neden-sonuç ilişkilerini açıklayabilmekte ve varlıkların rengini, sayısını, şeklini söyleyebilmektedir. Okuldaki eşyaları temiz ve özenli kullanmaktadır. Elini-yüzünü bağımsız olarak yıkayabilmekte, tuvalet gereksinimine yönelik işleri ve yemek yeme becerilerini bağımsız olarak yerine getirebilmektedir. Başladığı etkinliği bitirme, sıra alma ve çalışma bittikten sonra materyalleri yerine kaldırma becerilerini gerçekleştirebilmektedir. Ancak sosyal becerilerden arkadaşlarıyla iletişim başlatma, etkileşim kurma, iş birliği yapma, paylaşma ve selamlaşma becerilerinde sınırlıya sahiptir.

Tablo 2.2. *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların özellikleri*

| Çocuk | Cinsiyet | Yaş | Eğitsel Tanısı | Özel Eğitim kurumuna devam ediyor mu? | Özel Eğitim kurumuna devam etme süresi |
|---|----------|-----|--|---------------------------------------|--|
| Doğa | K | 6 | Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik | Evet | 1 buçuk yıl |
| Rüzgar | E | 6 | Otizm spektrum bozukluğu | Evet | 2 buçuk yıl |
| Bulut | E | 5 | Dil ve konuşma güçlüğü Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik | Evet | 2 ay |
| Fidan (Pilot uygulamada yer alan çocuk) | K | 4 | Hafif düzeyde zihinsel yetersizlik Down sendromu | Evet | 3 yıl |

Araştırmanın pilot uygulamasında yer alan Fidan, dört yaşında kız öğrencidir. Fidan, tıbbi tanılamada sonucunda “Down sendromu ve cerebral palsy” tanısı, RAM tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılamada ise “hafif düzeyde zihinsel yetersizlik” tanısı almıştır. Fidan üç yıldır özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte ve haftada bir saat bireysel eğitim, bir saat grup eğitimi ve bir saat de fizyoterapi desteği almaktadır. Dört aydır ilköğretim bünyesinde bulunan anasınıfına kaynaştırma uygulaması kapsamında devam etmektedir. Fidan verilen basit şekilleri kısmi fiziksel ipucuyla kesebilmekte, serbest boyama yapabilmekte, baskı ve yapıştırma etkinliklerini bağımsız gerçekleştirebilmekte ve küplerle kule yapabilmektedir. Yumuşak malzemelere araç kullanarak şekil verebilmektedir. Duygularını jest ve mimiklerle ifade edebilmekte, dinlerken ve konuşurken göz teması kurabilmekte, iki-üç basamaklı sözel yönergeleri

yerine getirebilmektedir. Nesnelere rengine ve şekline göre eşleme, kendisine söylenen vücut bölümlerini gösterme ve 4 parçalı yap-bozu tamamlama becerilerine sahiptir. Elini-yüzünü kısmi fiziksel ipucuyla yıkayabilmekte, bağımsız şekilde çatal ve kaşık kullanabilmektedir. Fidan başladığı etkinliği bitirme, sıra alma, çalışma bittikten sonra materyalleri yerine kaldırma ve selamlaşma becerilerine sahiptir. Grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri ya da jest ve mimikleri kullanarak söz alma, iletişim başlatma, etkileşim kurma, iş birliği yapma ve başkasına ait eşyayı kullanmak istediğinde izin isteme becerilerinde desteğe gereksinimi vardır.

2.1.3. Araştırmacı

Araştırmada yer alan tüm evreler araştırmacı tarafından yürütülmüş olup, bu süreçte araştırmacı öğretmen koçu olarak hizmet sunmuştur. Araştırmacı, lisans ve yüksek lisans eğitimini Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde tamamlamış olup, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda doktora eğitimine devam etmekte ve İstanbul Aydın Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacının Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde altı yıl araştırma görevlisi olarak ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde beş sene öğretmen olarak çalışma deneyimi bulunmaktadır. Ayrıca, araştırma görevlisi olarak görev yaptığı dönemde Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda iki yıl öğretmenlik uygulaması ve üç yıl Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları derslerinin yürütülmesinde görev almıştır.

2.1.4. Gözlemci

Araştırmada güvenilirlik verileri, özel eğitim alanında 10 yıl uygulama deneyimi bulunan ve bu alanda lisans, yüksek lisans, doktora derecesine sahip olan bir öğretim elemanı tarafından toplanmıştır. Gözlemci, farklı araştırmalarda güvenilirlik verisi toplama deneyimine sahiptir. Bu araştırma kapsamında gözlemciye, araştırmanın amacı, katılımcılar için belirlenen hedef davranışlar ve araştırmada kullanılan kayıt tekniği hakkında bilgilendirme gerçekleştirilmiştir.

2.2. Ortam

Araştırma iki farklı ortamda yürütülmüştür. Birincisi öğretmenlere yönelik uygulanan web-tabanlı mesleki gelişim portalının sunulduğu ortam, ikincisi ise gömülü öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim portalını tamamlayan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamayı gerçekleştirdikleri ortamdır. İzleyen başlıkta kısaca bu ortamlarla ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.2.1. Gömülü öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim portalının sunulduğu ortam

Araştırmanın ilk aşaması olan gömülü öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim portalının uygulaması öğretmenlerin tercih ettiği ve internet bağlantısının olduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin internete kolayca ulaşabilmeleri amacıyla bu süreçte kendilerine taşınabilir modem sağlanabileceği belirtilmiştir. Ancak öğretmenler evlerinde veya okulda internet bağlantılarının olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı webe dayalı öğretmen eğitim paketini mesai sonrası okulun boş bir sınıfında ve bir hafta içerisinde tamamlamışlardır.

2.2.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamanın gerçekleştirildiği ortam

Araştırmanın uygulama oturumları, öğretmen ve gelişimsel yetersizliği olan çocuğun bulunduğu okul ortamında gerçekleştirilmiştir. İlk olarak çocuklara öğretilmesi hedeflenen becerilerin, hangi rutinler ve hangi planlanmış etkinlikler içerisinde gerçekleştirileceği belirlenmiştir. Daha sonra rutin ve etkinliklerin yürütüldüğü ortamlar belirlenmiştir. Doğa için belirlenen yardım etme becerisinin öğretimi, “oyun zamanı, öğle yemeği-temizlik ve sanat etkinliği” rutinlerinin yürütüldüğü sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta çocukların boyuna uygun altı tane dikdörtgen masa ve sandalyeler, dört dolap, üç açık raf, üç kapalı raflı dolap, bir akıllı tahta ve bir de pano bulunmaktadır. Rüzgar için belirlenen yardım isteme becerisinin öğretimi, “oyun zamanı, kahvaltı-temizlik ve sanat etkinliği” rutinlerinin yürütüldüğü sınıf ve yemekhane ortamlarında gerçekleştirilmiştir. Sınıfta çocukların boyuna uygun beş tane dikdörtgen masa ve sandalyeler; bir öğretmen dolabı, üç açık raf ve ilgi köşeleri bulunmaktadır. Yemekhanede ise her sınıf için yan yana birleştirilmiş masalar ve sandalyeler bulunmaktadır. Bulut için belirlenen paylaşma talebinde bulunma becerisinin öğretimi “oyun zamanı ve sanat etkinliği” rutinlerinin yürütüldüğü sınıf ortamında

gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında çocukların boyuna uygun dört tane dikdörtgen masa ve sandalyeler, öğretmen dolabı, oyuncak rafları ve ilgi köşeleri bulunmaktadır.

2.3. Araç-Gereçler

Araştırmada öğretmen eğitim süreci ve uygulama oturumlarına yönelik araç-gereçler kullanılmıştır. Öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanında uygun davranışları edinmelerinde gömülü öğretimi kullanmalarına ilişkin araçlar hazırlanmıştır. Öğretmen eğitim süreci için hazırlanan araç-gereçler; a) web-tabanlı mesleki gelişim portalının içeriği, b) web sitesi, c) animasyonlar, d) kontrol listeleridir. Hazırlanan kontrol listeleri şunlardır: a) Öğretmenlerin gömülü öğretime yönelik plan hazırlaması amacıyla “Gömülü Öğretim Uygulama Planı” (EK-4), b) hazırlanan planı değerlendirmek amacıyla “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesi” (EK-5), c) öğretmenlerin çocukların sosyal becerilerini değerlendirmeleri için kullanabilecekleri “Sosyal Beceri Kontrol Listesi”dir (EK-3). “2.3.1. Öğretmen eğitim süreci için hazırlanan araç-gereçler” adlı başlıkta bu araç-gereçlerin geliştirilmesi ilgili detaylı açıklamalara yer verilmektedir.

Uygulama güvenilirliği ve gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması için a) video kamera, b) kamera sabitlemek için tripod, c) verileri yedeklemek için hard-disk kullanılmıştır. Katılımcıların tepkilerine ilişkin kayıt tutabilmek amacıyla; a) başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumları veri toplama formları (EK-6), b) uygulama güvenilirliği veri toplama formları (EK-7-8), c) gözlemciler arası güvenilirlik veri toplama formları (EK-6-7-8) kullanılmıştır.

Gömülü öğretim denemelerinin sunulduğu uygulama oturumlarında ise sınıf ortamında günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde halihazırda kullanılan, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ilgi duyduğu araç-gereçler kullanılmıştır. Örneğin Doğa için hedef davranış olarak belirlenen “yardım etme” becerisinin öğretiminde oyun zamanı etkinliği sırasında oyuncak sepetleri, sanat etkinliği sırasında resim kağıdı ve boya kalemleri ve öğle yemeği rutininde ise çatal, kaşık, tabaklar ve o gün menüde yer alan yiyecekler-içecekler araç-gereç olarak belirlenmiştir. Rüzgar için hedef davranış olarak belirlenen “yardım isteme” becerisinin öğretiminde oyun zamanı etkinliği sırasında arabalar, sanat etkinliği sırasında oyun hamuru ve hamur kalıpları ve kahvaltı rutininde ise o gün menüde yer alan yiyecekler-içecekler araç-gereç olarak belirlenmiştir. Bulut için hedef davranış olarak belirlenen “paylaşma talebinde bulunma” becerisinin

öğretiminde oyun zamanı etkinliği sırasında arabalar, legolar vb. ve sanat etkinliği sırasında oyun hamuru, hamur kalıpları, resim kağıdı, boya kalemleri vb. materyaller araç-gereç olarak belirlenmiştir.

2.3.1. Öğretmen eğitim süreci için hazırlanan araç-gereçler

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmalarını desteklemek amacıyla bir “Web-tabanlı mesleki gelişim portalı” hazırlanmıştır. İzleyen başlıklarda “sosyal beceri kontrol listesinin, web tabanlı mesleki gelişim portalının içeriğinin ve animasyonların hazırlanması ve web-tabanlı mesleki gelişim portalının geliştirilmesi süreci” konularına yer verilerek öğretmen eğitim sürecinde kullanılan araç-gereçler detaylı olarak açıklanmıştır.

2.3.1.1. Sosyal beceri kontrol listesinin hazırlanması

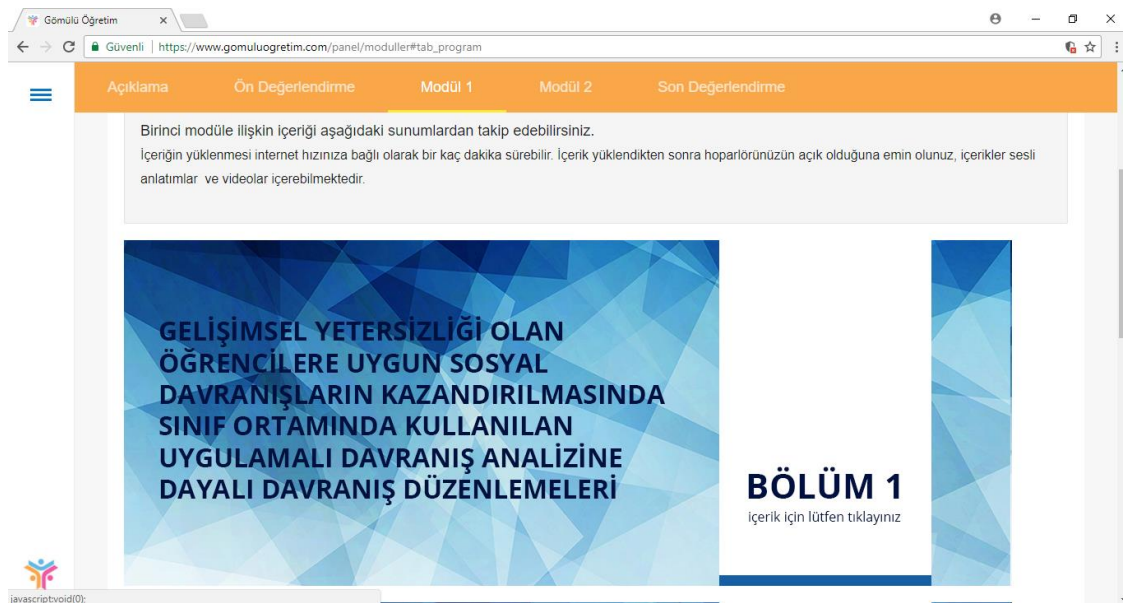
Sosyal Beceri Kontrol Listesi hazırlanmadan önce okul öncesi eğitim sınıflarının bulunduğu iki okulda araştırmacı tarafından bir hafta süreyle gözlem yapılmıştır. Bu aşamada, okul öncesi eğitimde kullanılan sosyal becerilerin neler olduğu gözlemlenmiştir. Daha sonra konuya ilişkin alanyazında yer alan yerli ve yabancı kaynaklar gözden geçirilmiş ve okul öncesi dönemde ele alınan sosyal beceriler belirlenmiştir. İki bölümden oluşan kontrol listesinin ilk bölümünde okul öncesi öğretmenlerine yönelik kişisel bilgileri belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde ise 19 tane sosyal beceri yer almaktadır. Hazırlanan kontrol listesine ilişkin özel eğitimde sosyal beceri öğretimi alanında deneyimli beş akademisyenin uzman görüşüne başvurulmuştur. Akademisyenlerin kontrol listesinde yer alan becerilere ilişkin görüş ve önerileri doğrultusunda bazı maddelerde düzenlemeler yapılmış ve kontrol listesine son hali verilmiştir (EK-3).

2.3.1.2. Web tabanlı mesleki gelişim portalının içeriğinin oluşturulması

Web sitesinin içeriği oluşturulurken konuya ilişkin alanyazında yazılmış yerli ve yabancı kaynaklar gözden geçirilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda eğitim programı, iki modül (Modül 1-Modül 2) şeklinde hazırlanmıştır. Modüllerin içeriğinde yer alan teorik bilgilerin, sade ve anlaşılır bir biçimde aktarılmasına ve örneklerle zenginleştirilmesine özen gösterilmiştir. Modüller hazırlandıktan sonra içerik Tez İzleme Komitesi'nin görüşüne sunulmuş ve verilen öneriler doğrultusunda kısaltılmıştır. Daha

sonra araştırmacı tarafından PowerPoint programında sunu haline getirilen içerik, yazılım firması tarafından Shwr (Shower Presentation Engine) programına dnüşürölmüş ve seslendirilmesi yapılmıştır. Bunun yanı sıra içeriğın ilgi çekici hale gelmesi amacıyla sunuda görsellere ve animasyonlara yer verilmiştir. Güzel Sanatlar Faköltesi Grafik Bölümü'nde okuyan iki öğrenci tarafından Adobe Illustrotor programında hazırlanan görseller Tez İzleme Komitesi'nin görüşüne sunulmuştur. Komite tarafından verilen öneriler doğrultusunda görseller iyileştirilmiştir. Modöllerin içeriğı izleyen paragraflarda detaylı olarak açıklanmıştır:

Modöl 1: Görsel 2.1'de yer alan "Gelişimsel Yetersizliğı Olan Çocuklara Sosyal Davranışların Kazandırılmasında Sınıf Ortamında Kullanılan Düzenlemeler" olarak isimlendirilen Modöl 1 dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde gelişimsel yetersizliğı olan çocuklara uygun sosyal becerileri kazandırma sürecinde öğretmenlerin sınıflarında kolaylıkla uygulayabileceğı düzenlemeler hakkında temel düzeyde bilgiler sunulmaktadır. Bu bağlamda "Olumlu Bakış Açısı Geliştirme", "Günlük Rutinler ve Etkinlik Geçişlerini Kolaylaştırma" ve "Anlaşılır Kural Koyma" başlıklarına yer verilmektedir. İkinci bölümde "Yeni Davranış Kazandırmak ve Uygun Davranışları Arttırmak için Olumlu Pekiştirme" ve "Pekiştirenlerin Silikleştirilmesi" konuları ele alınmaktadır. Üçüncü bölümünde "İpucu Sunma", dördüncü bölümde ise "Doğal Öğretim Yaklaşımları" ve "Doğal Öğretim Yaklaşımlarında Çevresel Düzenlemelere Dayalı Stratejiler" hakkında bilgiler yer almaktadır.



Görsel 2.1. Modöl 1

Modül 2: Bu modülde, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara uygun sosyal davranışları kazandırma sürecinde, doğal öğretim yaklaşımları arasında yer alan “Gömülü Öğretim” sürecine dayalı plan hazırlama ve hazırlanan planı uygulamaya yönelik bilgi sunulmaktadır. Bu bağlamda Modül 2 “Gömülü Öğretime Hazırlık Aşaması” ve “Gömülü Öğretim Planının Hazırlanması” olarak iki başlık altında incelenmiştir. Gömülü öğretime hazırlık aşamasında çocuğa öğretilecek olan hedef davranışı belirleme, hedeflenen becerinin gerçekleşeceği durumlara ilişkin öngörülerde bulunma, çevresel düzenleme (gün içerisinde hedef becerinin gerçekleşeceği rutin etkinliklere ve planlanmış etkinliklere karar verme, etkinlikler sırasında kullanılacak araç-gereçleri temin etme) ve başlama düzeyinin belirlenmesi konuları ele alınmaktadır. Gömülü öğretim planının hazırlanması aşamasında ise başlama düzeyi verisi toplama, hedeflenen davranış için ölçüt belirleme, gömülü öğretimle birlikte kullanılacak yardımcı ipucu tekniğinin belirlenmesi, gömülü öğretim denemelerinin gerçekleştirilmesi, çocuğun tepkisinin kaydedilmesi ve öğretimin değerlendirilmesi konuları yer almaktadır.

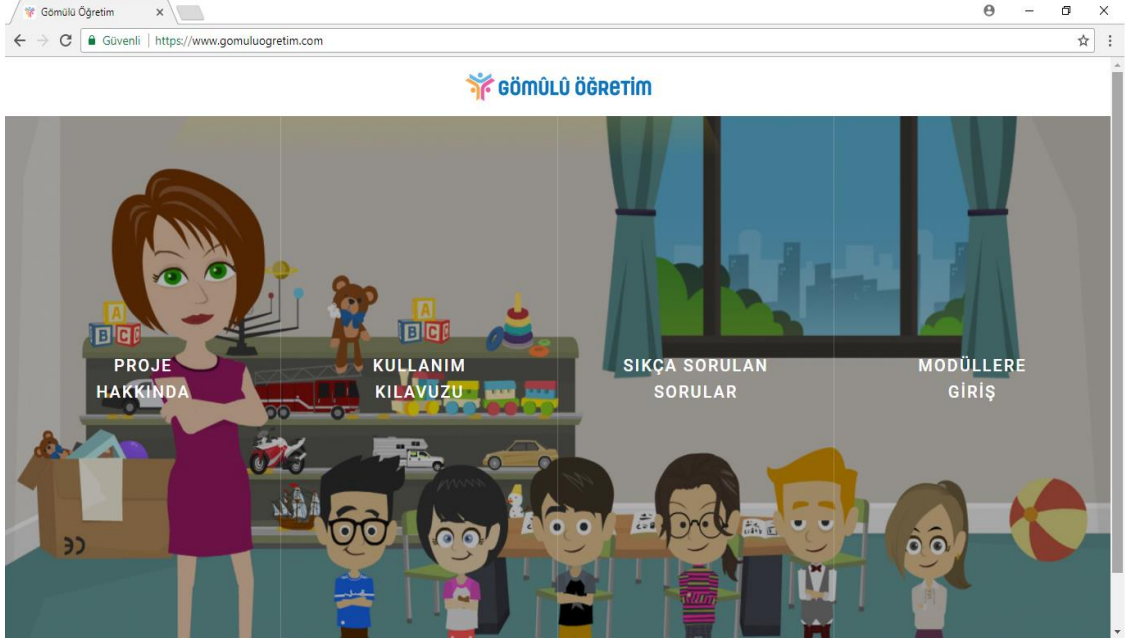
2.3.1.3. Animasyonların hazırlanması

Öğretmen eğitimi için hazırlanan içeriğin ilgi çekici ve daha kolay anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla animasyonlar hazırlanmıştır. Örneğin öğretmen, başlama düzeyinin belirlenmesiyle ilgili içeriği dinledikten hemen sonra başlama düzeyinin nasıl belirleneceğine ilişkin animasyonları izlemiştir. Animasyonların hazırlanması amacıyla senaryolar oluşturulmuştur. Oluşturulan senaryolar, yazılım şirketi tarafından Go Animate programı yardımıyla animasyon haline dönüştürülmüştür. Olumlu pekiştirmeyle ilgili üç animasyon, doğal öğretim yaklaşımlarında kullanılan çevresel düzenlemelere dayalı stratejilerle ilgili (sınırlı oranda verme, ulaşılamaz hale getirme, unutmuş gibi yapma) üç animasyon, ipucu teknikleriyle ilgili (sözel ipucu, model ipucu) iki animasyon ile gömülü öğretimde başlama düzeyinin belirlenmesi ve öğretimle ilgili dörder animasyon hazırlanmıştır. Hazırlanan bu 16 animasyon, Tez İzleme Komitesi'nin görüşüne sunulmuştur. Verilen öneriler doğrultusunda, animasyonlar tekrar düzenlenmiş ve iyileştirilmiştir. Bu süreçte bazı animasyonların senaryosunda, bazılarının ise görsel içeriğinde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Animasyonların hazırlanması iki ay, iyileştirilmesi ise dört ay sürmüştür.

2.3.1.4. Web-tabanlı mesleki gelişim portalının geliştirilmesi

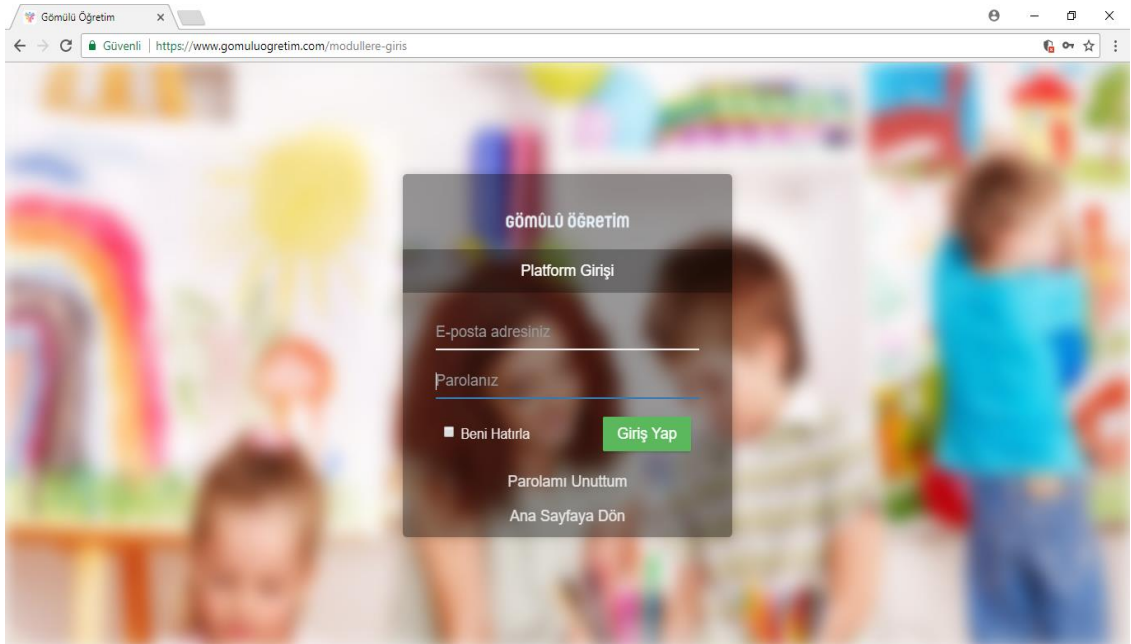
Web sitesinin tasarım aşamasından önce, daha önceki yıllarda konuyla ilgili hazırlanan uluslararası ve ulusal web siteleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda site ismi, web sitesinin arayüzü tasarımı, web sitesinde hangi bölümlerin yer alacağı ve kullanıcı girişi menüsünde hangi başlıklara yer verileceği belirlenmiştir. Daha sonra bir yazılım firmasıyla görüşülerek web sitesinin tasarlanması süreci başlatılmıştır. Gömülü öğretime dayalı web-tabanlı mesleki gelişim portalının gerçekleştirileceği internet sitesinin adı www.gomuluogretim.com olarak belirlenmiş, iki yıllık domain alınmış ve server bağlantısı sağlanmıştır. Web sitesi, Phpstorm yazılım geliştirme platformunda, PHP (Hypertext Preprocessor) yazılım dili kullanılarak oluşturulmuştur. PHP yazılım dili, web sayfalarında grafik, ses, animasyon gibi unsurları etkili bir şekilde kullanmaya olanak vermektedir. Web ortamında toplanan verilerin veri tabanında depolanması amacıyla ise MySQL (My Structured Query Language) programı kullanılmıştır. Web sitesinin tasarım aşaması 20 gün, programlama aşaması 30 gün sürmüştür. Yazılım firması tarafından web sitesi tamamlandıktan sonra kullanıcı deneyimi tasarımcısı (User Experience Designer) ve kullanıcı arayüzü tasarımcısının (User Interface Designer) görüşüne sunulmuştur. Kullanıcı deneyimi tasarımcısı tarafından web sitesinin kullanıcı deneyimlerine bakılmış ve bu konuda akışın işleyişinde (örneğin sayfa geçişlerinin düzenli olması vb.) herhangi bir sorun olmadığı belirlenmiştir. Kullanıcı ara yüzü tasarımcısı ise fontların, renklerin, buton yapılarının uygun bir bütünlük sağlayacak yapıda tasarlanmış olduğunu ifade etmiştir.

Web sitesi iki bölümden oluşmaktadır. Sitenin ilk bölümü www.gomuluogretim.com adresine girildiğinde ekrana gelen ortak alandır. Görsel 2.2’de görüldüğü gibi bu ekranda “Proje Hakkında, Kullanım Kılavuzu, Sıkça Sorulan Sorular ve Modüllere Giriş” olmak üzere dört ana başlık yer almaktadır. Proje hakkında kısmında, projenin amacı, kapsamı, hedef kitlesi ve proje ekibiyle ilgili detaylı bilgi yer almaktadır. Kullanım kılavuzu kısmında, web sitesinin kullanımı ve tanıtımıyla ilgili açıklamalara yer verilmektedir. Sıkça sorulan sorular kısmında ise gömülü öğretimle ilgili alanyazında en sık karşılaşılan sorular ve cevapları yer almaktadır. Bu dört ana başlıktan “Modüllere Giriş” başlığı dışında diğer üç başlığın içeriğini siteyi ziyaret eden kişiler görüntüleyebilmektedir. “Modüllere Giriş” başlığı ise sadece katılımcı öğretmenlerin giriş yapabildiği alandır.



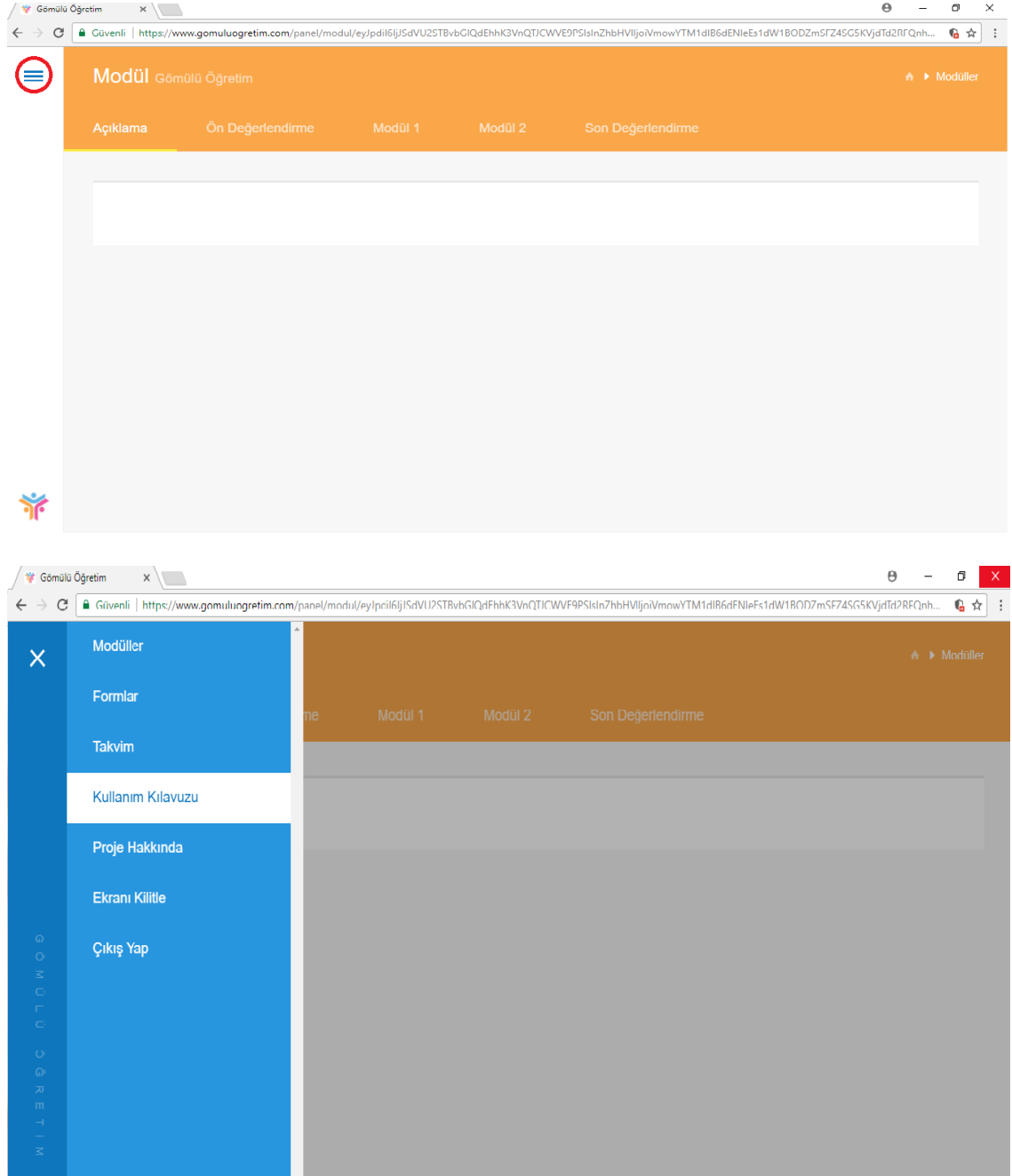
Görsel 2.2. Web sitesinin genel görünümü

Modüllere Giriş alanına kullanıcı adı ve parolayla girilebilmektedir. Dolayısıyla web sitesinin tanıtılması sürecinde her katılımcı öğretmen için kullanıcı adı ve parola belirlenmiştir. Görsel 2.3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin siteye kullanıcı adı ve parolalarıyla girebilecekleri bir alan oluşturulmuştur.



Görsel 2.3. Kullanıcı girişi

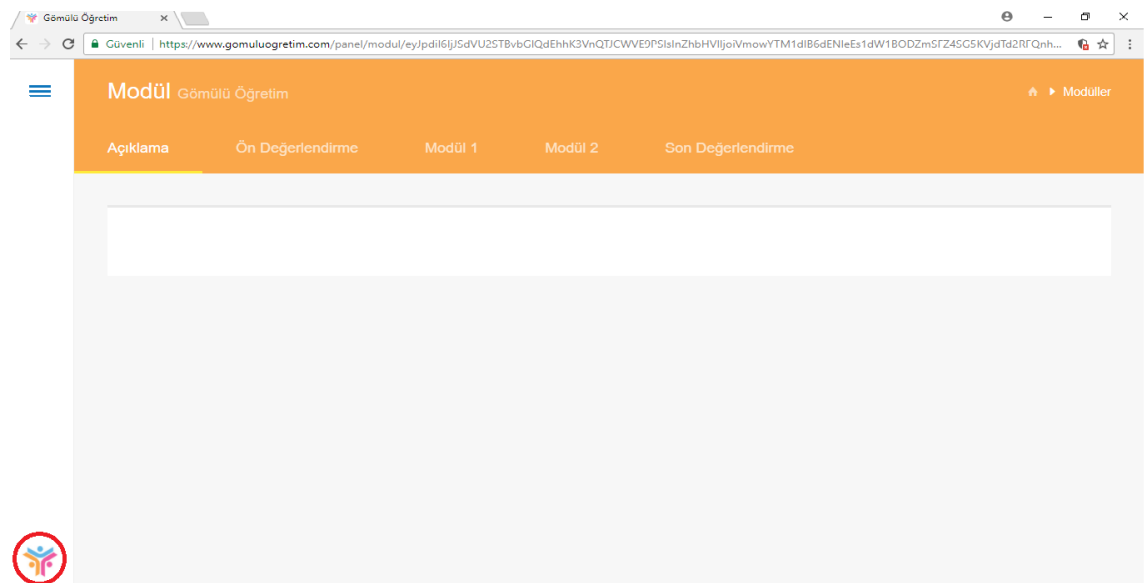
Modüllere giriş yapıldıktan sonra, Görsel 2.4’te görüldüğü gibi sol üst köşede yer alan menüden (ekranın sol üst köşesindeki çubuklar) “Modüller, Formlar, Takvim, Kullanım Kılavuzu, Proje Hakkında, Ekranı Kilitle ve Çıkış Yap” sekmelerine erişilmektedir. Formlar kısmında araştırmada kullanılması amacıyla hazırlanan Sosyal Beceri Kontrol Listesi (EK-3), Gömülü Öğretim Uygulama Planının şablonu (EK-4) ve Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesi bulunmaktadır (EK-5).

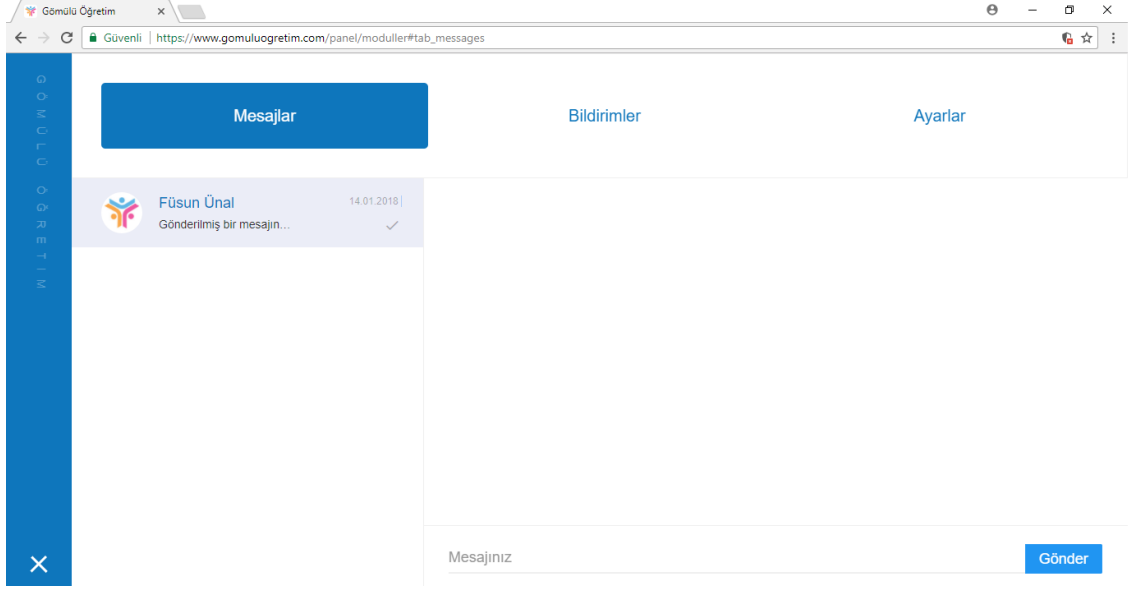


Görsel 2.4. Modüllere giriş menüsü

Bu formlar veri toplama araçlarında detaylı olarak tanıtılmıştır. Formlar, bilgisayara indirilebilmekte ve bilgisayar ortamında doldurulduktan sonra siteye geri yüklenebilmektedir. Takvim sekmesi, araştırmanın belli başlı aşamalarının her birinin ne zaman gerçekleşeceğine ilişkin, araştırmacının iş takvimi oluşturmasına fırsat sağlayan bir sekmedir (Örneğin, “10.11.2016 tarihine kadar son değerlendirmelerin girilmesi gerekmektedir.”, “Modül 1’in 12.05.2016 tarihine kadar tamamlanması gerekmektedir.” vb.). Öğretmenlerin ana sayfada yer alan “Proje Hakkında ve Kullanım Kılavuzu” bölümlerine hızlı erişimi için, aynı sekmeler menüye de eklenmiştir. “Ekranı kilitle” modu, katılımcının bilgisayar başında bulunmadığı zamanlarda, kullanıcı hesabına başkasının erişimini engellemek için kullanılmaktadır. Katılımcı öğretmen, bu sekmeyi aktif hale getirdiğinde, tekrar kullanıcı adı ve parola girmek yerine sadece parola girerek programa erişebilmektedir. Öğretmenler “çıkış yap” sekmesiyle programdan kolaylıkla çıkabilmektedirler.

Görsel 2.5’te görüldüğü gibi Modül bölümünün sol alt köşesinde logonun bulunduğu simge üzerine tıkladığında, kullanıcının karşısına mesajlar, bildirimler ve ayarların olduğu ekran gelmektedir. Görsel 2.5’teki “Mesajlar” kısmı öğretmenlerle araştırmacının mesajlaşmasına olanak sağlayan bölümdür. “Bildirimler” kısmı modüllerde ya da takvim üzerinde herhangi bir değişiklik olduğunda öğretmenlerin içerik güncellemesini bildirim olarak aldığı kısımdır. Örneğin ön değerlendirme oturumunu tamamlayan öğretmen “yanıtlarla” butonunu işaretlediğinde, araştırmacı modüllerin

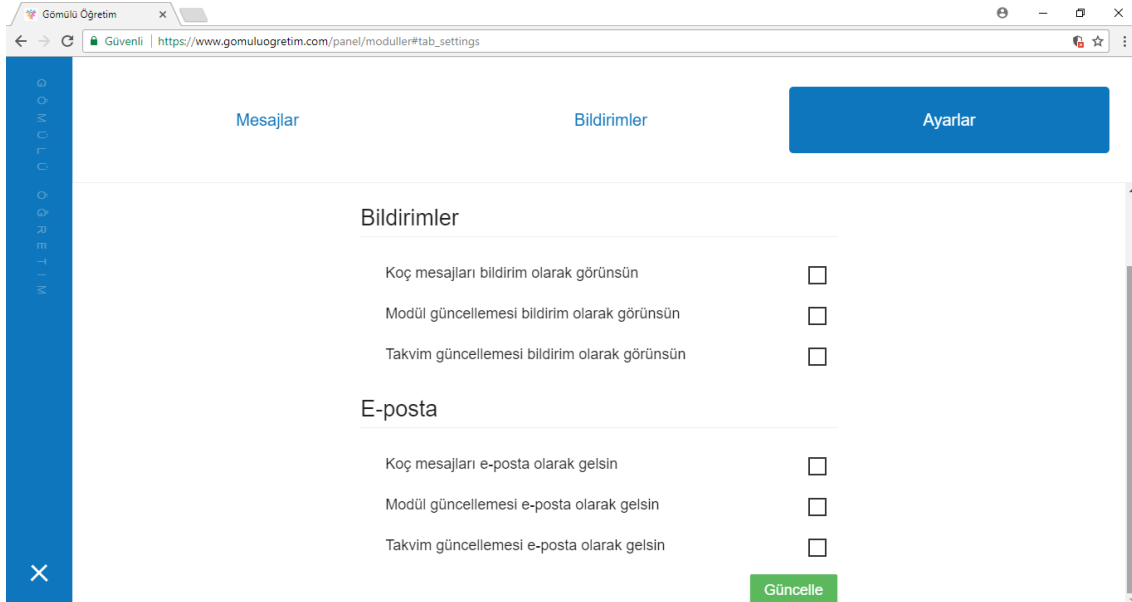




Görsel 2.5. Mesajlar, bildirimler ve ayarlar sekmesi

engelini kaldırmıştır ve öğretmene “Modül 1 ve 2’nin içeriğine ulaşabilirsiniz.” şeklinde bildirim iletilmiştir.

Ayarlar bölümünde ise mesajlar ve bildirimlerle ilgili tercihlerin yapılabildiği bir alan bulunmaktadır. Öğretmen, Görsel 2.6’da bulunan kutucukları işaretleyerek mesajları ve güncellemeleri bildirim ya da e-posta olarak alabilmektedir.



Görsel 2.6. Mesajlar ve bildirimler tercih ayarları

2.4. Araştırma Modeli

Araştırmada sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileriyle gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğini sınamak üzere tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çiftler (okul öncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk) arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli, değiştirilmesi hedeflenen üç bağımlı değişkenin belirlenerek ve her üç durumdan da veri toplanarak bir uygulamanın etkili olup olmadığını ortaya koyan bir modeldir (Fidan, 2014, s. 177-178).

Katılımcılar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli üç katılımcı çiftinde (üç öğretmen-üç çocuk) yinelenmiştir. Bu modelin basamakları izleyen şekilde sıralanmaktadır:

- Tüm katılımcılarda eşzamanlı olarak en az üç kararlı veri elde edinceye değin başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci katılımcıda başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Uygulama evresinde birinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm katılımcılar için eşzamanlı olarak ikinci yoklama evresi düzenlenir ve ikinci katılımcıdan kararlı veri elde edinceye değin yoklama evresinde veri toplanır.
- İkinci katılımcıda uygulamaya başlanır ve ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edinceye değin uygulama devam ettirilir. İkinci katılımcıda ölçüt karşılandıktan sonra tüm hedef davranışlar için eşzamanlı olarak üçüncü yoklama evresi düzenlenir ve üçüncü katılımcıdan sürekli kararlı veri elde edinceye değin yoklama evresinde veri toplanır.
- Üçüncü katılımcıda sürekli kararlı veri elde edildikten sonra uygulamaya geçilir. Üçüncü katılımcıda da uygulamada ölçüte ulaşıldıktan sonra tüm katılımcılar için sonuncu yoklama evresi düzenlenir.

Birinci katılımcı çiftin başlama düzeyi ve uygulama evreleri arasında verilerin eğilim, düzey, sıklık ya da yoğunluğunda görülen değişiklik, diğer katılımcılarda da ard-zamanlı olarak görülüyorsa bağımlı ve bağımsız değişken arasında işlevsel ilişki kurulmuş olur (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2017, s. 178; Fidan, 2014, s. 177-178; Tekin-İftar 2012, s. 242). Bu araştırmanın deneysel kontrolü, birinci katılımcı çiftinin yoklama oturumlarında hedeflenen becerilere ilişkin sergilemiş oldukları performansın,

öğretmenlere koçluk desteğiyle sunulan web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulaması ve geribildirimler sonucunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları ediniminde istendik yönde değişiklik olmasıyla ve henüz öğretim gerçekleştirilmemiş diğer katılımcılar için belirlenen hedef davranışlarda ise önemli bir değişiklik olmamasıyla sağlanmıştır.

Yoklama evreli çiftler arası (okul öncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk) çoklu yoklama modeli, bu araştırmada izleyen basamaklar takip edilerek gerçekleştirilmiştir: Öncelikle bütün katılımcı çiftlerinden başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Bu evrede birinci “okul öncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk” çiftinden kararlı veri elde edildikten sonra, birinci çiftle uygulamaya başlanmıştır. Birinci çift için gerçekleştirilen uygulama oturumunda ölçüt (gelişimsel yetersizliği olan çocuğun kendisinden yardım istenildiğinde yardım etme becerisini %100 doğrulukla ve okul öncesi öğretmenin gömülü öğretimin uygulama basamaklarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirmesi) karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcılar için eş zamanlı olarak yoklama evresi düzenlenmiştir. İkinci “okul öncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk” çiftinden kararlı veri elde edildikten sonra bu çiftle uygulamaya başlanmıştır. İkinci çift için gerçekleştirilen uygulama oturumunda ölçüt (gelişimsel yetersizliği olan çocuğun ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden yardım isteme becerisini %100 doğrulukla ve okul öncesi öğretmenin gömülü öğretimin uygulama basamaklarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirmesi) karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra tüm katılımcı çiftleri için eşzamanlı olarak tekrar yoklama evresi düzenlenmiştir. İlk iki katılımcı çiftinde olduğu gibi üçüncü “okul öncesi öğretmeni-gelişimsel yetersizliği olan çocuk” çiftinden de bu evrede kararlı veri elde edildikten sonra son uygulama oturumuna geçilmiştir. Bu oturumda da ölçüt (gelişimsel yetersizliği olan çocuğun arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma becerisini %100 doğrulukla ve okul öncesi öğretmenin gömülü öğretimin uygulama basamaklarını yüksek uygulama güvenilirliğiyle gerçekleştirmesi) karşılandıktan sonra uygulama oturumu sonlandırılmış ve tüm katılımcılar için eşzamanlı olarak son yoklama evresi düzenlenmiştir. Uygulama bittikten 2, 4 ve 5 hafta sonra izleme oturumları düzenlenerek kalıcılık verileri toplanmıştır. İzleyen başlıkta, bu araştırmada iç geçerliği etkileyebilecek olası etmenlerin neler olduğu ve nasıl kontrol altına alındığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1. Araştırmada iç ve dış geçerliği etkileyebilecek olası etmenler ve bu etmenlerin kontrol altına alınması

Bir araştırmada iç geçerlik, bağımlı değişken üzerindeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığının ortaya konmasıyla ve bağımlı değişkende istedik değişikliğe yol açabilecek olan olası etmenlerin kontrol altına alınmasıyla sağlanmaktadır. Bütün deneysel araştırma desenlerinde olduğu gibi yoklama evreli çoklu yoklama modelinde de araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden bazı etmenler bulunmaktadır (Fidan, 2014, s. 179-180; Tekin-İftar, 2012, s. 246):

Dış etmenler: Araştırma sırasında deneysel sürecin dışında oluşan ve araştırmanın sonuçları üzerinde değişikliğe yol açabilecek durumlar dış etmenler olarak ifade edilmektedir. Bu araştırmada dış etmenlerin kontrol altına alınabilmesi için gelişimsel yetersizliği olan çocuğun öğretmeni, ailesi ve çevresinde bulunan kişilerle görüşülmüş ve öğretilmesi hedeflenen davranışta değişikliğe neden olabilecek öğretim faaliyetlerinde bulunmamaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, okul öncesi öğretmenleriyle gömülü öğretimle ilgili farklı kaynaklardan bilgi almamaları konusunda da görüşülmüştür.

Olgunlaşma: Araştırmanın sonuçlarında istedik yönde değişikliğe neden olmaması için olgunlaşma etmeni, araştırmanın olabildiğince kısa sürede tamamlanmasıyla kontrol altına alınmıştır.

Ölçme: Ölçme etmenini kontrol altına alabilmek için araştırmanın tüm evrelerinin %30'undan gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır.

Katılımcı seçimi yanlılığı: Katılımcıların başlama düzeyi oturumları ile işlevde bulunma düzeylerinin belirlenmesi ve bu verilerin uygulama sırasındaki ve sonrasındaki performansı ile karşılaştırılmasıyla bu etmen kontrol altına alınmıştır.

Katılımcı kaybı: Bu etmen göz önünde bulundurularak araştırma için dört okul öncesi öğretmeni ve dört gelişimsel yetersizliği olan çocuk belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılmaya gönüllü olan, sağlık ve devamsızlık problemi olmayan katılımcılar seçilmiştir.

Araştırma dış geçerlik açısından değerlendirildiğinde ise bu modelde tahminde bulunma, doğrulama ve yineleme evrelerinin bulunması ve dolayısıyla çok sayıda yinelemenin gerçekleştirilmiş olması nedeniyle modelin dış geçerliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Fidan, 2014, s. 171).

2.5. Bağımlı Değişken

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için olmak üzere iki farklı bağımlı değişken bulunmaktadır.

2.5.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken

Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken, koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının tamamlanmasından sonra öğretmenlerin (a) gömülü öğretime dayalı öğretim planı yazma ve (b) gömülü öğretim planını uygulama becerilerini gerçekleştirme düzeyidir. Öğretmenlerin gömülü öğretime dayalı plan yazma, öğretim ve yoklama oturumlarında beklenen öğretmen davranışlarına ilişkin doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmama ise “-” olarak veri kayıt formuna işaretlenmiştir. Her bir bağımlı değişkene ilişkin okul öncesi öğretmenlerinden beklenen olası davranışlara Tablo 2.3’te yer verilmiştir.

Tablo 2.3. *Öğretmenlerden gömülü öğretime dayalı plan yazma, öğretim ve yoklama oturumlarında beklenen davranışlar*

| | |
|---|--|
| Gömülü öğretime dayalı plan yazma oturumlarında beklenen davranışlar | <ol style="list-style-type: none">1. Çocuk için hedef davranış belirleme2. Gömülü öğretim denemesinin gerçekleştirileceği rutin/etkinlik/geçişleri belirleme3. Hedef davranışa ilişkin çocuğun performans düzeyini belirleme4. Rutin/etkinlik/geçişlerde gömülü öğretim fırsatlarının nasıl kullanılacağını planlama4a. Ölçütün belirlenmesi4b. Çevresel düzenlemenin gerçekleştirilmesi (Öğretimin yapılacağı ortamı ve öğretim sırasında kullanılacak araç gereci belirleme)4c. Hedef uyararı belirleme4d. Kontrol edici ipucunu belirleme4e. Yanıt aralığını belirleme4f. Çocuk yanıtlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirleme5. Öğretimin değerlendirilmesini planlama |
| Öğretim oturumlarında beklenen davranışlar | <ol style="list-style-type: none">1. Rutin etkinlik içerisinde doğal gereksinimin yaratılması ve etkinlikte kullanılacak olan araç-gereçlerin ortamda hazır bulunması2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma3. Beceri yönergesini sunma4. Kontrol edici ipucunu sunma5. Yanıt aralığı bekleme (3-5 sn.)6. Uygun tepkide bulunma7. Etkinliğe katılımı pekiştirme |
| Yoklama oturumlarında beklenen davranışlar | <ol style="list-style-type: none">1. Rutin etkinlik içerisinde doğal gereksinimin yaratılması ve etkinlikte kullanılacak olan araç-gereçlerin ortamda hazır bulunması2. Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma3. Beceri yönergesini sunma4. Yanıt aralığı bekleme (3-5 sn.)5. Uygun tepkide bulunma6. Etkinliğe katılımı pekiştirme |

2.5.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılar için bağımlı değişken

Bu araştırmanın gelişimsel yetersizliği olan çocuk katılımcılar için bağımlı değişkeni, öğretmenlerin gömülü öğretimi kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim sonucunda çocukların hedeflenen beceriye ilişkin sergiledikleri doğru tepki yüzdeleridir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için hedef davranışlar, çocukların gereksinimleri doğrultusunda Sosyal Beceri Kontrol Listesinde (EK-3) yer alan beceriler arasından belirlenmiştir. Doğa için “kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme”, Rüzgar için “ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım isteme”, Bulut için “arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere (yiyecek, oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşma talebinde bulunma” ve araştırmanın pilot çalışmasında yer alan Fidan için ise “grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri, jest ve mimikleri (el kaldırma vb.) kullanarak söz alma” becerileri hedef davranış olarak belirlenmiştir. Çocuğun hedef davranışa ilişkin verdiği doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmama seçenekleri ise “-” olarak veri kayıt formuna işaretlemiştir.

2.6. Bağımsız Değişken

Araştırmada iki farklı bağımsız değişken bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenleri ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için belirlenen bağımsız değişkenlere izleyen başlıklarda yer verilmektedir.

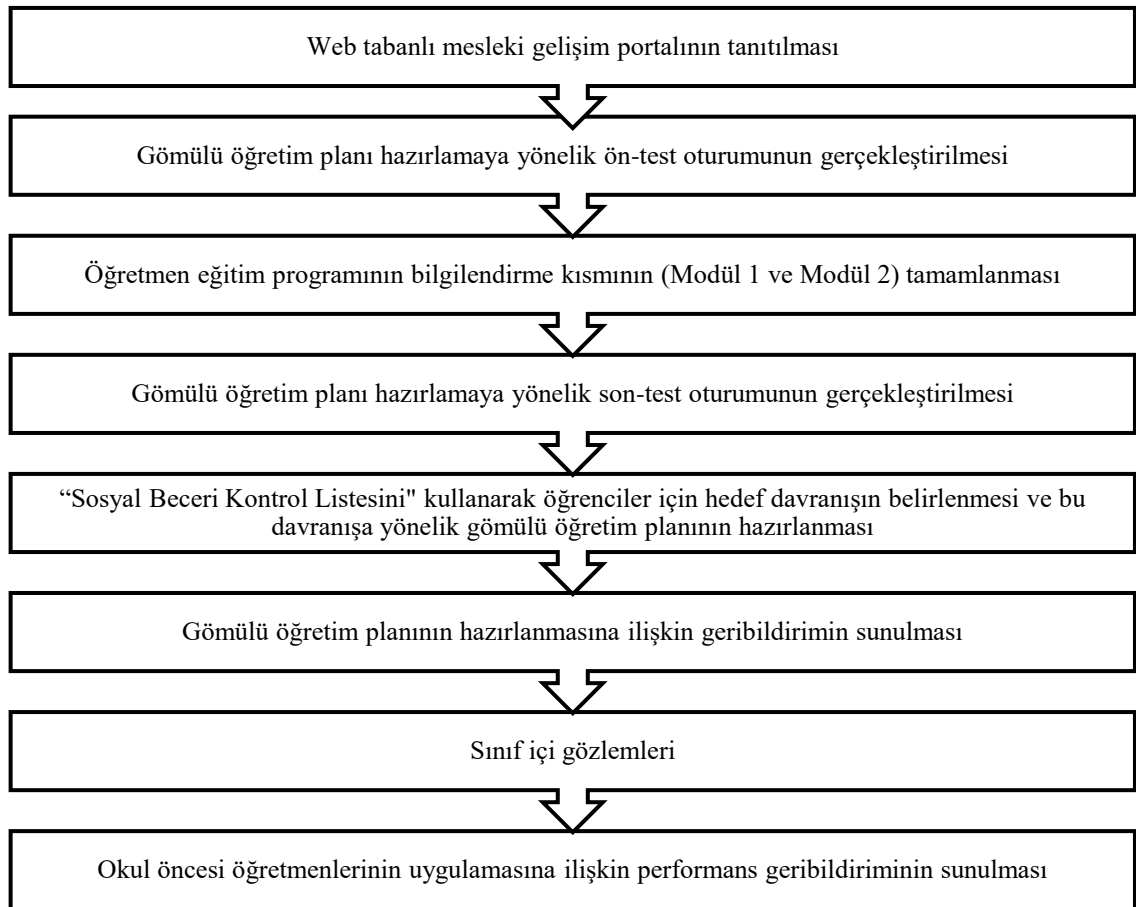
2.6.1. Öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar için bağımsız değişken, öğretmenlerin sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedeflenen davranışları kazandırmalarında gömülü öğretim sürecini kullanmalarını sağlamak üzere hazırlanan koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarıdır. İzleyen başlıkta koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalıyla ilgili detaylı açıklamalara yer verilmektedir.

2.6.1.1. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları

Koçluk desteğiyle birlikte sunulan web tabanlı eğitim portalı uygulamaları, okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri alanında hedeflenen davranışları kazandırmalarında, gömülü öğretimi kullanmalarını desteklemek

amacıyla bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Geliştirilen eğitim portalıyla, öğretmenlerin gömülü öğretime yönelik plan hazırlayabilme ve gömülü öğretimi sınıflarında uygulayabilme becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları, koçluğun temel bileşenleri olan a) eğitim oturumları, b) gözlem ve c) performans geribildirimleri dikkate alınarak geliştirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak katılımcı öğretmenlere web sitesinin amacının ve kısaca içeriğinin tanıtımı yapılmıştır. Öğretmenlere web-tabanlı eğitim portalı sunulmadan önce öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlamalarına yönelik performans düzeylerini belirlemek amacıyla ön-test oturumu gerçekleştirilmiştir. Ön-test oturumu tamamlandıktan sonra öğretmenler eğitim programının sunularına (Modül 1 ve Modül 2) ulaşmışlardır. Programın tamamlanmasıyla birlikte öğretmenler için son-test oturumu gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler son-test oturumunda ölçütü karşıladıktan sonra “Sosyal Beceri Kontrol Listesini” (EK-3) doldurarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için bir hedef davranış belirlemiş ve bu davranışa yönelik gömülü öğretim planı hazırlamışlardır. Gömülü öğretim planı web sitesine yükledikten sonra koç tarafından



Şekil 2.1. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulama akışı

plana ilişkin geribildirim sunulmuştur. Şekil 2.1’de gömülü öğretim planının yazılması ve bu sürecin uygulanmasıyla ilgili bilgi ve becerilerin öğretmenlere kazandırılmasına ilişkin uygulama akışı yer almaktadır. Koçluk uygulamasıyla birlikte sunulan web-tabanlı eğitim portalı uygulamaları, Şekil 2.1’de yer alan basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir.

İzleyen başlıkta gömülü öğretim planının yazılması ve bu sürecin uygulanmasıyla ilgili bilgi ve becerilerin okul öncesi öğretmenlerine nasıl kazandırıldığına ilişkin süreç yer verilmiştir.

2.6.1.1.1. Web tabanlı mesleki gelişim portalının tanıtılması

Çalışmaya başlamadan önce okulun boş bir odasında ya da sınıfında öğretmenlerle görüşülerek web sitesine nasıl ulaşabilecekleri, web sitesinden yararlanabilmeleri için yapmaları gerekenler ve web sitesinin genel yapısı hakkında ön bilgi verilmiştir. Bunun yanı sıra mesleki gelişim portalının hangi içeriklerden oluştuğu konu başlığı şeklinde bildirilmiş ve öğretmenlerin uygulama sırasında yapacakları sorumlulukları hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan ön görüşmede uygun olan günler ve saatler belirlenmiş ve bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Çalışmanın ortalama ne kadar zaman alacağı hakkında bilgi paylaşılmıştır. Öğretmenlere kullanıcı adı ve parola verilmiş ve bu görüşme sırasında web sitesine giriş yapmaları istenmiştir. Öğretmenler web sitesini incelemişler ve ilgili bölümlere nasıl ulaşacaklarını araştırmacı rehberliğinde uygulamalı olarak deneyimlemişlerdir.

2.6.1.1.2. Gömülü öğretim planı hazırlamaya yönelik ön-test oturumunun gerçekleştirilmesi

Öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlamalarına yönelik olarak web üzerinden ön-test verisi toplanmıştır. Web sitesinde ön-test oturumlarının gerçekleştirilmesi amacıyla “Ön Değerlendirme” adıyla bir bölüm oluşturulmuştur. Ön-testte öğretmenlere hipotetik bir hedef davranış verilmiş ve gömülü öğretim planının basamaklarını doldurmaları istenilmiştir. Bu aşamada öğretmenlerden formlar bölümünden indirdikleri boş formu doldurarak siteye geri yüklemeleri istenmiştir. Düzenlenen bu ön-test oturumu sırasında öğretmenlerin web sitesinde sadece “Ön Değerlendirme” kısmına ulaşmaları sağlanmış, “Modül 1, Modül 2 ve Son Değerlendirme” kısımlarının içeriğine ulaşmaları engellenmiştir. Öğretmen ön-testi

tamamlayınca “yanıtlarla” ifadesini işaretlemiş ve araştırmacıya öğretmenin ön değerlendirmeyi bitirdiğine ilişkin bildirim gitmiştir. Daha sonra araştırmacı modüllerin engelini kaldırmış ve öğretmenlerin Modül 1 ve 2'nin içeriğine ulaşmasını sağlamıştır. Öğretmenlerden alınan ön-test verileri, Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesinde (EK-5) yer alan basamaklara ilişkin doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir.

2.6.1.1.3. Öğretmen eğitim programının bilgilendirme kısmının (Modül 1 ve Modül 2) tamamlanması

Ön-test uygulandıktan sonra öğretmenlere iki aşamadan oluşan web tabanlı mesleki gelişim portalının içeriği (Modül 1 ve Modül 2) sunulmuştur. Öğretmenlerin aynı zamanda içeriğin yazılı olarak yer aldığı word dosyasına da ulaşmaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin uygun oldukları zaman sisteme yüklenen modülleri takip edebilmeleri amacıyla web tabanlı mesleki gelişim portalı, asenkron (eş zamanlı olmayan) olarak geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin konuyla ilgili bir sorusu olduğunda mesajlaşma bölümü kullanılarak dönüt verilmiştir. Öğretmenlere eğitim programının içeriğini tamamlamaları için bir hafta süre verilmiştir. Modüller tamamlandıktan sonra, öğretmenler modüllerin sonundaki “İçeriği incelemeyi bitirdim.” ifadesini işaretlemiş ve araştırmacıya öğretmenin eğitim programını bitirdiğine ilişkin bildirim gitmiştir. Bilgilendirmeden sonra öğretmenlere “Son Değerlendirme” kısmı açılmıştır.

2.6.1.1.4. Gömülü öğretim planı hazırlamaya yönelik son-test oturumunun gerçekleştirilmesi

Web-tabanlı bilgilendirme oturumundan sonra öğretmenlere ön-testte verilen hedef davranış tekrar verilerek son-test oturumu düzenlenmiş ve bilgilendirme oturumunun etkililiği belirlenmiştir. Web sitesinde son-test oturumlarının gerçekleştirilmesi amacıyla “Son Değerlendirme” adıyla oluşturulan bölüm kullanılmıştır. Öğretmenlerden alınan son-test verileri, Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesinde (EK-5) yer alan basamaklara ilişkin doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama oturumlarına geçmek için ölçüt, son-test oturumunda gömülü öğretim planı yazma basamaklarını %100 doğrulukla gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir.

2.6.1.1.5. Sosyal beceri kontrol listesini kullanarak çocuklar için hedef davranışın belirlenmesi ve bu davranışa yönelik gömülü öğretim planının hazırlanması

Bilgilendirme oturumunun etkililiği belirlendikten sonra öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinimleri doğrultusunda sosyal beceri alanından bir hedef davranış belirlemeleri istenmiştir. Bu amaçla, öğretmenlerin web sitesinin formlar kısmında yer alan “Sosyal Beceri Kontrol Listesini” (EK-3) bilgisayarlarına indirmeleri ve doldurarak geri yüklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Bu formda “Sosyal Beceri Kontrol Listesinde yer alan beceriler arasından gelişimsel yetersizliği olan çocuğun öncelikli olarak öğrenmesini istediğiniz üç beceriyi önem sırasına göre sıralayınız.” maddesi yer almaktadır. Bu maddeye istinaden öğretmenler, gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenmeye gereksinim duydukları üçer beceri belirlemiştir. Öğretmenlerden belirledikleri bu becerilerden birini seçerek öğretim planı hazırlamaları istenmiştir. Belirlenen bu hedef davranış doğrultusunda, öğretmenler araştırmanın uygulama kısmında kullanılan gömülü öğretim planını hazırlamışlardır. Öğretmenler planı hazırlarken portaldaki bilgilere rahatlıkla ulaşmışlardır. Bu süreçte yazdıkları plana ilişkin koç olarak hizmet sunan araştırmacıdan geribildirim almışlardır.

2.6.1.1.6. Gömülü öğretim planına ilişkin geribildirim sunulması

Öğretmenler gömülü öğretim planını hazırlayıp formlar kısmına yükledikten sonra araştırmacı tarafından öğretmenlere web üzerinden geribildirim sunulmuş ve öğretim planlarına son hali verilmiştir.

2.6.1.1.7. Sınıf içi gözlemleri

Koçluğun temel bileşenlerinden birisi olan sınıf içi gözlemleri, koç tarafından araştırmanın yürütüldüğü ortamlara video kamera yerleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Birinci katılımcı çiftiyle (Doğa-Irmak öğretmen) ilgili gerçekleştirilen gözlemler üç başlama düzeyi, altı öğretim, dokuz toplu yoklama, iki genelleme ve üç de izleme oturumu olmak üzere toplamda 23 oturumda tamamlanmıştır. Irmak öğretmen Doğa ile toplamda 24 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir. İkinci katılımcı çiftiyle (Rüzgar-Nehir öğretmen) ilgili gerçekleştirilen gözlemler üç başlama düzeyi, 10 öğretim, dokuz toplu yoklama, iki genelleme ve üç de izleme oturumu olmak üzere toplamda 27 oturumda tamamlanmıştır. Nehir öğretmen Rüzgar ile toplamda 40 öğretim denemesi

gerçekleştirilmiştir. Üçüncü katılımcı çiftiyle (Bulut-Deniz öğretmen) ilgili gerçekleştirilen gözlemler üç başlama düzeyi, sekiz öğretim, dokuz toplu yoklama, iki genelleme ve üç de izleme oturumu olmak üzere toplamda 25 oturumda tamamlanmıştır. Deniz öğretmen Bulut ile toplamda 32 öğretim denemesi gerçekleştirilmiştir.

2.6.1.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin uygulamasına ilişkin performans geribildirimlerinin sunulması

Çalışmaların izleme gözlemleri sırasında kaydedilen veriler temel alınarak öğretmenlere koç tarafından kontrol listesi aracılığıyla (Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu; Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu) yüz yüze performans geribildirimi sunulmuştur. Her öğretim denemesinin hemen ardından öğretmenle beraber uygulama videosu izlenmiş ve öğretmene uygulamasına ilişkin geribildirim sunulmuştur. Öğretmen kontrol listesinde yer alan uygulama basamaklarını doğru bir şekilde gerçekleştirdiyse bu basamaklara ilişkin öğretmene olumlu geribildirim sunulmuştur (Beceri yönergesini sunduktan sonra 3-5 saniye yanıt aralığını beklediniz ve hemen ardından kontrol edici ipucunu sundunuz. Uygulama basamaklarını çok başarılı bir şekilde gerçekleştirdiniz.). Öğretmen kontrol listesinde yer alan uygulama basamaklarını yanlış bir şekilde gerçekleştirdiyse ya da tepkisiz kaldıysa, söz konusu basamağa ilişkin öğretmene düzeltici geribildirim sunulmuştur (Beceri yönergesini sunmanızın hemen ardından kontrol edici ipucunu sundunuz. Kontrol edici ipucunu sunmadan önce 3-5 saniye yanıt aralığını bekleyin.). Düzeltici geribildirim hemen ardından ise öğretmenin uygulamasına ilişkin motive edici ve olumlu ifadeler kullanılmıştır.

2.6.2. Çocuk katılımcılar için bağımsız değişken

Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi kullanma becerilerinin gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiğini sınamak üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulama süreci sonrasında öğretmenler sınıflarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara programda öğrendikleri süreci uygulamışlardır. Dolayısıyla bu araştırmanın çocuk katılımcılar için bağımsız değişkeni, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri alanında uygun davranışların kazandırılmasında öğretmenler tarafından sunulan gömülü öğretim uygulamasıdır.

2.7. Genel Süreç

Araştırmanın uygulama süreci, pilot uygulama ve ana uygulama (deney süreci) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. İzleyen başlıkta pilot uygulama ve ana uygulama (deney) sürecine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.7.1. Pilot uygulama

Araştırmanın ana uygulama sürecinden önce yapılan pilot uygulama aşaması, web sitesinde ve ana uygulama sürecinde karşılaşılabilecek olası sıkıntıları önceden belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada web sitesinin uygulanabilirliğinin ve eğitim programının anlaşılabilirliğinin test edilmesi, veri toplama formlarının denenmesi ve gömülü öğretim süreciyle uygulama oturumlarının gerçekleştirilmesine yer verilmiştir.

Araştırmanın pilot uygulaması, çalışmanın öğretmen ve çocuk katılımcılarıyla benzer özellikte olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın pilot uygulamasının gerçekleştirildiği Yaprak öğretmen, öğrencisi Fidan için “grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri, jest ve mimikleri kullanarak söz alma” becerisini hedef davranış olarak belirlemiş ve bu amaca yönelik gömülü öğretim planı hazırlamıştır. Öğretmen planı web sitesine yükledikten sonra araştırmacı tarafından plana ilişkin geribildirim sunulmuştur. Gömülü öğretim planına son hali verildikten sonra uygulama basamağına geçilmiştir.

Yaprak öğretmen gelişimsel yetersizliği olan çocukla öğretim denemelerini gerçekleştirirmeden önce çocuğun belirlenen hedef davranışı gerçekleştirme düzeyini belirlemek amacıyla üç gün üst üste başlama düzeyi verisi toplamıştır. Başlama düzeyi oturumlarında, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun hedeflenen sosyal beceriyi gerçekleştiremediği belirlenmiş ve öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bu süreçte başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarında video kaydı alınmıştır. Her oturumdan sonra öğretmenle beraber videolar izlenmiş ve öğretmene uygulamasına ilişkin geribildirim sunulmuştur. Fidan için belirlenen söz alma becerisinin öğretimi kahvaltılık ve temizlik, sanat etkinliği ve Türkçe Dil etkinliği sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen, öğretim için hazırladığı gömülü öğretim planını kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuğa gün içerisinde altı öğrenme fırsatı sunmuş ve kontrol edici ipucu olarak model ipucunu kullanmıştır. Öğretim oturumları, çocuk hedeflenen beceriyi bağımsız şekilde gerçekleştirene kadar devam etmiştir. Sonuç olarak pilot çalışma, üç başlama düzeyi

oturumu, dört öğretim oturumu ve üç de izleme oturumu olmak üzere toplamda 10 oturumda tamamlanmıştır.

Gerçekleştirilen pilot uygulama oturumunun bilgilendirme aşamasında öğretmen, seslendirmeli sunularının yanı sıra içeriğe yazılı materyal olarak da ulaşmak istediğini ifade etmiştir. Dolayısıyla ana uygulama süreci için içerik Word dosyası halinde siteye yüklenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen içeriğin kısaltılması konusunda görüş bildirmiştir ve bu doğrultuda içerikte düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Yaprak öğretmen, gün içerisinde altı kere sunulan öğretim denemesi sayısının sınıf mevcudunun fazla olması ve gün içerisinde gerçekleştirmesi gereken öğretim yükü nedeniyle fazla olduğunu bildirmiştir. Dolayısıyla deney süreci planlanırken gün içerisinde sunulan öğretim denemesi sayısının daha az olması durumu dikkate alınmıştır. Gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda Yaprak öğretmen, web sitesinin anlaşılır ve kullanımının kolay olduğuna ve plan hazırlama-uygulama sırasında sunulan geribildirimleri yeterli bulduğuna ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Bu nedenle koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarında başka herhangi bir uyarlamaya gerek duyulmamıştır.

Tablo 2.4. *Pilot çalışmanın katılımcıları ve hedef davranışa ilişkin bilgiler*

| Öğretmen | Çocuk | Hedef davranış | Rutinler etkinlikler ve deneme sayısı | Hedef davranışın gerçekleşeceği olası durumlar | Ortam | İpucu türü |
|-----------------|-------|---|---|---|-------|-------------|
| Yaprak Öğretmen | Fidan | Grup içerisinde söz almak istediğinde uygun sözcükleri, jest ve mimikleri (hafifçe el kaldırma vb.) kullanarak söz alma | -Kahvaltı ve temizlik (2 deneme fırsatı) -Sanat etkinliği (3 deneme fırsatı) -Türkçe Dil etkinliği (1 deneme fırsatı) | İhtiyacını belirtmek istediğinde söz isteme Soru sorulduğunda söz isteme | Sınıf | Model ipucu |

2.7.2. Deney süreci

Okul öncesi öğretmenleri, web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını tamamladıktan ve gelişimsel yetersizliği olan çocuk için gömülü öğretime ilişkin plan hazırladıktan sonra araştırmanın deney sürecine başlanmıştır. Deney süreci, yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarından oluşmuştur ve bu süreç toplamda üç ay

sürmüştür. Bu oturumların nasıl gerçekleştirildiği izleyen başlıklarda araştırmanın her evresi için bölümde ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.7.2.1. Yoklama oturumları

Araştırmada yoklama oturumları, başlama düzeyi, toplu yoklama ve günlük yoklama oturumları olmak üzere üç farklı şekilde yürütülmüştür. İzleyen başlıkta bu oturumların her birinin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.7.2.1.1. Başlama düzeyi oturumları

Öğretmen ve çocuk katılımcılar için düzenlenen başlama düzeyi oturumları izleyen başlıklarda ayrı ayrı açıklanmıştır.

2.7.2.1.1.1. Öğretmen katılımcılar için başlama düzeyi oturumları

Öğretmen katılımcıların gömülü öğretim planı hazırlamalarına yönelik olarak web üzerinden ön-test (başlama düzeyi) verisi toplanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere hipotetik bir hedef davranış verilerek gömülü öğretim planının basamaklarının (Bkz. Tablo 2.3) doğru olarak yazılıp yazılmadığı değerlendirilmiştir. Web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları sunulmadan önce öğretmenlerden gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gömülü öğretimi kullanarak öğretim sunmalarına ilişkin sistematik bir başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Ancak koçluk desteğiyle sunulan web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından önce öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamaları gözlemlenmiş ve öğretmenin gömülü öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin uygulama gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir.

2.7.2.1.1.2. Çocuk katılımcılar için başlama düzeyi oturumları

Okul öncesi öğretmenleri tarafından gömülü öğretim planı hazırladıktan sonra gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal beceriyi ne düzeyde gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla başlama düzeyi verisi toplanmıştır. İrmak öğretmen öğrencisi Doğa için yardım etme, Nehir öğretmen öğrencisi Rüzgar için yardım isteme ve Deniz öğretmen öğrencisi Bulut için paylaşma talebinde bulunma becerisine ilişkin başlama düzeyi verisi toplamıştır. Başlama düzeyi oturumları, öğretim planında yer alan rutin ve etkinliklerin gerçekleştirildiği ortamda (yemekhane, sınıf), gün

içerisinde dörder deneme fırsatı olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında gelişimsel yetersizliği olan çocuğa ipucu sunulmamış ve üç oturum üst üste kararlı veri elde edilinceye kadar tüm katılımcılardan başlama düzeyi verisi toplanmıştır. Birinci katılımcı çocuktan üç oturum üst üste kararlı veri elde edildikten sonra bu çocukla öğretim oturumlarına geçilmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmenin izlediği süreç izleyen biçimde sıralanmaktadır:

- a. *Rutin etkinlik içerisinde doğal gereksinimin yaratılması ve etkinlikte kullanılacak olan araç-gereçlerin ortamda hazır bulunması:* Öğretmen uygulamada kullandığı araç-gereçleri önceden hazırlamış ve etkinliğin gerçekleşeceği ortamda hazır bulundurarak çevresel düzenleme stratejilerinden yararlanmış (Örneğin öğretmen, oyun hamurunu cam kavanoz içerisine yerleştirmiş ve masanın üzerine koymuştur. Çocuğun açması için fırsat oluşturmuştur.). Başlama düzeyi oturumlarında sınıf ortamında var olan araç-gereçler kullanılmıştır.
- b. *Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma:* Öğretmen öncelikle çocuğun dikkatini materyale çekmek için dikkat sağlayıcı ipucu sunmuştur (Örneğin, Rüzgar oyun hamuruyla oynamak ister misin?). Çocuk çalışmaya hazır olduğunu belirten bir davranış sergilediyse (Örneğin oyun hamurunun olduğu kavanozu eline aldıysa) öğretmen çocuğu sözel olarak pekiştirmiştir.
- c. *Beceri yönergesini sunma (Hedef uyarını sunma):* Ardından öğretmen hedef uyarını sunmuştur (Örneğin, aa kavanozu açamıyor musun? Peki, bana ne söylemen gerekiyor?).
- d. *Yanıt aralığı bekleme (3-5 sn.):* Çocuğun tepkide bulunması için öğretmen 3-5 saniye arası süreyle beklemiştir.
- e. *Uygun tepkide bulunma:* Çocuğun hedef davranışa ilişkin verdiği doğru tepkileri “+” (Örneğin çocuk kavanozun kapağını açmak için yardım isterse), yanlış tepkileri ve tepkide bulunmamayı ise “-” olarak veri kayıt formuna işaretlemiştir (EK-6). Çocuğun doğru tepkileri sözel pekiştireçler kullanılarak pekiştirilmiştir (Aferin, kavanozu açmak için yardım istedin.). Ayrıca çocuk istediği materyale ya da etkinliğe ulaştığı için (Örneğin oyun hamuruna ulaştığı için) doğal olarak pekiştirilmiştir. Yanlış tepkileri ve tepkide bulunmama davranışları ise görmezden gelinmiş ve deneme sonlandırılmıştır.
- f. *Etkinliğe katılımı pekiştirme:* Etkinliğin sonunda çocuğun dikkatini yöneltmesi ve çalışmada gösterdiği iş birliği sözel olarak pekiştirilmiştir.

2.7.2.1.2. Toplu yoklama oturumları

Toplu yoklama oturumları, bir davranışta 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).

2.7.2.1.3. Günlük yoklama oturumları

Günlük yoklama oturumları, gelişimsel yetersizliği olan çocuk için belirlenen hedef davranışın kazanılıp kazanılmadığını ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla aynı basamaklar takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Günlük yoklama oturumlarında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ipucu ve pekiştireç sunulmamıştır. Oturum sonunda çocuklara çalışmada gösterdiği iş birliği için teşekkür edilmiştir. Bu oturumlar hedef davranışa yönelik art arda üç oturum belirlenen ölçütü karşılayacak şekilde doğru tepki elde edinceye kadar sürdürülmüştür. Ölçüt karşılandıktan sonra öğretim sona erdirilmiştir.

2.7.2.2. Öğretim oturumları

Öğretmen ve çocuk katılımcılar için düzenlenen öğretim oturumları izleyen başlıklarda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.7.2.2.1. Öğretmen katılımcılar için öğretim oturumları

Öğretmen katılımcılar için öğretim oturumları koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının sunulduğu oturumlardır. Bu süreç “2.6.1.1. Koçluk desteğiyle sunulan web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları” bölümünde detaylı olarak açıklanmaktadır.

2.7.2.2.2. Çocuk katılımcılar için öğretim oturumları

Başlama düzeyi verisi toplandıktan sonra ilk katılımcı çocukla öğretim oturumuna geçilmiştir. Tablo 2.5'te görüldüğü gibi Irmak öğretmen öğrencisi Doğa için yardım etme, Nehir öğretmen öğrencisi Rüzgar için yardım isteme, Deniz öğretmen öğrencisi Bulut için paylaşma talebinde bulunma becerisini hedef davranış olarak belirlemiştir. Öğretmenler, hedef davranışların hangi rutinler ve hangi planlanmış etkinlikler içerisinde öğretiminin yapılacağını ve bu süreçte her gün kaç öğretim denemesi gerçekleştireceklerini planlamışlardır.

Tablo 2.5. Deney sürecinin katılımcıları ve hedef davranışlarına ilişkin bilgiler

| Öğretmen | Çocuk | Hedef davranış | Rutinler etkinlikler ve deneme sayısı | Hedef davranışın gerçekleşeceği olası durumlar | Ortam | İpucu türü |
|----------------|--------|--|---|---|---------------------|-------------|
| Irmak Öğretmen | Doğa | Kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme | Oyun zamanı (1 deneme fırsatı) Öğle yemeği-temizlik (1 deneme fırsatı) Sanat etkinliği (2 deneme fırsatı) | Zorlanılan bir etkinlik için yardım talebi bulunulduğunda | Sınıf | Sözel ipucu |
| Nehir Öğretmen | Rüzgar | İhtiyaç duyduğunda bir başka kişiden (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım isteme | Oyun zamanı (1 deneme fırsatı) Kahvaltı-Temizlik (1 deneme fırsatı) Sanat etkinliği (2 deneme fırsatı) | Zorlandığı bir motor görev için yardım isteme Ulaşamadığı bir nesneyi almak için yardım isteme | Sınıf Yemek hane | Sözel ipucu |
| Deniz Öğretmen | Bulut | Arkadaşlarının sahip olduğu nesneleri (oyuncak, yapıştırıcı, makas vb.) paylaşma talebinde bulunma | Oyun zamanı (2 deneme fırsatı) Sanat etkinliği (2 deneme fırsatı) | Eksik materyal verildiğinde Materyalleri ortak kullanılması gerektiğinde | Sınıf | Sözel ipucu |

Tablo 2.5’te görüldüğü gibi Doğa için belirlenen yardım etme becerisinin öğretimi oyun zamanı, öğle yemeği-temizlik ve sanat etkinliği sırasında; Rüzgar için belirlenen yardım isteme becerisinin öğretimi oyun zamanı, kahvaltı-temizlik ve sanat etkinliği sırasında; Bulut için belirlenen paylaşma talebinde bulunma becerisinin öğretimi ise oyun zamanı ve sanat etkinliği sırasında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler öğretim için hazırladıkları gömülü öğretim planlarını kullanarak çocuklara gün içerisinde dörder öğrenme fırsatı sunmuş ve öğretim sırasında kontrol edici ipucu olarak sözel ipucunu kullanmışlardır. Öğretim oturumları, başlama düzeyi oturumlarının gerçekleştirildiği ortamlarda aynı araç-gereçler ve etkinlikler kullanılarak yürütülmüştür.

Öğretim oturumlarında öğretmenin izlediği süreç izleyen biçimde sıralanmıştır:

- a. *Rutin etkinlik içerisinde doğal gereksinimin yaratılması ve etkinlikte kullanılacak olan araç-gereçlerin ortamda hazır bulunması:* Öğretmen başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi araç-gereçleri önceden hazırlamış ve etkinliğin gerçekleşeceği ortamda hazır bulundurmuştur (Örneğin öğretmen, oyun etkinliğinde Rüzgar’ın ilgi duyduğu oyuncak arabaları içi görünen kutu içerisine koymuş ve kutuyu görünür bir yere yerleştirmiştir. Çocuğun kutuyu açmak için yardım istemesine fırsat oluşturmuştur). Öğretim oturumlarında sınıf ortamında var olan araç-gereçler kullanılmıştır. Örneğin Rüzgar için oyun zamanında kapalı şeffaf kutu içerisinde oyuncak arabalar, kahvaltı rutininde o gün menüde yer alan yiyecek-içecek, sanat etkinliğinde ise kapalı kavanoz içerisinde yer alan oyun hamurları ve hamur kalıpları kullanılmıştır.
- b. *Dikkat sağlayıcı ipucunu sunma:* Öğretmen öncelikle çocuğun dikkatini materyale çekmek için dikkat sağlayıcı ipucunu sunmuştur (Örneğin, Rüzgar arabalarla oynamak ister misin?). Çocuk çalışmaya hazır olduğunu belirten bir davranış sergilediyse (Örneğin, arabaların olduğu şeffaf kutuyu aldıysa) öğretmen sözel olarak çocuğu pekiştirmiştir.
- c. *Beceri yönergesini sunma (Hedef uyararı sunma):* Ardından öğretmen hedef uyararı sunmuştur (Örneğin, aa kutuyu açamıyor musun? Peki, bana ne söylemen gerekiyor?).
- d. *Kontrol edici ipucunu sunma:* Her üç öğretmen de gelişimsel yetersizliği olan çocuk için sözel ipucunu kontrol edici ipucu olarak belirlemiştir. Öğretmen hedef uyararı (Aa kutuyu açamıyor musun? Ne demen gerekiyor?) sunduktan hemen

sonra kontrol edici ipucunu (“Yardım eder misin? Hadi sen de söyle.” diyerek çocuğa sözel ipucu sağlamıştır.) sunmuştur.

- e. *Yanıt aralığı bekleme (3-5 sn.):* Çocuğun tepkide bulunması için 3-5 saniye arası süreyle beklemiştir.
- f. *Uygun tepkide bulunma:* Öğretmen kontrol edici ipucunu sunduktan sonra 3-5 saniye içerisinde çocuk davranışı doğru bir şekilde sergilerse, öğretmen çocuğu sözel olarak pekiştirmiştir (Örneğin öğretmen “Yardım eder misin?” dedikten sonra Rüzgar da “Yardım eder misin?” dediyse, öğretmen çocuğu “Aferin kutuyu açmak için yardım istedin.” diyerek pekiştirmiştir. Ayrıca Rüzgar arabalara ulaştığı için doğal olarak pekiştirmiştir.). Çocuk yanlış tepki verirse ya da tepkide bulunmazsa, öğretmen hata düzeltmesi sürecini uygulamıştır. Bu süreçte hedef uyarıcı ve kontrol edici ipucu tekrar sunulmuştur (Öğretmen “Ne demen gerekiyor?” der ve hemen ardından “Yardım eder misin, şimdi sen söyle.” der.).
- g. *Etkinliğe katılımı pekiştirme:* Etkinliğin sonunda çocuğun dikkatini yöneltmesi ve çalışmada gösterdiği iş birliği sözel olarak pekiştirilmiştir.

Öğretim oturumunun gerçekleştirilmesinin hemen ardından araştırmacı ve öğretmen, öğretim oturumu videosunu izlemiş ve araştırmacı tarafından uygulama basamaklarının gerçekleştirilmesine ilişkin geribildirim sunulmuştur.

2.7.2.3. İzleme oturumları

Öğretmen ve çocuk katılımcılar için düzenlenen izleme oturumları izleyen konularda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.7.2.3.1. Öğretmen katılımcılar için izleme oturumları

Öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra öğretmenlerin uygulama sırasında kazandıkları davranışları sürdürüp sürdürmediklerine ilişkin izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu oturumlarda öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin geribildirim verilmemiştir. Oturum sonunda katılımcılara çalışmada gösterdiği iş birliği için teşekkür edilmiştir.

2.7.2.3.2. Çocuk katılımcılar için izleme oturumları

Öğretim sona erdikten 2, 4 ve 5 hafta sonra çocukların uygulama sırasında kazandıkları davranışları sürdürüp sürdürmediklerine ilişkin izleme verisi toplanmıştır. İzleme oturumları, başlama düzeyi oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında gelişimsel yetersizliği olan çocuklara ipucu ve pekiştireç sunulmamıştır. Oturum sonunda çocuğun dikkatini yöneltmesi ve çalışmada gösterdiği iş birliği sözel olarak pekiştirilmiştir.

2.7.2.4. Genelleme oturumları

Öğretmen ve çocuk katılımcılar için düzenlenen genelleme oturumları izleyen başlıklarda ayrı ayrı açıklanmaktadır.

2.7.2.4.1. Öğretmen katılımcılar için genelleme oturumları

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar için sadece gömülü öğretim plan yazmaya yönelik genelleme verisi toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen genelleme ön-test oturumları web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından hemen önce, genelleme son-test oturumları ise öğretmen eğitiminin tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Genelleme ön-test oturumunda öğretmenlerden Sosyal Beceri Kontrol Listesinden (EK-3) bir beceri seçmeleri ve bu beceriye ilişkin plan hazırlamaları istenilmiştir. Genelleme son-test oturumunda ise ön-testte belirlenen hedef davranış için öğretmenler tekrar plan hazırlamıştır. Ön-test ve son-test genelleme oturumlarından elde edilen verilerin karşılaştırılmasıyla okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim planı yazma becerilerini farklı hedef davranışlara genelleyip genellemedikleri belirlenmiştir.

2.7.2.4.2. Çocuk katılımcılar için genelleme oturumları

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerileri farklı kişilere genelleyip genellemedikleri belirlemek amacıyla ön-test ve son-test genelleme oturumları düzenlenmiştir. Genelleme ön-test oturumları her katılımcı çocuk için öğretim oturumuna başlamadan hemen önce, genelleme son-test oturumları ise öğretim sonra erdikten hemen sonra toplanmıştır. Genelleme oturumları, başlama düzeyi oturumlarının yürütülmesi süreciyle benzer bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir.

Doğa'nın "kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme" becerisini daha önce yardım etmediği bir akranına, stajyer öğrenciye ve okuldaki yardımcı personele genelleyip genellemediği; Rüzgar'ın "ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından yardım isteme" becerisini daha önce yardım talebinde bulunmadığı yardımcı öğretmene genelleyip genellemediği ve Bulut'un "arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma" becerisini ise farklı akranlarına genelleyip genellemediği belirlenmiştir.

2.8. Verilerin Toplanması

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır.

2.8.1. Etkililik verilerinin toplanması

Öğretmen ve çocuk katılımcılar için etkililik verilerinin toplanma süreci izleyen başlıklarda açıklanmıştır.

2.8.1.1. Öğretmen katılımcılar için etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada öğretmenlere uygulanan koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim planı hazırlama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplamak amacıyla "Gömülü Öğretim Uygulama Planı" (EK-4) kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları gömülü öğretim planı, araştırmacı tarafından "Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesinde" (EK-5) yer alan basamaklara ilişkin doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmenlerin başlama düzeyi, öğretim, günlük ve toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki öğretim davranışlarına ilişkin olarak da veri toplanmıştır. Bu veriler, "Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama ve Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-7-8)" kullanılarak elde edilmiştir. Bu bağlamda plan hazırlamaya ilişkin toplanan veriler ve gömülü öğretime ilişkin elde edilen uygulama güvenilirliği verileri, araştırmanın öğretmenler için etkililik verilerini oluşturmuştur.

2.8.1.2. Çocuk katılımcılar için etkililik verilerinin toplanması

Araştırmada öğretmenler tarafından gömülü öğretimin kullanılmasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanında yer alan hedef davranışları üzerindeki etkililiğini belirlemek amacıyla gelişimsel yetersizliği olan çocukların “başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme” oturumlarındaki tepkilerine ilişkin veri toplanmıştır. Veriler “Başlama Düzeyi, Günlük ve Toplu Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu (EK-6)” aracılığıyla toplanmış ve katılımcıların doğru ve yanlış tepkileri veri kayıt formlarına kaydedilerek doğru tepkilerin yüzdesi hesaplanıp grafiğe işlenmiştir. Çocukların hedef davranışa ilişkin verdiği doğru tepkileri “+”, yanlış tepkileri ve tepkide bulunmamaları ise “-” olarak veri kayıt formuna işaretlemiştir.

2.8.2. Güvenirlik verilerinin toplanması

Araştırmada gözlemciler arası güvenilirlik ve uygulama güvenilirliği verisi olmak üzere iki farklı güvenilirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın tüm evreleri, uygulama ortamlarına video kamera yerleştirilerek kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinin %30’unda güvenilirlik verisi toplanmıştır. Veri toplanan oturumlar yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Güvenirlik verileri, özel eğitim alanında 10 yıl uygulama deneyimi bulunan ve bu alanda lisans, yüksek lisans, doktora derecesine sahip bir öğretim elemanı tarafından toplanmıştır. İzleyen başlıkta bu verilerin toplanmasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.8.2.1. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada ele alınan her bir bağımlı değişkenin standart ve doğru şekilde ölçülüp ölçülmediğinin belirlenmesi amacıyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Öğretmen ve çocuk katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanma süreci izleyen başlıklarda açıklanmaktadır.

2.8.2.1.1. Öğretmen katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim planı hazırlama becerilerine ilişkin ön-test ve son-test oturumlarına yönelik olarak gözlemciler arası güvenilirlik verisi

toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları planlar, gözlemci tarafından “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesi (EK-5)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Bunun yanı sıra gözlemci tarafından öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin görüntüleri incelenmiş ve “Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama ve Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-7-8)” kullanılarak öğretmenlerin davranışlarına ilişkin veri toplanmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin hedeflenen davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında araştırmacı tarafından tutulan veri kayıt formlarıyla, gözlemci tarafından tutulan veri kayıt formları karşılaştırılarak kayıtların ne kadar örtüştüğü belirlenmiştir.

2.8.2.1.2. Çocuk katılımcılar için gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanması

Araştırmada çocuk katılımcıların başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında “Başlama Düzeyi, Günlük ve Toplu Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu (EK-6)” gözlemci tarafından kullanılmıştır. Çocuğun sergilediği doğru davranış için “+”, sergilemediği ya da yanlış sergilediği davranış için formda ilgili alana “-” işaretiyle işaretleme yapmıştır. Bu verilerin araştırmacının değerlendirmeleriyle karşılaştırılması yoluyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir.

2.8.2.2. Uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması

Araştırmada çocuk katılımcılara ilişkin bağımsız değişkenin planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi amacıyla uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen uygulamaların videoları gözlemci tarafından izlenmiş ve “Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-7)” ve “Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-8)” kullanılarak uygulama güvenilirliği verisi elde edilmiştir. Başlama düzeyi, öğretim, günlük ve toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarının tamamından okul öncesi öğretmenlerinin uygulama basamaklarını gerçekleştirip gerçekleştirmediklerine ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerden beklenen davranışlar “2.5.1. Öğretmen katılımcılar için bağımlı değişken” başlığı altında yer almaktadır.

2.8.3. Sosyal geçerlik verilerinin toplanması

Araştırmanın amaçlarının, bu amaçları karşılamak üzere kullanılan öğretim uygulamalarının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu incelenmiştir. Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere okul öncesi öğretmenlerine “koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları” hakkında görüşleri sorulmuştur. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” (EK-9) kullanılmıştır. Bu formda 16 tane kapalı uçlu, beş tane açık uçlu olmak üzere toplamda 21 soru bulunmaktadır. Ayrıca, gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, gömülü öğretime göre hazırlanan öğretim programının etkililiği hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine çocuklarının başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarındaki videoları izletilerek çocuklarının çalışmadaki ilerlemelerine ilişkin bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” (EK-10) kullanılmıştır. Bu formda yedi tane kapalı uçlu, yedi tane de açık uçlu olmak üzere toplamda 14 soru bulunmaktadır.

2.9. Verilerin Analizi

Araştırmada etkililik, sosyal geçerlik ve güvenilirlik verisi olmak üzere üç tür veri toplanmıştır. Bu verilerin nasıl analiz edildiğine ilişkin açıklamalar izleyen başlıklarda yer almaktadır.

2.9.1. Etkililik verilerinin analizi

İzleyen başlıklarda, araştırmanın etkililik verilerinin analizine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

2.9.1.1. Öğretmen katılımcılar için etkililik verilerinin analizi

Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin verilerin analizi, öğretmenlerin doğru yazdığı basamakların sayısının “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesinde (EK-5)” yer alan toplam basamak sayısına bölünmesiyle ve çıkan sonucun 100 ile çarpılmasıyla doğru tepki yüzdesi elde edilmiştir [Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Sayısı x 100] (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

Araştırmada koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmaları üzerindeki etkililiğini değerlendirmek üzere elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin uygulama basamaklarına ilişkin doğru tepki yüzdeleri hesaplanmış ve bu veriler grafiğe işlenmiştir. Katılımcıların doğru tepki yüzdesi ise “Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Sayısı x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2012).

2.9.1.2. Çocuk katılımcılar için etkililik verilerinin analizi

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan elde edilen veriler grafiksel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen doğru tepki sayısını ifade etmektedir. Deneysel kontrolün sağlanıp sağlanmadığı, bağımlı değişkenlerdeki değişikliğin art zamanlı olarak sadece bağımsız değişkenin uygulanması sonucu elde edilmesiyle belirlenmiştir.

Öğretmenlerin gömülü öğretimi kullanmalarının çocukların hedeflenen 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 çocuk katılımcıların 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).

2.9.2. Güvenirlilik verilerinin analizi

Bu araştırmadaki gözlemciler arası güvenirlilik verileri ve uygulama güvenilirliği verileri, tüm oturumların %30'unun araştırmacı dışındaki ikinci bir alan uzmanı tarafından değerlendirilmesiyle hesaplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik verileri analiz edilirken $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)] \times 100$ formülü kullanılmıştır. Uygulama güvenilirliği katsayısını hesaplamak için ise $[Gözlenen$

Uygulamacı Davranışı/ Planlanan Uygulamacı Davranışı] x 100 formülü kullanılmıştır (Alberto ve Troutman, 2015; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

2.9.3. Sosyal geçerlik verilerinin analizi

Okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan “Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formundan” ve annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılan “Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formundan” elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, a) öğretmen katılımcılara ilişkin bulgulara, b) çocuk katılımcılara ilişkin bulgulara, c) güvenilirliğe ilişkin bulgulara (öğretmen ve çocuk davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına ve öğretmenlerin gerçekleştirdikleri uygulamaların uygulama güvenilirliği bulgularına) ve d) sosyal geçerliğe ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İzleyen başlıklarda elde edilen bu bulgular detaylı olarak açıklanmıştır.

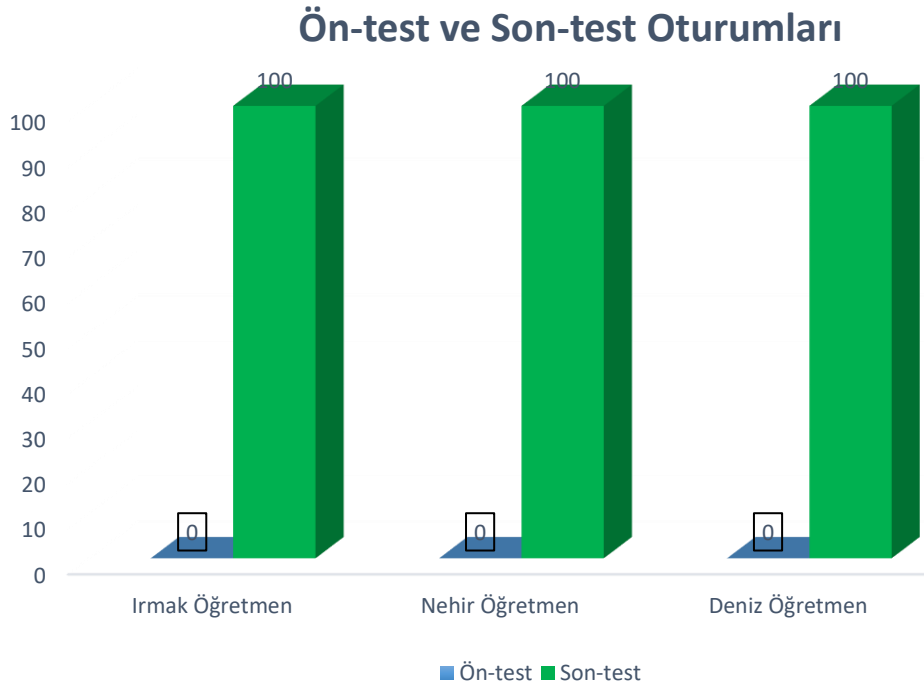
3.1. Öğretmen Katılımcılara İlişkin Bulgular

Bu başlıkta koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin (a) gömülü öğretime dayalı öğretim planı hazırlama ve (b) gömülü öğretim planını uygulama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1. Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerilerini edinimleri ve genellemeleri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Bu başlıkta okul öncesi öğretmenlerine sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlere web üzerinden gömülü öğretim süreciyle ilgili eğitim oturumları düzenlenmeden önce öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlamalarına ilişkin web üzerinden ön-test verisi toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının, öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplamak amacıyla “Gömülü Öğretim Uygulama Planı Veri Toplama Formu” (EK-4) kullanılmıştır. Ön-test oturumunda öğretmenlere hipotetik bir hedef davranış verilmiş ve “Gömülü Öğretim Uygulama Planı Veri Toplama Formunda” yer alan basamaklarını doldurmaları istenmiştir. Web üzerinden eğitim oturumu gerçekleştirildikten sonra öğretmenlere ön-testte verilen hedef davranış tekrar verilerek son-test oturumu düzenlenmiş ve eğitim oturumunun etkililiği belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları gömülü öğretim uygulama planı, araştırmacı tarafından “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesi (EK-5)” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden alınan ön-test ve son-test verileri, kontrol listesinde yer alan basamaklara

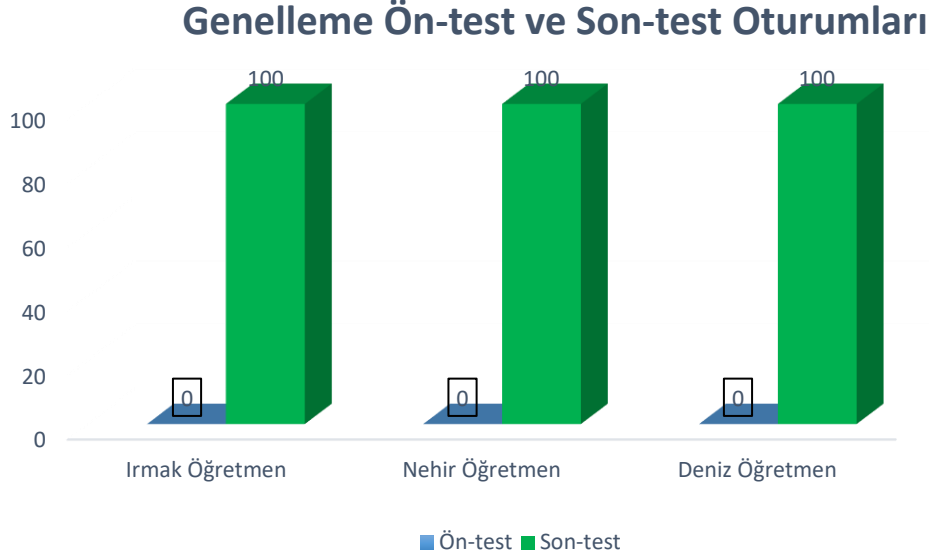
ilişkin doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlamalarına ilişkin bilgilendirme oturumlarından önce gerçekleştirilen ön-test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergiledikleri, bilgilendirme oturumlarından hemen sonra gerçekleştirilen son-test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergiledikleri belirlenmiştir. Şekil 3.1’de öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin ön-test ve son-test oturumları performans düzeylerine yer verilmiştir.



Şekil 3.1. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin ön-test ve son-test oturumları bulguları

Bu araştırmada öğretmen katılımcılar için sadece gömülü öğretim plan yazmaya yönelik genelleme verisi toplanmıştır. Ön-test oturumunda öğretmenlerden Sosyal Beceri Kontrol Listesinden farklı bir beceri seçmeleri ve bu beceriye ilişkin genelleme ön-test ve son-test oturumu için plan hazırlamaları istenmiştir. Bu süreç, gömülü öğretim planı hazırlama ön-test ve son-test oturumlarıyla aynı basamaklar izlenerek gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin genelleme ön-test oturumlarında %0 düzeyinde performans sergiledikleri, genelleme son-test oturumlarında %100 düzeyinde performans sergiledikleri belirlenmiştir. Şekil 3.2’de öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama

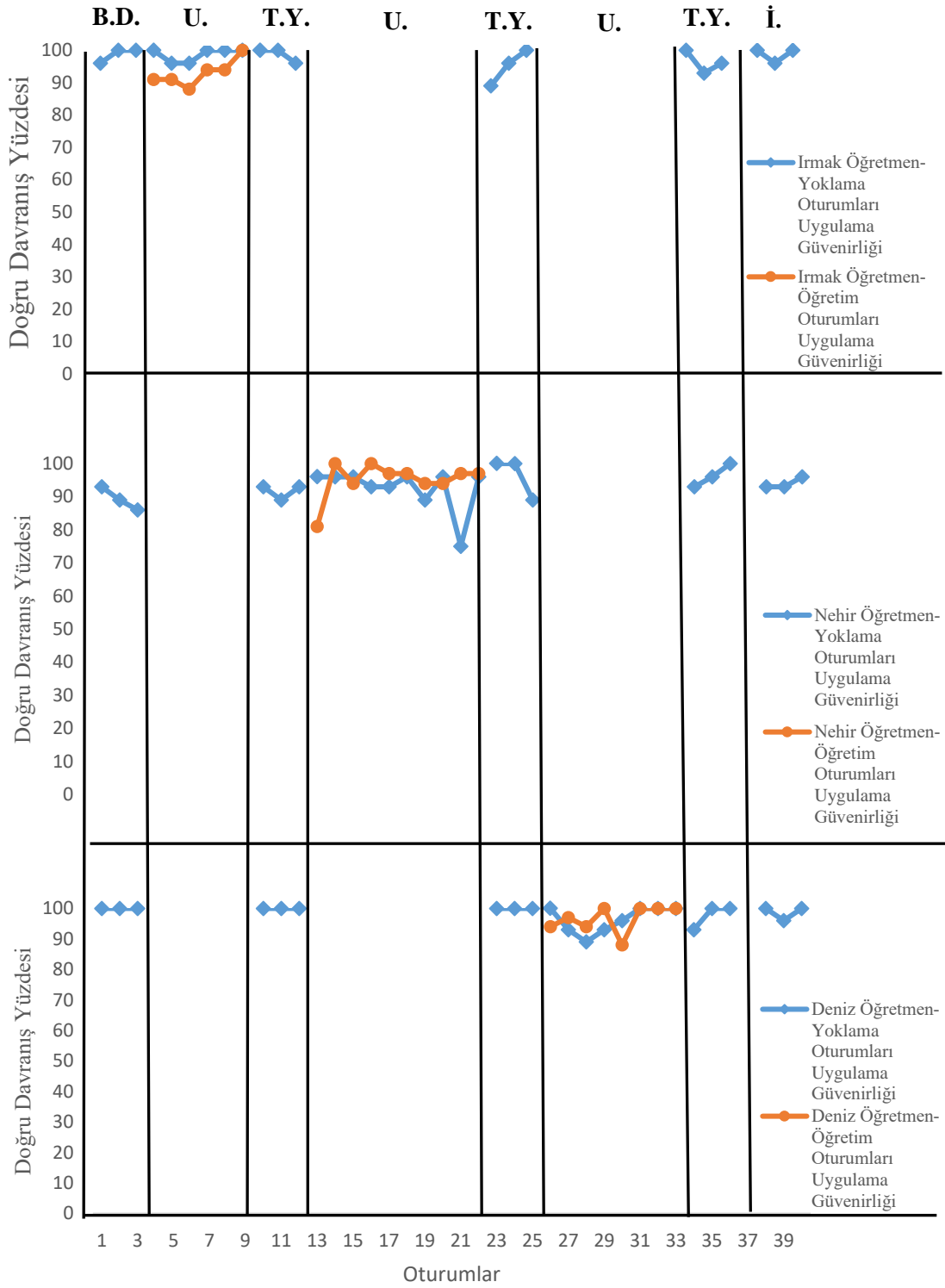
becerilerine ilişkin genelleme ön-test ve son-test oturumları performans düzeylerine yer verilmiştir.



Şekil 3.2. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin genelleme ön-test ve son-test oturumları bulguları

3.1.2. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları sunulmadan önce öğretmenlerden gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gömülü öğretimi kullanarak öğretim sunmalarına ilişkin sistematik bir başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Ancak koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarından önce öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla uygulamaları gözlemlenmiş ve öğretmenin gömülü öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin uygulama gerçekleştirmediği belirlenmiştir. Dolayısıyla Şekil 3.3'te öğretmenlere web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının sunulmasının ardından, öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için düzenledikleri başlama düzeyi, öğretim, günlük ve toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerine yer verilmiştir. Bu veriler “Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama ve Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-7-8)” kullanılarak elde edilmiştir.



Şekil 3.3. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının sunumu ile Irmak, Nehir ve Deniz öğretmenin gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin gerçekleştirdikleri doğru tepki yüzdeleri

Irmak öğretmen'in Şekil 3.3'te yer alan uygulama güvenilirliği bulguları incelendiğinde toplu yoklama oturumlarını %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %89, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %11) doğruluk düzeyiyle, başlama düzeyi oturumlarını %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4) doğruluk düzeyiyle, öğretim oturumlarını %93 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %88, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %12) doğruluk düzeyiyle ve günlük yoklama oturumlarını %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4) doğruluk düzeyiyle uyguladığı belirlenmiştir. Irmak öğretmenin öğretim bittikten iki, dört ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, gömülü öğretimin uygulama basamaklarını ortalama %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4) doğruluk düzeyiyle sürdürdüğü belirlenmiştir.

Nehir öğretmenin Şekil 3.3'te yer alan uygulama güvenilirliği bulguları incelendiğinde toplu yoklama oturumlarını %95 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %93, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %11) doğruluk düzeyiyle, başlama düzeyi oturumlarını %89 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %86, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %93, ranj %7) doğruluk düzeyiyle, öğretim oturumlarını %95 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %81, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %19) doğruluk düzeyiyle ve günlük yoklama oturumlarını %93 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %75, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %96, ranj %21) doğruluk düzeyiyle uyguladığı belirlenmiştir. Nehir öğretmenin öğretim bittikten iki, dört ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, gömülü öğretimin uygulama basamaklarını ortalama %94 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %93, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %96, ranj %3) doğruluk düzeyiyle sürdürdüğü belirlenmiştir.

Deniz öğretmenin Şekil 3.3'te yer alan uygulama güvenilirliği bulguları incelendiğinde toplu yoklama oturumlarını %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %93, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %11) doğruluk düzeyiyle, başlama düzeyi oturumlarını %100 doğruluk düzeyiyle, öğretim oturumlarını %97 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %87, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %13) doğruluk düzeyiyle ve günlük yoklama oturumlarını %96 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %87, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100,

ranj %13) doğruluk düzeyiyle uyguladığı belirlenmiştir. Deniz öğretmenin, öğretim bittikten iki, dört ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, gömülü öğretimin uygulama basamaklarını ortalama %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4) doğruluk düzeyiyle sürdürdüğü belirlenmiştir.

3.2. Çocuk Katılımcılara İlişkin Bulgular

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların “başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme” oturumlarındaki tepkilerine ilişkin verileri analiz edilerek gömülü öğretim sürecinin kullanılmasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Doğa, Rüzgar ve Bulut’un hedeflenen sosyal becerileri edinim düzeylerine ilişkin bulguları Şekil 3.4’te, genellemelerine ilişkin bulguları ise Şekil 3.5’te yer almaktadır. Şekil 3.4’te sunulan grafikte başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin veriler yer almaktadır. Grafikte yer alan yatay ekseninde uygulama evresinde gerçekleştirilen oturum sayısı, düşey ekseninde ise gelişimsel yetersizliği olan çocukların günlük yoklama oturumlarında sergilemiş oldukları doğru davranış yüzdeleri yer almaktadır. İzleyen başlıklarda öğretmenlerin gömülü öğretimi kullanmalarının gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanındaki hedef davranışları üzerindeki etkililiğine yönelik bulgulara yer verilmektedir.

3.2.1. Gömülü öğretimin uygulanmasının Doğa’nın sosyal beceri alanındaki hedef davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Doğa “kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme” hedef davranışına ilişkin başlama düzeyi oturumlarında üç oturum üst üste %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Irmak öğretmeni, başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının hemen ardından Doğa’nın hedef davranışına ilişkin ön-test genelleme verilerini toplamıştır. Ön-test genelleme oturumunda Doğa’nın yardım etme becerisini farklı kişilere genelleyip genellemediği belirlenmiştir. Şekil 3.5’te görüldüğü gibi, Doğa’nın kişilerarası genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Genelleme ön-test oturumundan sonra ise, gömülü öğretimin kullanılarak gerçekleştirildiği öğretim (uygulama) oturumlarına geçilmiştir. Doğa’nın Şekil 3.4’teki öğretim oturumlarındaki bulguları incelendiğinde, altı öğretim oturumu ve

toplamda 24 deneme sonucunda hedeflenen davranışın ediniminin gerçekleştiği görülmektedir. Doğa'nın hedef davranışı edinmesinin hemen ardından genelleme son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme son-test oturumundan elde edilen veriler analiz edildiğinde ise Doğa'nın hedeflenen davranışı %100 düzeyinde genellediği görülmektedir. Uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen birinci toplu yoklama oturumunda Doğa'nın ortalama %92, ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir. Doğa'nın "kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme" hedef davranışına ilişkin ölçütü karşılamasından iki, dört ve beş hafta sonra uygulama sırasında kazandığı bu davranışı her üç izleme oturumunda da %100 doğruluk düzeyinde sürdürdüğü görülmektedir.

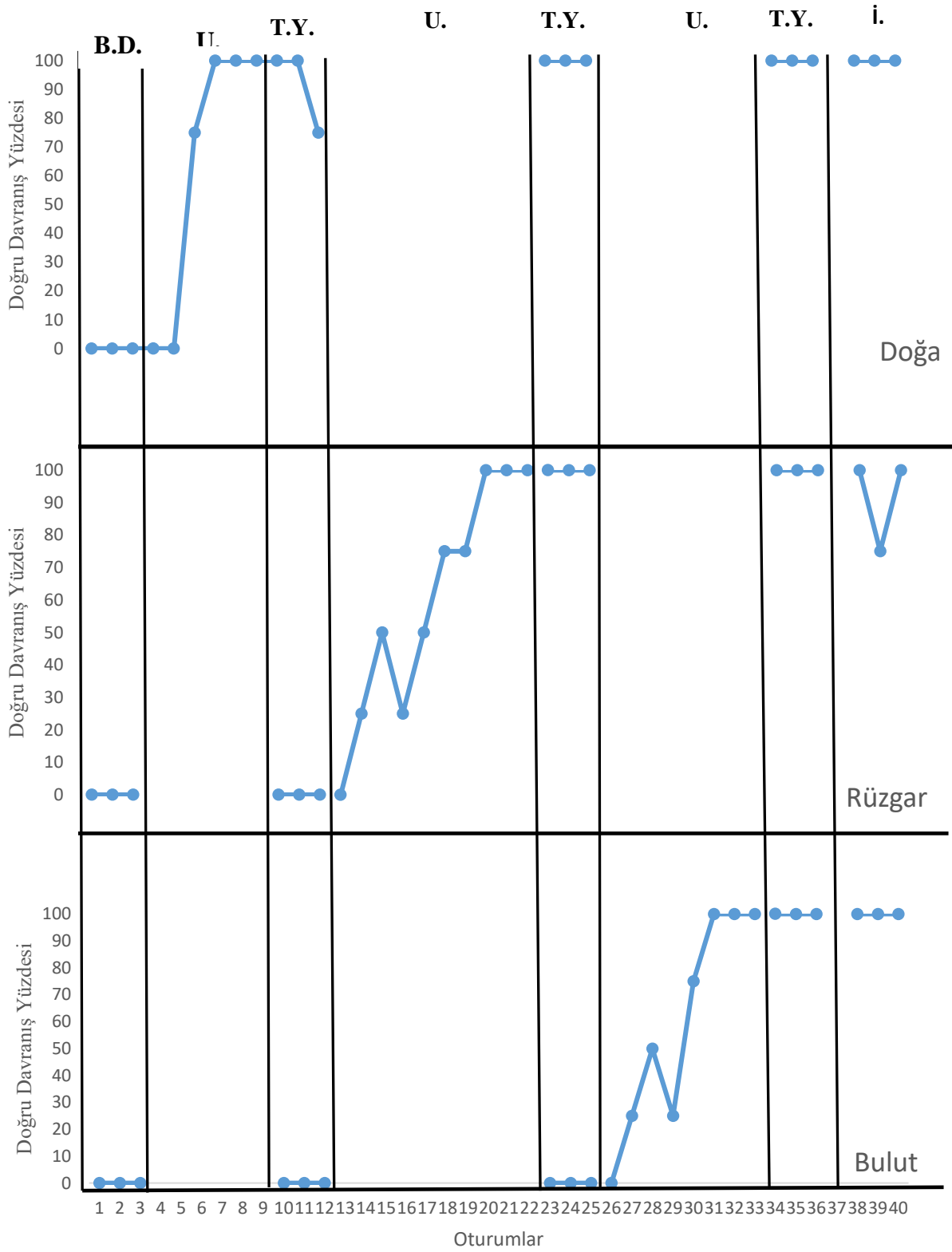
3.2.2. Gömülü öğretimin uygulanmasının Rüzgar'ın sosyal beceri alanındaki hedef davranışı üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Rüzgar "ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden yardım isteme" hedef davranışına ilişkin başlama düzeyi oturumlarında üç oturum üst üste %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Nehir öğretmen, başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının hemen ardından Rüzgar'ın hedeflenen davranışa ilişkin ön-test genelleme verilerini toplamıştır. Rüzgar'ın "ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden yardım isteme" becerisini farklı kişilere genelleyip genellemediği belirlenmiştir. Şekil 3.5'te görüldüğü gibi Rüzgar'ın kişilerarası genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Genelleme ön-test oturumundan sonra ise gömülü öğretimin uygulandığı öğretim oturumlarına geçilmiştir. Rüzgar'ın Şekil 3.4'teki uygulama oturumlarındaki bulguları incelendiğinde, 10 öğretim oturumu ve toplamda 40 deneme sonucunda hedeflenen davranışın ediniminin gerçekleştiği görülmektedir. Rüzgar'ın hedef davranışı edinmesinin hemen ardından genelleme son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme son-test oturumundan elde edilen veriler analiz edildiğinde ise Rüzgar'ın hedeflenen davranışı %100 düzeyinde genellediği görülmüştür. Rüzgar'ın birinci toplu yoklama oturumunda %0 düzeyinde performans sergilediği, uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen ikinci ve üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir. Rüzgar'ın "ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden yardım isteme" hedef davranışına ilişkin ölçütü karşılamasından iki, dört ve beş hafta sonra uygulama sırasında kazandığı bu davranışı sırasıyla %100, %75 ve %100 doğruluk düzeyinde sürdürdüğü görülmüştür. Bu bulgulara ek olarak araştırmada Rüzgar'ın

problem davranışlarındaki değişikliğe ilişkin sistematik bir veri toplanmamakla birlikte çalışmanın öğretim oturumlarını takiben Rüzgar'ın problem davranışlarında azalma olduğu gözlemlenmiştir.

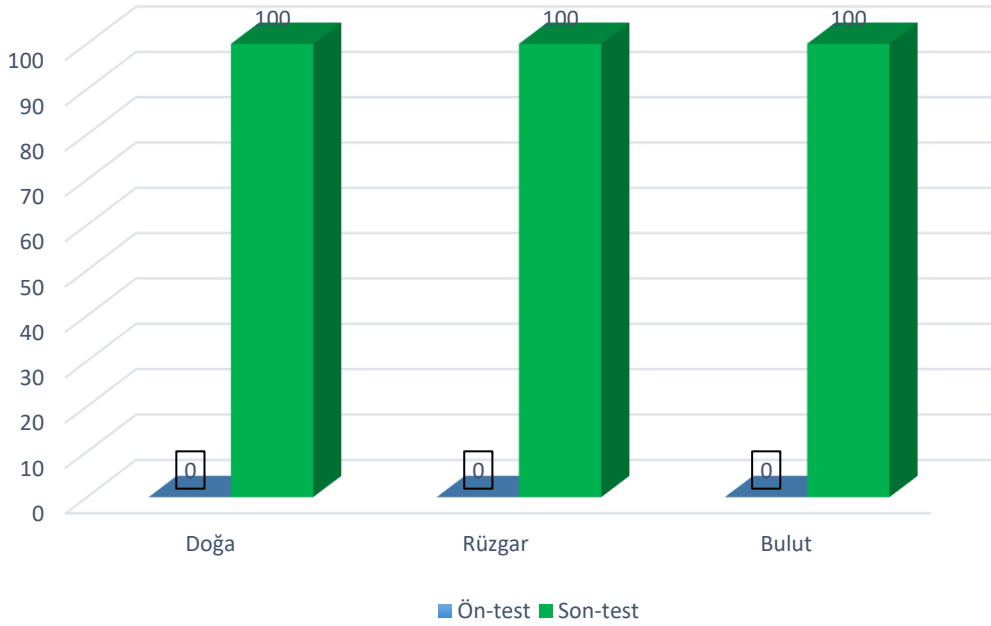
3.2.3. Gömülü öğretimin uygulanmasının Bulut'un sosyal beceri alanındaki hedef davranış üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular

Bulut “arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma” hedef davranışına ilişkin başlama düzeyi oturumlarında üç oturum üst üste %0 düzeyinde performans sergilemiştir. Deniz öğretmen, başlama düzeyi oturumlarının tamamlanmasının hemen ardından Bulut'un hedeflenen davranışa ilişkin ön-test genelleme verilerini toplamıştır. Bulut'un “arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma” becerisini farklı kişilere genelleyip genellemediği belirlenmiştir. Şekil 3.5'te görüldüğü gibi Bulut'un kişilerarası genelleme ön-test oturumunda %0 düzeyinde performans sergilediği görülmektedir. Genelleme ön-test oturumundan sonra ise gömülü öğretimin kullanılarak gerçekleştirildiği öğretim oturumlarına geçilmiştir. Bulut'un Şekil 3.4'teki uygulama oturumlarındaki bulguları incelendiğinde, sekiz öğretim oturumu ve toplamda 32 deneme sonucunda hedeflenen davranışın ediniminin gerçekleştiği görülmektedir. Bulut'un hedef davranış edinmesinin hemen ardından genelleme son-test oturumları gerçekleştirilmiştir. Genelleme son-test oturumundan elde edilen veriler analiz edildiğinde ise Bulut'un hedeflenen davranış %100 düzeyinde genellemediği görülmüştür. Bulut'un birinci ve ikinci toplu yoklama oturumlarında ortalama %0 düzeyinde performans sergilediği, uygulama oturumlarından sonra gerçekleştirilen üçüncü toplu yoklama oturumlarında ise ortalama %100 düzeyinde performans sergilediği belirlenmiştir. Bulut'un “arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma” hedef davranışına ilişkin ölçütü karşılama iki, dört ve beş hafta sonra uygulama sırasında kazandığı bu davranış her üç izleme oturumunda da %100 doğruluk düzeyinde sürdürdüğü görülmektedir.



Şekil 3.4. Doğa, Rüzgar ve Bulut'un hedeflenen sosyal becerilerindeki başlama düzeyi (b.d.), uygulama (u.), toplu yoklama (t.y.) ve izleme (i.) oturumlarına ilişkin doğru davranış yüzdeleri

Genelleme Oturumları



Şekil 3.5. *Doğa, Rüzgar ve Bulut’un kişiler arası genelleme ön-test ve son-test oturumlarındaki doğru tepki yüzdeleri*

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal becerileri edinmelerinde gömülü öğretimin etkililiğini belirlemek amacıyla acil etki ve eğilim kararlılığı hesaplamalarına yer verilmiştir. Gömülü öğretimin acil etkisini belirlemek amacıyla mutlak düzey analizi hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Doğa, Rüzgar ve Bulut’un mutlak düzey değişikliği büyüklüğü “0” olarak hesaplanmıştır. Bir başka şekilde ifade etmek gerekirse gömülü öğretim Doğa, Rüzgar ve Bulut’un hedeflenen sosyal becerileri edinmelerinde acil etki yaratmamıştır. Ardışık evrelerdeki verilerin örtüşme yüzdesini belirlemek amacıyla örtüşmeyen veri yüzdesi hesaplanmıştır. Doğa için örtüşmeyen veri yüzdesi %67, Rüzgar için %90 ve Bulut için %88 olarak belirlenmiştir. Alanyazında %90 ve üzerindeki örtüşmeyen veri yüzdesinin “çok etkili”, %70 ile %90 arası “etkili”, %50 ile %70 arası “şüpheli” ve %50’nin altı “etkisiz” olduğu ifade edilmektedir (Scruggs ve Mastropieri, 2001). Bu bağlamda gömülü öğretimin hedeflenen becerilerdeki etki büyüklüğü Doğa için “şüpheli”, Rüzgar için “çok etkili” ve Bulut için ise “etkili” olarak yorumlanabilir.

3.3. Güvenirlik Bulguları

Bu araştırmada bağımlı değişkene ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verisi, bağımsız değişkene ilişkin ise uygulama güvenirliği verisi olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır. Araştırmanın tüm evrelerinin %30'unda güvenirlik verisi toplanmıştır. Veri toplanan oturumlar yansız atama yolu ile belirlenmiştir. İzleyen başlıkta uygulama güvenirliği ve gözlemciler arası güvenirliğe ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

3.3.1. Gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Araştırmada ele alınan her bir bağımlı değişkenin standart ve doğru şekilde ölçölüp ölçölmediğinin belirlenmesi amacıyla gözlemciler arası güvenirlik verisi toplanmıştır. Öğretmen ve çocukların hedeflenen davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.3.1.1. Öğretmen katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenirlik bulguları

Öğretmen katılımcıların gömülü öğretime uygulamalarına ilişkin gözlemciler arası güvenirlik verilerinin elde edilmesi amacıyla öğretmenlerin hedeflenen davranışlarına ilişkin başlama düzeyi, öğretim, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarında araştırmacı tarafından tutulan veri kayıt formlarıyla, video kayıtları bir başka gözlemci tarafından karşılaştırılarak kayıtların ne kadar örtüştüğü karşılaştırılmıştır. Gözlemci bu oturumlarda “Gömülü Öğretim Oturumları Uygulama ve Yoklama Oturumları Uygulama Güvenilirliği Veri Toplama Formu (EK-7-8)” kullanarak verileri toplamıştır. Bu oturumların %30'undan elde edilen gözlemciler arası güvenirlik katsayısı Irmak öğretmen için başlama düzeyi, günlük yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında %100, toplu yoklama oturumlarında %92 ve öğretim oturumlarında %98; Nehir öğretmen ve Deniz öğretmen için bütün oturumlarında %100 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın öğretmen katılımcılara ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenirlik bulgularına Tablo 3.1'de yer verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmen katılımcıların gömülü öğretimi uygulamalarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

| Öğretmen | Başlama Düzeyi Oturumları | Toplu Yoklama Oturumları | Günlük Yoklama Oturumları | Öğretim Oturumları | İzleme Oturumları | Genelleme Oturumları |
|----------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|
| Irmak Öğretmen | %100 | %92 | %100 | %98 | %100 | %100 |
| Nehir Öğretmen | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| Deniz Öğretmen | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim planı hazırlama ve genelleme becerilerine ilişkin gerçekleştirilen ön-test ve son-test oturumlarına yönelik olarak da gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin hazırladıkları planlar, gözlemci tarafından “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesi (EK-5)” kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu verilerin araştırmacının değerlendirmeleriyle karşılaştırılması yoluyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Öğretmenlerin gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısının ortalaması %100 olup elde edilen bu bulgulara Tablo 3.2’de yer verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmen katılımcıların gömülü öğretim uygulama planı hazırlama becerilerine ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

| Öğretmen | Gömülü Öğretim Uygulama Planı Hazırlama Ön-Test Oturumu Bulguları | Gömülü Öğretim Uygulama Planı Hazırlama Son-Test Oturumu Bulguları | Gömülü Öğretim Uygulama Planı Hazırlama Genelleme Ön-Test Oturumu Bulguları | Gömülü Öğretim Uygulama Planı Hazırlama Son-Test Oturumu Bulguları |
|----------------|---|--|---|--|
| Irmak Öğretmen | %100 | %100 | %100 | %100 |
| Nehir Öğretmen | %100 | %100 | %100 | %100 |
| Deniz Öğretmen | %100 | %100 | %100 | %100 |

3.3.1.2. Çocuk katılımcılara ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları

Araştırmada çocuk katılımcıların başlama düzeyi, günlük yoklama, toplu yoklama, genelleme ve izleme oturumlarındaki davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik verileri toplanmıştır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların davranışlarına ilişkin veri toplanmasında gözlemci tarafından “Başlama Düzeyi, Günlük ve Toplu

Yoklama, Genelleme ve İzleme Oturumu Veri Kayıt Formu (EK-6)” kullanılmış ve bu verilerin araştırmacının değerlendirmeleriyle karşılaştırılması yoluyla gözlemciler arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Bu oturumların %30’undan elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik katsayısı Doğa ve Rüzgar için bütün oturumlarında %100 olarak hesaplanmıştır. Bulut için güvenilirlik katsayısı başlama düzeyi, toplu yoklama, izleme ve genelleme oturumlarında %100, günlük yoklama oturumlarında ise %88 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın çocuk katılımcılara ilişkin elde edilen gözlemciler arası güvenilirlik bulgularına Tablo 3.3’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. *Çocuk katılımcıların hedef davranışlarına ilişkin gözlemciler arası güvenilirlik bulguları*

| Çocuk | Başlama Düzeyi Oturumları | Toplu Yoklama Oturumları | Günlük Yoklama Oturumları | İzleme Oturumları | Genelleme Oturumları |
|--------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------|----------------------|
| Doğa | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| Rüzgar | %100 | %100 | %100 | %100 | %100 |
| Bulut | %100 | %100 | %88 | %100 | %100 |

3.3.2. Uygulama güvenilirliği bulguları

Öğretmen katılımcılar için uygulama güvenilirliği verilerine “3.1.2. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının öğretmenlerin gömülü öğretim planını uygulama becerileri üzerindeki etkililiğine ilişkin bulgular” başlığı altında yer verilmiştir. Bu başlıkta araştırmanın uygulama güvenilirliği verileri grafik üzerinde (Bkz. Şekil 3.3) gösterilmiştir. Bununla birlikte Tablo 3.4’te uygulama güvenilirliği katsayılarına da yer verilmiştir.

Tablo 3.4. *Uygulama güvenilirliği bulguları*

| Öğretmen | Toplu Yoklama Oturumları | Başlama Düzeyi Oturumları | Öğretim Oturumları | Günlük Yoklama Oturumları | İzleme Oturumları | Genelleme Oturumları |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------|---------------------------|-------------------|----------------------|
| İrmak Öğretmen | %99 | %99 | %93 | %99 | %99 | %93 |
| Nehir Öğretmen | %95 | %89 | %95 | %93 | %94 | %95 |
| Deniz Öğretmen | %99 | %100 | %97 | %96 | %99 | %100 |

3.4. Sosyal Geçerlik Bulguları

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 gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinden sosyal geçerliğe ilişkin veri toplanmıştır. İzleyen başlıklarda ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen sosyal geçerlik bulgularına, ardından gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.4.1. Öğretmenlerin sosyal geçerlik bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğini değerlendirmek üzere okul öncesi öğretmenlerine “koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları” hakkında görüşleri sorulmuştur. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan “Öğretmenlere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” (EK-9) kullanılmıştır. Bu formda 16 tane kapalı uçlu, beş tane açık uçlu olmak üzere toplamda 21 soru bulunmaktadır.

Öğretmenlerin kapalı uçlu sorulardan “bilgilendirme sürecine” yönelik maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tüm öğretmenler gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan bilgilendirme materyalinin açık, anlaşılır ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler bilgilendirme materyali içerisinde yer alan örneklerin ve animasyonların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, gömülü öğretim planı hazırlama ve uygulama sürecinde kendilerine sunulan öğretim sürecini beğendiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin “uygulama süreci” ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin tümü gömülü öğretimi uygulamadan önce yapılan hazırlıkların çok fazla zaman almadığını, kolaylıkla uygulanan ve sosyal becerileri kazandırma bağlamında etkili uygulama olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden ikisi gömülü öğretim uygulamasının sınıflarının rutin işleyişini aksatmadığını belirtirken, bir öğretmen ise rutin işleyişin aksadığını ifade etmiştir. Bu süreçte öğretmenler, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğrettikleri becerilerin çocukların ileriki yaşamlarında sıkça kullanabilecekleri, günlük yaşamlarında farklı ortamlarda sıkça sergileyebilecekleri ve öğretilen bu becerinin çocuğun günlük yaşamındaki diğer kişiler tarafından takdir edilmesini ve ona karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlayan bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında

gömülü öğretimi uygularken araştırmacı tarafından performans geribildirimini sunulmasını yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin çalışmaya yönelik genel düşünceleri incelendiğinde, bir öğretmen gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri dışındaki diğer alanları da desteklemek amacıyla kullanılabileceğini belirtirken, iki öğretmen bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için belirledikleri “yardım etme, yardım isteme ve paylaşma talebinde bulunma” becerilerinin çocukların diğer çalışma davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin tümü gömülü öğretimin kaynaştırma ortamında uygulamak için uygun olduğunu, normal gelişim gösteren çocukların yeterliklerini geliştirmek amacıyla da kullanabileceklerini ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan diğer öğretmen arkadaşlarına da gömülü öğretimi öğretebileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlere kapalı uçlu soruların yanı sıra bazı açık uçlu sorular da yöneltilmiştir. Irmak, Nehir ve Deniz öğretmen, çalışmanın en beğenilen yönüne ilişkin görüş bildirmişlerdir. Irmak Öğretmen çalışmanın beğendiği yönlerini aşağıda yer alan sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmen açısından bana olumlu yönde katkısı çok oldu. Bu yöntemi uygulayarak daha iyi kavramış oldum ve ileride kullanacağım. Beni geliştirdiğine inanıyorum. Öğrenci açısından olumlu davranış kazandırdık ve bunu uzun süreli kazandırdık. Bu çok önemli bir şey. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara davranış kazandırmak, bu yöntemle zaman açısından daha tasarruflu ve daha kolay. Zor değil, çok fazla materyal ve zaman gerektirmiyor.”

Nehir öğretmen çalışmanın beğendiği yönlerini “*Sınıftaki diğer öğrencilerimin kaynaştırma öğrencisi olan arkadaşlarına karşı bakış açılarını olumlu yönde değişti. Hep birlikte sınıf olarak arkadaşlarına yardımcı olma çabaları beni çok memnun etti ve diğer öğrencilerime de çok şey kattığını düşünüyorum.*” sözleriyle, Deniz öğretmen ise “*Belirlediğimiz becerinin çocuğun okul dışındaki yaşantısına da yansımaları ve hayatını kolaylaştırması çok güzel. Çocuğun özel eğitim derecesine göre yöntemi uygulamak zorlaşıyor ama olumlu sonuçlar almak tüm zorlukları unutturuyor. Uzun bir süreçti bizim için ama öğrencinin mutluluğu her şeye değer.*” sözleriyle dile getirmiştir.

Çalışmanın beğenilmeyen yönlerini Irmak öğretmen aşağıda yer alan sözlerle özetlemiştir:

“Beğenmediğim yönü sanırım yok, yaparken zorlanmadım. Başta biraz tedirgin olsam da sonradan alıştım. Tedirginlik sebebi belki kamerayla çekiliyor olmak. İnsan o zaman kendini biraz

geriyor ister istemez ve çok da doğal olamıyorsun. Bir de sınıfın çok kalabalık olmaması gerekiyor ben bu konuda biraz zorlandım.”

Nehir öğretmen çalışmanın beğenilmeyen yönlerini “*Kaynaştırma öğrencimle yaptığımız çalışmanın çok uzun ve yorucu geçmesinden dolayı sınıf içinde diğer öğrencilerime gereken zamanı ayıramadığımı düşünüyorum. Sınıfın kalabalık olmasından kaynaklı bir sorun bu.*” sözleriyle, Deniz öğretmen ise “*Kaynaştırma öğrencileri için ekstra zaman ayırmak çoğu zaman diğer öğrencilerin sıkılmasına sebep oldu. Çocuklar zamanla bu duruma alışıyorlar. Her çalışmada öğrencinin dikkatini çekecek bir etkinlik bulmak önceden hazırlık yapmayı gerektiriyor. Velinin bu çalışmayı anlayabilmesi için bilgilendirme daha açıklayıcı olabilirdi.*” sözleriyle dile getirmişlerdir.

Öğretmenlere çalışmayla birlikte kendilerinde gördükleri değişikliklerin neler olduğu sorulmuştur. Irmak öğretmen kendinde gördüğü değişiklikleri izleyen sözlerle ifade etmiştir:

“Yönergelerimi daha doğru veriyorum. Bazen bunu sınıf içinde önemsemediğimi şimdi fark ediyorum. Daha açık ve anlaşılır olmak lazım. Bir de ödüllendirme kısmını doğru yapmak lazım. Çocuğa yeterli dozda ve doğru zamanda geri dönüt vermek çok önemli. Ben artık daha iyi dönütler veriyorum bunun öneminin farkına vardım.”

Nehir öğretmen çalışmayla birlikte kendinde gördüğü değişiklikleri aşağıda yer alan ifadelerle belirtmiştir:

“Bir an önce öğrencimde olumlu yönde değişimleri görmek isteme heyecanı oluştu. Çalışma yaparken çok zevk aldım. Öğrencimin olumlu tepkileri beni daha çok çalışma konusunda şevklendirdi. Seneye sınıfımda kaynaştırma öğrencisi olursa eğer, gömülü öğretimdeki gibi çalışma programı uygulamayı düşünüyorum. Kendime aşırı güvenim geldi. Ben bu işi başarabilirim dedim.”

Deniz Öğretmen ise çalışmayla birlikte kendinde gördüğü değişiklikleri “*Kaynaştırma öğrencilerine olan bakış açım değişti. Daha sabırlı olmam gerektiğini anladım. Kaynaştırma öğrencilerinin de farklı yöntemlerle neler başarabileceklerini gördüm. Ailelerin de bu konuda desteğinin önemli olduğunu anladım.*” sözleriyle açıklamıştır.

Gerçekleştirilen bu çalışmayla birlikte gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda görülen değişikliklerin neler olduğuna ilişkin sorulara Irmak öğretmen “*Beni daha iyi dinliyor. Söylediğimi yapma konusunda artık daha istekli bunun sebebi de bence ona verdiğim dönütler. Arkadaşlarına yardım etme konusunda kesinlikle daha istekli bir çocuk artık. Normalde oldukça çekingendir bunu yavaş yavaş aştığını düşünüyorum.*”

şeklinde yanıt vermiştir. Nehir öğretmen ise görüşlerini aşağıda yer alan sözlerle açıklamıştır:

“Yetişkinlerle az da olsa olumlu iletişim kurmaya başladı, daha sakin ve uyumlu oldu. Arkadaşlarıyla az da olsa sosyalleşmesi sağlandı. Hırçınlığı ve saldırganlığı tamamen ortadan kalktı. Çünkü çalışma sırasında o da çok eğlendi. Okula artık severek gelmeye başladı. Artık tek başına değil bizlerle birlikte zaman geçirmeye başladı.”

Deniz öğretmen çalışmayla birlikte sınıftaki gelişimsel yetersizliği olan çocukta gördüğü değişiklikleri *“Kendine güveni arttı, konuşmak için daha fazla çaba harcadı, etkinliklere katılma isteği arttı, okula daha istekli gelmeye başladı, daha güler yüzlü mutlu bir çocuk oldu.”* sözleriyle belirtmişlerdir.

Irmak, Nehir ve Deniz öğretmen benzer başka çalışmalara katılma konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Irmak öğretmen bu durumu *“Kesinlikle isterim. Uzun vadede öğretmenin işini kolaylaştırıyor. Öğrenciye ve öğretmene katkısı olumlu”* sözleriyle açıklamıştır. Nehir öğretmen ise bu konuyla ilgili düşüncelerini aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

“Tabi ki katılmak isterim. Çünkü bu tür çalışmalar biz öğretmenlere de çok şeyler kazandırıyor. Genelde çoğu öğretmen, sınıfında kaynaştırma öğrencisi istemez. Ne yapacağını bilemez, ona çok ağır bir yük gibi gelir. Aslında öyle değil bu çalışmadan sonra bence her öğretmenin özel eğitimde bu şekilde bir çalışma yaparak kaynaştırma öğrencilerine çok şeyler kazandıracağını düşünüyorum. Onları topluma kazandırmak bizim görevimiz.”

3.4.2. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinden elde edilen sosyal geçerlik bulguları

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, gömülü öğretime göre hazırlanan öğretim programının etkililiği hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bu amaçla gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine çocuklarının başlama düzeyi, öğretim ve izleme oturumlarındaki videoları izletilerek, annelerin çocuklarının çalışmadaki ilerlemelerine ilişkin bilgi edinmeleri sağlanmıştır. Annelerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Ailelere Yönelik Sosyal Geçerlik Formu” (EK-10) kullanılmıştır. Bu formda yedi tane kapalı uçlu, yedi tane de açık uçlu olmak üzere toplamda 14 soru bulunmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin kapalı uçlu sorulara verdiği yanıtlar incelendiğinde, videoda izledikleri gömülü öğretim uygulamalarını rahatlıkla anladıklarını ve gömülü öğretimin kolaylıkla kullanılabilen bir uygulama yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra

çocuklarına kazandırılan sosyal becerilerin (yardım etme, yardım isteme ve paylaşma talebinde bulunma) çocuklar için önemli, çocukların ileride ve günlük yaşamlarında farklı ortamlarda sıkça kullanabilecekleri bir beceri olduğunu, bu becerinin çocuğun günlük yaşamındaki diğer kişiler tarafından takdir edilmesini ve ona karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlayan bir beceri olduğunu ve çocuklarının bağımsız yaşamlarına katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin üçü de çocuklarının bu çalışmaya katılmasından dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Annelerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, çocuklarının hedeflenen sosyal beceriyi edinmelerinin çocuklarının yaşamlarında olumlu değişikliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Doğa'nın annesi görüşlerini "*Çocuğum içine kapanıktı ve daha sosyal olması sağlandı. En önemlisi kendine güven kazandırıldı. Arkadaşları ile paylaşmayı öğrendi*" sözleriyle, Rüzgar'ın annesi görüşlerini "*Oğlum çok zor bir çocuk, tamamıyla olmasa da artık istemeyi öğrendi. Sınıfta çok fazla problemleri davranış sergiliyordu. Çalışmadan sonra artık daha ılımlı davranmaya başladı. Arkadaşlarıyla artık sorunsuz bir şekilde oynamaya başladı.*" sözleriyle, Bulut'un annesi ise görüşlerini "*Arkadaşlarıyla kaynaşması adıma çok iyi bir başlangıçtı. Evde ailesiyle birlikte çok gerek duymuyordu ama dışarıda gerekliydi. Daha önce sınıfta sessiz oturuyordu. Arkadaşlarıyla iletişim kurmuyordu. Çalışma başlatıldıktan sonra arkadaşlarıyla konuşmaya başladı, aktivitelere katıldı*" sözleriyle dile getirmiştir.

Annelere çocuklarının öğrenmiş olduğu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemleyip gözlemlemedikleri, gözlemlemedilerse çocuklarının öğrendiği beceriyi gerçekleştirme için çocuklarına fırsat verip vermedikleri sorulmuştur. Doğa'nın annesi öğretilen beceriyi Doğa'nın günlük yaşamda kullandığını görmediğini ve beceriyi gerçekleştirme için çocuğuna hiçbir fırsat vermediğini belirtmiştir. Rüzgar'ın annesi bu konudaki görüşlerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

"Oğlumun kriz anı çok zor, istemediği bir şeyi ona zorla yaptırmak imkansızdı. Çalışma gerçekleştikten sonra hayatımız daha da kolaylaştı. Eve misafir geldiğinde misafiri koltuğa oturtup çubuk kraker paketini açması için yardım istedi. Ayakkabısının bağcığının bağlanması için yardım istedi. Birçok farklı becerilerde yardım istediğini gördüm."

Bulut'un annesi ise "*İkiz kardeşiyle oyun oynarken kardeşine, 'Oyuncaklarını benimle paylaşmıyor.' veya 'Benimle oynar mısın kardeşim?' diye söylüyor. Daha önce oynamak için kardeşinin oyuncaklarını bırakmasını bekliyordu, kendisi istemiyordu.*" sözleriyle bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir.

Annelere öğretim sonunda çocuklarının öğrenmiş olduğu sosyal becerinin çocuğun çevresindeki kişileri (arkadaş, aile, komşu vb.) memnun edip etmediği sorulmuştur. Doğa'nın annesi *“Tabii ki, kesinlikle kendine güveni geldi. Aktivitelere katılmaya, az da olsa konuşmaya başladı. Çünkü artık bir bireydi Doğa.”* ifadesiyle, Rüzgar'ın annesi *“Evet markete giderken istediği olsun isteyen bir çocuktuk. Kendini yerlere atmaları, pijamasını aşağı indirmesi, hepsi kayboldu.”* ifadesiyle, Bulut'un annesi ise *“Evet, özgüveni geliyor kendine, yetenekleri desteklenen engelli çocuk zamanla eksik yönlerini geliştirerek topluma da faydalı olacaktır.”* ifadesiyle bu konudaki düşüncelerini belirtmiştir. Bunun yanı sıra anneler, çocuklarına sosyal becerilerin öğretilmesinde kullanılan gömülü öğretimi öğrenmeyi istediklerini ifade etmişlerdir. Doğa'nın annesi gömülü öğretimi öğrenmeyi ve çocuğuna yeni davranışlar kazandırmayı çok istediğini dile getirmiştir.

Annelere çocuklarının farklı becerileri öğrenmeleriyle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını isteyip istemedikleri sorulduğunda, üç anne de bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bulut'un annesi görüşlerini *“Gelişimine katkıda bulunacak her bir faaliyete katılmasını isterim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Annelere çalışmanın en beğendikleri yönüne ilişkin sorulan soruya Doğa'nın annesi *“Çocuğumu sıkmadan, bunaltmadan ve ödüllü olması çok da hoşuma gitti. Öğretmenin her dediğini yaptığı zaman bekleyip ödülünü alması bile çok hoş”* sözleriyle yanıt vermiştir. Rüzgar'ın annesi bu konudaki görüşlerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Artık her şeyde bir sınır olduğunu, her şeyi elde edemeyeceğini, bir şey yaparken yardım istemeyi tamamiyle öğrendi. Rüzgar kural bilmeyen, çok zor bir çocuktuk. Bu bizim hayatımızı çok zorlaştırıyordu. İstemeyi bilmezdi. Her istediği olsun isterdi. Su isterken, çorba isterken, marketten bir şeyler isterken bana danışıyor. Eğer izin verirsem alıyor. Kendini yere atma huyu kayboldu. Bu çalışmanızdan dolayı sizlere çok teşekkür ederim.”

Bulut'un annesi bu konudaki görüşlerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Çocuğumun bir şeyler öğrenmesinin kendini iyi hissettirdiğini düşünüyorum. Ne kadar çok şey öğrenirse kendisi, ailesi ve çevresi için faydalı olacaktır. Sınıfta var olan etkinliklerde düzenleme yapıldığı için çocuğum için ayrı bir uygulama yapılmış gibi görünmedi. Bence çocuğum kendini rahat hissediyor. Dışlanmış gibi durmuyor.”

Ayrıca annelerin tümü, çalışmada beğenmedikleri bir yön olmadığını belirtmişlerdir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmada sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim sürecine ilişkin plan yazmaları, yazdıkları planı farklı bir davranışa genellemeleri, gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamaları, koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışlarını koruma düzeyleri üzerindeki etkililiği ve gömülü öğretimin yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulanmasının gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal beceri alanında hedeflenen davranışları edinmeleri, öğretim sona erdikten sonra edindikleri bu davranışları koruyabilmeleri ve farklı kişilere genelleyebilmeleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları hakkındaki görüşleri ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin gömülü öğretime göre hazırlanan öğretim programının etkililiği hakkındaki görüşleriyle ilgili sosyal geçerlik verisi toplanmıştır.

Alanyazında mesleki gelişim uygulamaların etkililiğinden söz edebilmek için bu sürecin bazı özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu özellikler, etkili mesleki gelişim uygulamalarının içeriğinin öğrenenin gereksinimine göre oluşturulması, içeriğin bilimsel dayanaklı uygulamalardan oluşması, hem öğretmen hem de öğrencinin gelişimini hedeflemesi, öğretmenlerin bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarında izleme ve geribildirim desteğinin sağlanması olarak sıralanmaktadır (Akalin, 2012, s. 94; Barnett, 2008, s. 2; Barton vd., 2013, s. 338; Bethune ve Wood, 2013, s. 112; Broad ve Evans, 2006, s. 4, 15, 30, 75, 100; Darling-Hammond vd., 2017, s. 5, 6; Gates ve Gates, 2014, s. 11; Guskey, 2002, s. 383; Seferoğlu, 2004a, s. 85; Snyder vd., 2012, s. 193, 209; Tunç-Paftalı, 2018, s. 36). Bu çalışmada hazırlanan koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları söz konusu özellikler açısından değerlendirildiğinde, bu özelliklerin çoğunu yansıttığı görülmektedir. Örneğin: a) Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının içeriğini oluşturan gömülü öğretim uygulamaları gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. b) Süreç planlanırken eğitimin içeriği, öğretmen ve çocukların gereksinimlerine ve bağlamına göre bireyselleştirilmiştir. c) Teorik bilgiyle birlikte gömülü öğretimin sınıf ortamında kullanımına odaklanılmıştır. d) Bu süreçte öğretmenlere, gömülü öğretimle

ilgili bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarılması amacıyla öğretmenlerin uygulamalarının gözlemlenmesini ve uygulamalarına ilişkin geribildirim sunulmasını içeren koçluk desteği sağlanmıştır. e) Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarının hem öğretmenlerin hem de çocukların öğrenme çıktıları üzerindeki etkililiğine ilişkin veri toplanmıştır.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların tamamı yüz yüze yürütüldüğü görülmüştür (Aldemir 2017; Grisham-Brown vd. 2006; Grisham-Brown vd., 2009; Horn vd., 2000; Macy ve Bricker, 2007; Rakap, 2017a). Öğretmen niteliklerinin geliştirilmesi konusunda ele alınabilecek seçeneklerden biri bilgisayar temelli teknolojilerin ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasıdır (Seferoğlu, 2004b, s. 44). Bu araştırmada koçluk desteğiyle sunulan web-tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları koçluğun temel bileşenleri olan a) eğitim oturumları, b) gözlem, c) performans geribildirimleri dikkate alınarak geliştirilmiştir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; s. 292). Web sitesi aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim oturumlarında gömülü öğretimle ilgili teorik bilgi, seslendirilmiş sunu aracılığıyla sunulmuştur. Öğretmen eğitimi için hazırlanan içeriğin daha kolay anlaşılabilir olmasını sağlamak amacıyla sununun içerisinde uygulama örneklerinin yer aldığı animasyonlara yer verilmiştir. Araştırmayı, gömülü öğretim ve koçluk uygulamalarını ele alan diğer araştırmalardan ayıran en önemli özellik, öğretmen eğitimi sırasında gömülü öğretimle ilgili teorik bilginin uygulamaya yansımaları kolaylaştırmak amacıyla animasyonlara yer verilmiş olmasıdır. Bununla birlikte araştırma, sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki koçluk çalışmalarından biridir (Coogly vd., 2017; Rakap, 2017a).

Bu araştırmada üç okul öncesi öğretmenine koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının ilk aşaması olan eğitim oturumu tamamlandıktan hemen sonra ve gözlem, uygulama ve geribildirim aşamasına geçmeden önce öğretmenlerin %100 doğruluk düzeyiyle öğretim planı hazırladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Alanyazında okul öncesi dönemde gömülü öğretimle ilgili gerçekleştirilen öğretmen eğitimi çalışmaları incelendiğinde, bir araştırmada uygulama aşamasına geçmeden önce okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla birlikte sunulan gömülü öğretim planı hazırlamalarına ilişkin ölçütü (%100) karşılamaları (Aldemir, 2017), iki araştırmada ise uygulama aşamasına geçmeden önce öğretmenlerin eğitim sırasında öğrendikleri

becerileri karşılamaları (en az %90 düzeyinde uygulamaları) beklenmiştir (Grisham-Brown vd., 2000, s. 144; Malmskog ve McDonnell, 1999, s. 205). Gerçekleştirilen bu araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin gömülü öğretimi uygulamaya başlamadan önce hedeflen ölçütü karşılamaları beklenmiştir. Alanyazında sınırlı sayıda olan araştırma bulgularıyla benzerlik gösteren bu bulguların mesleki gelişim çalışmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmada çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretime dayalı plan hazırlama becerisine yönelik genelleme verisi, farklı bir davranışa yönelik plan hazırlama becerisiyle sınanmıştır. Öğretmenler gömülü öğretim planı hazırlama becerilerini farklı bir davranışa %100 ölçütünü karşılayarak genelleyebilmişlerdir. Alanyazında Aldemir'in (2017) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin gömülü öğretime dayalı plan yazma becerisini tek basamaklı başka bir davranışa genelledikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada öğretmenler için düzenlenen genelleme oturumları, Aldemir'in (2017) gerçekleştirdiği çalışmadaki genelleme oturumlarıyla benzer şekilde yürütülmüş ve her iki çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra sınıfta kaynaştırma uygulaması kapsamında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları incelendiğinde, dört araştırmada öğretmenlere ilişkin genelleme verisi toplandığı belirlenmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmalarda okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle ilgili edindikleri öğretim becerilerini farklı davranışların öğretimine (Tunç-Paftalı, 2018), öğretmen adaylarının edindikleri gömülü öğretim uygulama becerilerini farklı etkinliklere (Rakap, 2017a), öğretmen adaylarının edindikleri ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretimi farklı çocuklara (Barton vd., 2013) genellediği görülmüştür. Hemmeter ve diğerlerinin (2015) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmenlerden birinin Piramit Modeli'ni kullanmaya ilişkin edindiği becerileri başka etkinliklere genellediği, diğer ikisinden elde edilen genelleme verilerinin ise ölçütü karşılar nitelikte olmadığı görülmüştür. Alanyazında mesleki gelişim çalışmalarına katılan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yönelik müdahalelerle ilgili bilgi ve beceri kazanmalarının yanı sıra kazandıkları bu bilgi ve becerileri farklı koşullar altında da uygulamalarının gerekliliği önemle vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen davranışlarının genellenmesiyle sonuçlanan mesleki gelişim çalışmalarının daha verimli ve değerli bir eğitim aracı olabileceğinden söz edilmektedir (Kretlow, Cooke ve Wood, 2012, s. 349; Tate vd. 2005, s. 220; Toelken ve Miltenberger, 2012, s. 102). Dolayısıyla

bu araştırmadan elde edilen bulguların alanyazında öğretmen eğitimiyle gerçekleştirilen çalışmalardaki genelleme bulgularını desteklediği görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını takiben okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretmenleri yüksek uygulama gvenirliğiyle uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Uygulama güvenirliği bulguları incelendiğinde, Irmak öğretmeninin yoklama oturumlarını ortalama %99, öğretmen oturumlarını ortalama %93 doğruluk düzeyiyle; Nehir öğretmeninin yoklama oturumlarını ortalama %92, öğretmen oturumlarını ortalama %95 doğruluk düzeyiyle; Deniz öğretmeninin ise yoklama oturumlarını ortalama %98, öğretmen oturumlarını ortalama %97 doğruluk düzeyiyle uyguladığı belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin uygulama güvenirliğinin geliştirilmesi için öğretilmesi hedeflenen becerilerle ilgili eğitimin yanı sıra sınıf içi uygulamaları izlemeye olanak sağlayan koçluk gibi mesleki gelişim modellerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Artman-Meeker vd., 2015; s. 187; Barton vd., 2013, s. 338; Bethune ve Wood, 2013, s. 110; Devine, Meyers ve Houssemand, 2013, s. 1385; Fox vd., 2011, s. 188; Guskey, 2014, s. 16; Hemmeter vd., 2015, s. 154; Knight, 2009, s. 18; Kretlow ve Bartholomev, 2010; s. 293-294; Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016, s. 10). Sınıfında gelişimsel yetersizliği olan ocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları incelendiğinde araştırma bulguları, gömülü öğretimi (Coogle vd., 2017; Rakap, 2017a), Piramit Modeli (Artman-Meeker, 2010; Fox vd., 2011; Hemmeter vd., 2015), davranışsal öğretmen uygulamaları (Conroy vd., 2014), ipucunun giderek arttırılmasıyla öğretmen (Barton vd., 2013), önleyici sınıf yönetimi uygulamaları (Artman-Meeker ve Hemmeter, 2012), sosyal iletişimin ve oyunun geliştirilmesi (Wilson vd., 2012) uygulamalarının yüksek uygulama gvenirliğiyle uyguladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen ve öğretmen adaylarının sınıf ortamında etkili öğretmen müdahalelerini yüksek uygulama gvenirliğiyle uygulamaları için koçluk uygulamalarının etkili bir araç olduğu söylenbilir. Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın bulgularının, ilgili alanyazından elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmasında koçluğun etkililiğiyle ilgili araştırma bulgularını desteklediği sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin edindiği gömülü öğretmen uygulama becerilerini, koçluk desteğinin sonlandırılmasının ardından sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek

amacıyla izleme verisi toplanmıştır. Öğretim bittikten iki, dört ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında söz konusu becerileri Irmak öğretmenin ortalama %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4), Nehir öğretmenin ortalama %94 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %93, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %96, ranj %3) ve Deniz öğretmenin ortalama %99 (en düşük uygulama güvenilirliği katsayısı %96, en yüksek uygulama güvenilirliği katsayısı %100, ranj %4) doğruluk düzeyiyle sürdürdüğü belirlenmiştir. İzleme oturumlarında öğretmenler uygulama evresindeki performans düzeyine yakın bir düzeyde performans sergilemeye devam etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrendikleri becerileri izleme oturumlarında da devam ettirmelerinde, öğretim oturumlarında öğretmenlerin uygulamasına ilişkin olumlu ve düzeltici geribildirim sunulmasının destek sağlamış olabileceği düşünülmektedir. Sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının edindiği becerileri sürdürüp sürdürmediklerini belirlemek amacıyla altı araştırmada öğretmen davranışlarına yönelik izleme verisinin toplandığı belirlenmiştir. Söz konusu bu araştırmaların beşinde (Conroy vd., 2014, s. 88; Coogle vd., 2017, s. 65; Fox vd., 2011, s. 184; Rakap, 2017a, s. 132, Tunç-Paftalı, 2018, s. 81) koçluk oturumları sona erdikten sonra öğretmen ve öğretmen adaylarının edindikleri becerileri sürdürdükleri; bir çalışmada ise (Hemmeter vd., 2015) öğretmenlerden birinin edindiği becerileri ölçütü karşılayacak düzeyde sürdürdüğü, ikisinin ise söz konusu becerileri kullanmaya devam etmeleri için uygulama sırasında geribildirime ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen koçluk uygulaması haricindeki diğer mesleki eğitim çalışmaları incelendiğinde ise sadece bir araştırmada öğretmenlere ilişkin izleme verisi toplanmıştır. Aldemir'in (2017) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eşzamanlı ipucuyla öğretimle birlikte sunulan gömülü öğretimi kullanmaya ilişkin edindikleri becerileri, öğretim sona erdikten beş hafta sonra da sürdürdükleri belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle, bu araştırmanın izleme bulgularının alanyazında sınırlı sayıda olan öğretmen/öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk uygulamalarının ve gömülü öğretimin sunulduğu mesleki gelişim çalışmalarının bulgularıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Mesleki gelişim müdahalelerinin temel amacı, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda bilgi ve becerilerini destekleyerek öğrencilerinin akademik ve gelişim

alanlarındaki öğrenme çıktılarında iyileşmelere yol açmaktır (Akalin, 2012, s. 94; Broad ve Evans, 2006, s. 4; Darling-Hammond vd., 2017, s. 5; Gates ve Gates, 2014, s. 11; Guskey, 2002, s. 383; İşcen Karasu, 2017, s. 173; Seferoğlu, 2004a, s. 85; Snyder vd., 2012, s. 193, 209). Bu nedenle, mesleki gelişim faaliyetlerinin etkililiğinden söz edebilmek için sadece öğretmenlerin davranışlarındaki değişimlerin izlenmesi yeterli olmamaktadır. Bunun yanı sıra mesleki gelişim faaliyetlerinin öğrenci davranışlarına etkisini belirlemek amacıyla planlanma yapmak önem taşımaktadır. Bu bilgilerden hareketle bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi kullanarak gerçekleştirdikleri öğretim sonucunda, gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerileri edinim düzeyleri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen sosyal becerileri %100 doğruluk düzeyinde edindikleri belirlenmiştir. Kretlow ve Bartholomew (2010, s. 279-280) öğretim yöntemlerinin düşük düzeyde veya tutarsız uygulama güvenilirliğiyle sunulmasıyla düşük öğrenci başarısı arasında bir korelasyon olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, bu araştırmada öğretmenlerin gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarıyla gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef becerileri kazanmaları arasında ilişki olduğu söylenebilir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmaları incelendiğinde, gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocuklara hedeflenen becerileri öğretmede etkili olduğu belirlenmiştir. Söz konusu bu araştırmalarda çocuklara kavram (dolu, kalın, mavi ve uzağında olanı gösterme) öğretimi (Aldemir, 2017), çocukların seçenek sunulduğunda seçim becerilerine tepki düzeyleri ve ifade edici iletişim becerileri (Coogole vd., 2017), bir materyali talep etmek için en az iki kelime kullanma; mavi, sarı ve kırmızı renkleri gösterme; kare, daire ve üçgeni gösterme (Rakap, 2017a), yazma öncesi beceriler (Grisham-Brown vd. (2009), sosyal becerilerden iş birliğiyle yürütülecek bir etkinliği başlatma, sıra alma ve yönergeleri takip etme becerileri (Macy ve Bricker, 2007), yazma becerilerini (iki çocuğun isimlerinin tamamını yazması, bir çocuğun ise isminin ilk üç harfini yazması) edinmeleri (Grisham-Brown vd., 2006), bir kaptan diğer kaba sıvı boşaltma, sınıflama, makas kullanma, grup etkinliğinde sorulan soruları yanıtlama, nesne sayma (Horn vd., 2000) becerileri hedef davranış olarak belirlenmiştir. Bu bilgilerden hareketle, gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların motor, uyum, sosyal, bilişsel ve iletişim becerileri gibi çeşitli akademik ve gelişimsel alanlarda

desteklenmesine olanak sağlayan bir m¼dahale olduğu s¼ylenebilir. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen bulguların, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara g¼m¼l¼ ¼Đretimi kullanarak çeşitli alanlarda davranışların kazandırılmasını hedefleyecek araştırmalara katkı sağlayacağı d¼ř¼n¼lmektedir.

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların ¼l¼t¼ karşılamasından iki, d¼rt ve beş hafta sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında, Doğa ve Bulut'un uygulama sırasında kazandığı hedef davranışı her ¼ izleme oturumunda da %100 doğruluk d¼zeyinde, R¼zgar'ın ise izleme oturumlarında kazandığı hedef davranışı sırasıyla %100, %75 ve %100 doğruluk d¼zeyinde s¼rd¼rd¼Đ¼ g¼r¼lmektedir. R¼zgar'ın izleme oturumlarındaki performans d¼zeyinin (ortalama %92) ¼Đretim oturumundaki son ¼ performans d¼zeyine (%100) g¼re azaldığı g¼r¼lmektedir. R¼zgar için hedef davranış olarak belirlenen “ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden yardım isteme” becerisinin ¼Đretimi oyun zamanı, kahvaltı-temizlik ve sanat etkinliği içerisine g¼m¼lm¼řt¼r. Hedef davranışın değerlendirilmesi amacıyla d¼zenlenen yoklama oturumları, etkinlikler içerisinde çocuklara d¼rder deneme fırsatı sunularak gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumunun gerçekleştirildiği kahvaltı-temizlik rutininde, R¼zgar'ın sevdiği içecek olan “s¼t” kapalı kavanoz içerisine koyulmuş ve yardım isteme davranışını gerçekleştirmesi için zemin hazırlanmıştır. Ancak gerçekleştirilen bu deneme sırasında R¼zgar'ın s¼t¼ içmek istemediği ve dolayısıyla da yardım istemediği g¼zlemlenmiřtir. R¼zgar'ın annesiyle yapılan g¼r¼řmede, çocuğun okula gelmeden ¼nce kahvaltı yaptığı belirlenmiştir. Dolayısıyla s¼z konusu bu durum, R¼zgar'ın bu denemeyi gerçekleştirmek istememesinin nedeni olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen izleme oturumlarına ilişkin bulgular, alanyazında okul ¼ncesi ¼Đretmenlerine ve ¼Đretmen adaylarına g¼m¼l¼ ¼Đretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmalarından elde edilen bulgularla benzerlik g¼stermektedir (Aldemir, 2017, s. 107; Coogle vd., 2017, s. 67, 69; Grisham-Brown vd., 2006, s. 177; Rakap, 2017a, s. 134). Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada elde edilen izleme bulgularının az sayıda çalışmanın olduğu g¼m¼l¼ ¼Đretimle ilgili alanyazına ¼nemli bir katkı sağladığı ifade edilebilir.

Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen becerileri farklı kişilere genelleyip genellemediklerini belirlemek amacıyla ¼n-test ve son-test oturumları d¼zenlenmiřtir. Doğa'nın “kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme” becerisini daha ¼nce yardım etmediği bir akranına, stajyer ¼Đrenciye ve okuldaki yardımcı personele, R¼zgar'ın “ihtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından

yardım isteme” becerisini daha önce yardım etmediği yardımcı öğretmene ve Bulut’un “arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma” becerisini farklı akranlarına ön-test oturumlarında %0 doğruluk düzeyinde, son-test oturumlarında ise %100 doğruluk düzeyinde genellediği belirlenmiştir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerine/öğretmen adaylarına gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmaları incelendiğinde, sadece iki çalışmada çocuklara ilişkin genelleme verisi toplandığı görülmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedeflenen davranışları Aldemir’in (2017) gerçekleştirdiği çalışmada farklı kişi, ortam ve araç-gereçlere genellediği, Horn ve diğerlerinin (2000) gerçekleştirdiği çalışmada ise farklı etkinliklere genellediği belirlenmiştir. Söz konusu çalışmaların bulgularıyla bu çalışmada ulaşılan genelleme oturumlarına ilişkin bulguların tutarlılık gösterdiği ve bu bulguların alanyazını genişleterek katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, kullanılan öğretim uygulamasının ve elde edilen bulguların önemini belirleyebilmek üzere çalışmanın sosyal geçerlik boyutu incelenmiştir. Bu amaçla araştırmaya katılan üç öğretmenden ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinden sosyal geçerliğe ilişkin öznel değerlendirme yaklaşımıyla veri toplanmıştır. Öğretmenlerin “bilgilendirme sürecine” yönelik maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde, tüm öğretmenler gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan bilgilendirme materyalinin ve bilgilendirme materyali içerisinde yer alan örneklerin ve animasyonların açık, anlaşılır ve yararlı olduğunu, gömülü öğretim planı hazırlama ve uygulama sürecinde kendilerine sunulan öğretim sürecini beğendiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca sınıflarında gömülü öğretimi uygularken araştırmacı tarafından performans geribildirimini sunulmasını yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir. Sınıfında kaynaştırma uygulaması kapsamında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleriyle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen koçluk çalışmaları incelendiğinde, 10 çalışmanın sekizinde (Artman, 2010, s. 115-116; Barton vd., 2013, s. 336-337; Conroy vd., 2014, s. 88-89; Coogle vd., 2017, s. 66; Hemmeter vd., 2015, s. 154; Rakap, 2017a, s. 135; Tunç-Paftalı, 2018, s. 87-89; Wilson vd., 2012, s. 102), öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik sosyal geçerlik verisi toplanmıştır. Sosyal geçerliğe ilişkin bulgular incelendiğinde, genel olarak katılımcıların koçluk uygulaması hakkında ve öğrendikleri becerileri sınıflarında uygulamaya devam edecekleri konusunda olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerine koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki

gelişim portalı uygulamalarına ilişkin sosyal geçerlik bulguları, alanyazında yer alan bulgularla benzerlik göstermektedir.

Sosyal geçerlik formları aracılığıyla öğretmenler, gömülü öğretimin kaynaştırma ortamında uygulamak için uygun ve kolay bir yöntem olduğunu, uygulamadan önce yapılan hazırlıkların çok fazla zaman almadığını, normal gelişim gösteren çocukların yeterliklerini geliştirmek amacıyla da kullanılacaklarını ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan diğer öğretmen arkadaşlarına da bu yöntemi öğretebileceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde gelişimsel yetersizliği olan çocukların anneleri de gömülü öğretimin kolaylıkla uygulanabilen bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden ikisi gömülü öğretim uygulamasının sınıflarının rutin işleyişini aksatmadığını belirtirken, bir öğretmen ise rutin işleyişin aksadığını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenin sınıfının diğer katılımcıların sınıflarına göre kalabalık olmasıyla (29 çocuk) açıklanabilir. Bununla birlikte öğretmenin sınıfta gerçekleştirilecek etkinlikleri planlamasının yanı sıra, yılsonu gösterisi ve anneler günü etkinliğini planlamasından dolayı da öğretmenin rol ve sorumluluklarının arttığı ve buna bağlı olarak da gömülü öğretim uygulamasını sınıfın rutin işleyişini aksatan bir uygulama olarak gördüğünü düşündürebilir. Alanyazında okul öncesi öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına gömülü öğretimin sunulmasıyla ilgili gerçekleştirilen mesleki eğitim çalışmalarından elde edilen sosyal geçerlik bulguları, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının gömülü öğretimin gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimini ve öğrenimini desteklemek için kabul edilebilir ve yararlı bir uygulama olduğunu, gömülü öğretimi uygulamak için hazırlıkların çok az zaman ve teknik beceri gerektirdiğini ve ileride bu uygulamayı kullanacaklarını ortaya koymaktadır (Aldemir, 2017, s. 135; Horn vd. 2000, s. 220; Rakap, 2017a, s. 136). Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin gömülü öğretime ilişkin görüşlerinin alanyazındaki sosyal geçerlik bulgularıyla örtüştüğü ve alanyazını genişleterek katkı sağladığı ifade edilebilir.

Öğretmenler ve anneler, gömülü öğretimin sosyal becerileri kazandırma bağlamında etkili ve uygun bir uygulama olduğunu, çocuklara öğretilen becerilerin ileriki yaşamlarında sıkça kullanabilecekleri, günlük yaşamlarında farklı ortamlarda sıkça sergileyebilecekleri ve öğretilen bu becerinin çocuğun günlük yaşamındaki diğer kişiler tarafından takdir edilmesini ve ona karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlayan bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgulara ek olarak araştırmada Rüzgar'ın problem davranışlarındaki değişikliğe ilişkin sistematik bir veri toplanmamakla birlikte çalışmanın

öğretim oturumlarını takiben Rüzgar'ın problem davranışlarında azalma olduğu gözlemlenmiştir. Nehir öğretmen gerçekleştirilen bu çalışmayla birlikte çocukta görülen değişikliklerin neler olduğuna ilişkin sorulan soruya görüşlerini “*Yetişkinlerle az da olsa olumlu iletişim kurmaya başladı, daha sakin ve uyumlu oldu. Arkadaşlarıyla az da olsa sosyalleşmesi sağlandı. Hırçınlığı ve saldırganlığı tamamen ortadan kalktı.*” ifadeleriyle, Rüzgar'ın annesi ise görüşlerini “*Oğlum çok zor bir çocuk, tamamıyla olmasa da artık istemeyi öğrendi. Sınıfta çok fazla problemlili davranış sergiliyordu. Çalışmadan sonra artık daha ılımlı davranmaya başladı. Arkadaşlarıyla artık sorunsuz bir şekilde oynamaya başladı.*” sözleriyle belirtmiştir. Bunun yanı sıra Rüzgar'ın annesi öğretim sonunda çocuğunun kazanmış olduğu sosyal becerinin, çocuğun çevresindeki kişileri (arkadaş, aile, komşu vb.) memnun edip etmediği sorusuna “*Evet markete giderken istediği olsun isteyen bir çocuktuktu. Kendini yerlere atmaları, pijamasını aşağı indirmesi, hepsi kayboldu.*” ifadesiyle yanıt vermiştir. Olçay-Gül'ün gerçekleştirdiği çalışmada (2012, s. 101), OSB olan bireylerin sosyal becerileri öğrenmeleri üzerinde aile üyelerince sunulan sosyal öykülerin etkileri incelenmiştir. Bu araştırmada sosyal geçerlik bulguları incelendiğinde, aile üyeleri çalışma sırasında çocuklarında gördükleri değişikliklerle ilgili olarak, hedeflenen sosyal becerilerde öğrenme gerçekleştikçe çocuklarının problem davranışlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Sucuoğlu ve Özokçu (2005, s. 43-44) kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü sınıflarda öğrenim gören gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sergiledikleri problem davranışların sosyal beceri yetersizlikleriyle ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumla ilişkili olarak sosyal becerileri öğrenmemiş ya da yeterli düzeyde sergileyemeyen öğrencilerin isteklerini ya da düşüncelerini ifade etmek amacıyla sosyal becerileri kullanmak yerine problem davranışlar sergileyebileceklerini ifade etmektedirler. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamasına devam eden gelişimsel yetersizliği olan çocukların akademik ve gelişimsel alanlarda öğrenmelerini kolaylaştırmak, problem davranışlarını önlemek ya da azaltmak ve akranlarıyla/yetişkinlerle iletişimlerini desteklemek amacıyla sosyal beceri öğretimine yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu bilgiler ışığında, gelişimsel yetersizliği olan çocukların sosyal becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bulguların alanyazındaki araştırma bulgularıyla örtüştüğü ve gömülü öğretimle sosyal becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin, gömülü öğretime göre hazırlanan öğretim programının etkililiği hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Bu

bağlamda annelere çocuklarının öğrenmiş olduğu beceriyi günlük yaşamında kullanıp kullanmadığını gözlemleyip gözlemlemedikleri, eğer gözlemlemedilerse çocuklarının öğrendiği beceriyi gerçekleştirmesi için çocuklarına fırsat verip vermedikleri sorulmuştur. Doğa'nın annesi öğretilen beceriyi, Doğa'nın günlük yaşamda kullandığını görmediğini ve beceriyi gerçekleştirmesi için çocuğuna hiçbir fırsat vermediğini belirtmiştir. Rüzgar'ın annesi, çocuğu için belirlenen yardım isteme davranışına ilişkin “Eve misafir geldiğinde misafiri koltuğa oturtup çubuk kraker paketini açması için yardım istedi. Ayakkabısının bağcığının bağlanması için yardım istedi. Birçok farklı becerilerde yardım istediğini gördüm.” ifadesiyle bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir. Bulut'un annesi ise çocuğu için belirlenen arkadaşlarının sahip olduğu nesnelere paylaşma talebinde bulunma davranışına ilişkin “İkiz kardeşiyle oyun oynarken kardeşine, ‘oyuncaklarını benimle paylaşmıyor’ veya ‘benimle oynar mısın kardeşim’ diye söylüyor. Daha önce oynamak için kardeşinin oyuncaklarını bırakmasını bekliyordu, kendisi istemiyordu.” sözleriyle bu konudaki görüşlerini ifade etmiştir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan hedef davranışları farklı ortamlara ve araç-gereçlere genelleyip genellemediklerine ilişkin sistematik bir veri toplanmamasına rağmen elde edilen bu bulgulardan hareketle, gömülü öğretimin hedeflenen becerilerin değişik koşullar altında da sürdürülmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada ele alınan bu durumlarının yanı sıra araştırma sürecinde gözlenen bazı noktaların tartışılması gerekmektedir. Araştırmada tartışılması gereken noktalardan biri, Doğa'nın “kendisinden yardım talebinde bulunan kişiye yardım etme” hedef davranışına ilişkin üçüncü günlük yoklama oturumunda hızlı bir artışın görülmesidir. Söz konusu bu durum ikinci günlük yoklama oturumundan sonra çocuk için belirlenen pekiştireçte değişiklik yapılmasıyla açıklanabilir. Bunun yanı sıra araştırmada öğretmen katılımcılar için gömülü öğretim planı hazırlamalarına yönelik olarak web üzerinden ön-test (başlama düzeyi) verisi toplanmıştır. Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları sunulmadan önce öğretmenlerden gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gömülü öğretimi kullanarak öğretim sunmalarına ilişkin sistematik bir başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Bu aşamada öğretmenlerin gömülü öğretim planı hazırlamalarına ilişkin bilgi düzeyleri %0 çıktığı için uygulama düzeyinde de öğretmenlerin tekrar sınanarak başarısızlık hissine kapılmamaları amacıyla uygulama boyutunda değerlendirme yapılmamıştır. Dolayısıyla bu durum, araştırmada öğretmenlerin uygulama becerilerindeki etkililik bulgularına ilişkin bir sınırlılık oluşturmaktadır. Araştırmada tartışılması gereken son nokta ise

gömülü öğretimin uygulama basamaklarına ilişkin düzeltici geribildirim, en fazla Nehir öğretmene “dikkat sağlayıcı ipucu sunma” basamağına ilişkin öğretim (n=6) ve günlük yoklama oturumlarında (n=9) sunulmuştur. Bu basamakta öğretmenin çocuğun dikkatini materyale çekmek için sözel bir ifade kullanması (Örneğin, Rüzgar oyun hamuruyla oynamak ister misin?, Rüzgar, arabalarla oynamak ister misin?) beklenmiştir. Ancak öğretmenin dikkat sağlayıcı ipucu kullanmasına gerek kalmadan çocuk çalışmaya hazır olduğunu belirten davranış sergilemiştir (Örneğin, oyun hamurunun olduğu kavanozu eline almıştır.). Bu durumun nedeni, etkinlik sırasında çocuğun ilgilerinden yola çıkılarak araç-gereçlerin kullanılmasıyla açıklanabilir.

4.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın dört açıdan sınırlı olduğu düşünülmektedir:

1. Araştırma üç okul öncesi öğretmeni ve üç gelişimsel yetersizliği olan çocuk ile sınırlıdır.
2. Araştırmada öğretmenlerin gömülü öğretime ilişkin plan hazırlamalarına yönelik ön-test uygulanmıştır. Uygulamalarına ilişkin başlama düzeyi verisi toplanmamıştır. Web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları sunulmadan önce, öğretmenlerden gömülü öğretimi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim sunmalarına ilişkin sistematik bir başlama düzeyi verisi toplanmamıştır.
3. Araştırmada koçun web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamalarını planlanan şekilde uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi amacıyla, koçtan uygulama güvenilirliği verisi toplanmamıştır. Araştırmada koçluk uygulamasını yürüten kişiye yönelik uygulama güvenilirliği verisi toplanmaması sınırlılık olarak düşünülmektedir.
4. Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranış olarak belirlenen sosyal becerileri, farklı kişilere genelleyip genellemedikleri belirlenmiştir. Araştırmada sosyal becerilerin farklı araç-gereç ve ortamlara genellenmesine ilişkin veri toplanmaması sınırlılık olarak ele alınabilir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma ve alanyazındaki ilgili araştırmalar dikkate alındığında bazı genel sonuçlar çıkarılabilir. Sınıflarında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenleri, mesleki gelişimlerini desteklemek üzere gerçekleştirilen koçluk

uygulamaları sonrasında gömülü öğretime ilişkin plan hazırlayabilirler, yazdıkları planı farklı bir davranışa genellebilirler, gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulayabilirler ve koçluk desteğinin sona ermesinin ardından edindikleri davranışlarını koruyabilirler. Okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretimi yüksek uygulama güvenilirliğiyle uygulamalarıyla gelişimsel yetersizliği olan çocuklar sosyal beceri alanında hedeflenen davranışları edinebilirler, öğretim sona erdikten sonra edindikleri bu davranışları koruyabilirler ve farklı kişilere genellebilirler. Gömülü öğretim, kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği sınıflarda gün içerisinde doğal olarak gerçekleşen rutin, etkinlik ve geçişler bağlamında kolaylıkla uygulanabilir. Gömülü öğretim uygulanırken gelişimsel yetersizliği olan çocukların ilgi duyduğu araç-gereçler belirlenerek sınıf ortamında günlük rutinler ve etkinlikler içerisinde halihazırda kullanılan araç-gereçler öğretim sırasında kullanılabilir. Gömülü öğretimde sunulan öğretim denemelerinin ortalama iki-üç dakika sürdüğü belirlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında gömülü öğretim uygulamalarında, öğretim için hazırlıkların ve uygulamaların çok fazla zaman almadığı ve ayrıca bir maliyet gerektirmediği söylenebilir. Öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla nasıl uygulama yapacaklarını öğrenmeleri ve gömülü öğretimi kullandıklarında çocukların hedeflenen becerilerde başarılı olmaları sonucunda, öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin motivasyonlarını arttığı söylenebilir. Bu uygulama sonucunda gelişimsel yetersizliği olan çocukların akranlarıyla/yetişkinlerle olumlu etkileşimler kurduğu ve çocuğun kendine olan güveninin arttığı gözlemlenmiştir. Bu durumun nedeninin uygulamalar sırasında öğretmenin, gelişimsel yetersizliği olan çocuğun akranlarıyla etkileşimini artıracak etkinliklere yer vermesi olduğu düşünülmektedir. Ayrıca gelişimsel yetersizliği olan çocuk için sınıfta var olan etkinliklerde düzenlemeler yapılmasından ve çocuğun sınıf ortamından ayrılmadan hedef davranışları kazanmalarından dolayı gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerinin çalışmadan memnun olduğu gözlemlenmiştir.

4.2.1. Öneriler

İzleyen başlıklarda araştırmadan elde edilen bulgulara ve uygulama sırasındaki gözlemlere dayalı olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Sınıfında gelişimsel yetersizliği olan çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla gerçekleştirdikleri öğretim uygulamalarında diğer bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanımlarını desteklemek üzere koçluk gibi izleme desteğini içeren mesleki gelişim uygulamaları düzenlenebilir.
2. Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalı uygulamaları, gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan diğer öğretmenlerin (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, özel eğitim öğretmeni) mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla uygulanabilir.
3. Gelişimsel yetersizliği olan çocukların farklı akademik ya da gelişimsel alanlarda öğrenmelerinin desteklenmesi hedeflenebilir.
4. Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan dersler kapsamında, okul öncesi öğretmen adaylarına kaynaştırma uygulamalarında kullanabilecekleri gömülü öğretime ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ilgili çalışmalara yer verilebilir.

4.2.1.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Koçluk uygulamasının farklı kademelerde farklı gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlere, farklı bilimsel dayanaklı uygulamaların kazandırılması üzerindeki etkisi incelenebilir.
2. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin performanslarına ilişkin geribildirim, öğretmenlerin öğretim ve yoklama oturumlarını gerçekleştirmesinin hemen ardından kontrol listesi aracılığıyla yüz yüze sunulmuştur. İleriki araştırmalarda farklı geribildirim türlerinin (grafik, video, elektronik posta vb.) anında ya da gecikmeli şekilde kullanılarak sunumu planlanabilir.
3. Bu araştırmada koçluğa ilişkin uygulama güvenilirliği verisi toplanmamıştır. İleriki araştırmalarda hem öğretmen hem de koç davranışlarına ilişkin uygulama güvenilirliği verilerinin toplanması planlanabilir.
4. Koçluk uygulamasının tamamının (eğitim+gözlem+geribildirim) uzaktan öğretim şeklinde yürütülmesinin öğretmen ve çocuk çıktıları üzerindeki etkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editörler), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akalın, S. (2014). Performans geri bildirimini ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Özel Eğitim Dergisi*, 15 (1), 57-68.
- Akalın, S. (2012). *Bilgilendirme ve performans geribildirimine dayalı sınıf yönetimi müdahale programının kaynaştırma sınıflarındaki öğretmen-öğrenci çifti çıktıları üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. and İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aktaş, M. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde web tabanlı uzaktan eğitimin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alberto, P.A. and Troutman, A.C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Aldemir, Ö. (2017). *Okulöncesi öğretmenlerince sunulan gömülü öğretimin kaynaştırma öğrencilerinin hedef davranışlarını edinmelerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aldemir Fırat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Özel Eğitim Dergisi*, 19 (2), 379-401.
- Alquraini, T. and Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27 (1), 42-59.
- Altan, M. Z. (2001). Teknoloji yardımıyla öğretmen yetiştirme. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 209-216.

- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artan, İ. ve Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11 (1), 65-81.
- Artman-Meeker, K. M. (2010). *Effects of distance coaching on teachers' use of a tiered model of intervention and relationships with child behavior and social skills*. Doctoral Dissertation. Nashville: Vanderbilt University.
- Artman-Meeker, K., Fetting, A., Barton, E. E., Penney, A. and Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.
- Artman-Meeker, K. M. and Hemmeter, M. L. (2012). Effects of training and feedback on teachers' use of classroom preventive practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33 (2), 112-123.
- Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerindeki etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 219-239.
- Aşan, Z., Ayhan Ö., Terlemez, L. ve Şentürk, S. (2008). İki farklı yanıtlayıcı grubunun web'e dayalı anket çalışmasıyla karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (8), 15-24.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37 (163), 110-125.
- Aykır, T. (2010). *Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N. ve Yalçın, G. (2018). Türkiye'de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 119-150.

- Banda, D. R., Hart, S. L. ve Liu-Gitz, L. (2010). Impact of training peers and children with autism on social skills during center time activities in inclusive classrooms. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4 (4), 619-625.
- Baran, M., Yılmaz, A. ve Yıldırım, M. (2007). Okul öncesi eğitimin önemi ve okul öncesi eğitim yapılarındaki kullanıcı gereksinimleri: Diyarbakır huzurevleri anaokulu örneği. *DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 27-44.
- Barnett, M. (2006). Using a web-based professional development system to support preservice teachers in examining authentic classroom practice. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 14 (4), 701-729.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. 26.08.2018 tarihinde http://epicpolicy.org/publication/preschooleducation_pdf adresinden alınmıştır.
- Barton, E. E. and Wolery, M. (2007). Evaluation of e-mail feedback on the verbal behaviors of pre-service teachers. *Journal of Early Intervention*, 30 (1), 55-72.
- Barton, E. E., Kinder, K., Casey, A. M. and Artman, K. M. (2011). Finding your feedback fit: Strategies for designing and delivering performance feedback systems. *Young Exceptional Children*, 14(1), 29-46.
- Barton, E. E., Chen, C. I., Pribble, L., Pomes, M. and Kim, Y. A. (2013). Coaching preservice teachers to teach play skills to children with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(4), 330-349.
- Barton, E. E. and Joseph, J. D. (2015). What is quality inclusion. In E. E. Barton, and B. J. Smith, (Eds). *The preschool inclusion toolbox: How to build and lead a high-quality program* (p. 33-45). Brookes Publishing.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2 (1), 57-71.
- Batu, E. S., Odluyurt, S., Alagözoğlu, E., Çattık, M. ve Şahin, S. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1, 1-20.

- Berkeban, C. H. (2013). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde gömülü öğretimle sunulan eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Bethune, K. S. and Wood, C. L. (2013). Effects of coaching on teachers' use of function-based interventions for students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 36(2), 97-114.
- Beukelman, D. R. and Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Pub.
- Bishop, C. (2014). High quality instruction through complete learning trials: Blending intentional teaching with embedded instruction. *KITS Newsletter*, 23(3), 1-4.
- Blasco, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Boyd, B. A., Kucharczyk, S. and Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. Boyd, E. Barton, and S. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (p. 335-347). Cham, Switzerland: Springer.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 86-108.
- Broad, K. and Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Brown, C. S. (2010). *Implementing preschool curriculum: Mentoring and coaching as key components to teacher professional development*. Doctoral Dissertation. State University of New York at Buffalo
- Buysse, V., Goldman, B. D. and Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68, 503-517.

- Buysse, V., Winton, P. J. and Rous, B. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics In Early Childhood Special Education*, 28 (4), 235-243.
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A. and Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4 (1), 30-46.
- Conroy, M. A., Sutherland, K. S., Vo, A., Carr, S. E. and Ogston, P. (2014). Early childhood teachers' use of effective instructional practices and the collateral effects on young children's behavior. *Journal of Positive Behavioral Interventions*, 16 (2) 81-92.
- Coogle, C. G., Ottley, J. R., Storie, S., Rahn, N. L. and Burt, A. K. (2017). ECoaching to enhance special educator practice and child outcomes. *Infants & Young Children*, 30 (1), 58-75.
- Cornelius, K. E. and Nagro, S. A. (2014). Evaluating the evidence base of performance feedback in preservice special education teacher training. *Teacher Education and Special Education*, 37 (2), 133-146.
- Cowan R. J. and Allen K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in The Schools*, 44 (7), 701-715.
- Crane-Mitchel, L. and Hedge, A. V. (2007). Belief and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28, 353-366.
- Cripe, J. W., Hanline, M. F. and Daley, S. E. (1997). Preparing practitioners for planning intervention for natural environments. *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies*, 337-350.
- Cross, A., F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L. and Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education*, 24 (3), 169-183.

- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağseven Emecen, D. (2008). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sosyal beceri kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarıyla yapılan öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. and Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J. and Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (4), 213-221.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmlilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31 (3), 315-325.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38 (3), 181-199.
- Desimone, L. and Stuckey, D. (2014). Sustaining professional development. In L. Martin, S. Kragler, D. Quatroche, and K. Bauserman (Eds.), *Handbook of professional development in Education: Successful Models and Practices, Prek-12* (p. 467-482). New York, NY: Guilford Publications.

- Devine, M., Meyers, R. and Houssemand, C. (2013). How can coaching make a positive impact within educational settings?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 1382-1389.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 104-113.
- Diken, İ. H. (2016). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Editör), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (s. 21-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, İ. H. ve Batu. E. S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. İ.H. Diken (Ed). *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (4), 205-223.
- Eldeniz Çetin, M. ve Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 43, 259-274.
- 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, 109-123.
- Erdoğan, S., Kumtepe, E. G., Ören, M., Alan, Ü., Parpucu, N., Kaya, Ö. M. E., ... ve Ülkü, Ü. B. (2017). Uzaktan okul öncesi öğretmen destek programı: Öğrenme merkezleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 516-542.
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Fallon, L. M., Collier-Meek, M. A., Maggin, D. M., Sanetti, L. M. and Johnson, A. H. (2015). Is performance feedback for educators an evidence-based practice? A systematic review and evaluation based on single-case research. *Exceptional Children*, 81 (2), 227-246.

- Fidan, A. (2014). Tek-denekli araştırmalar. E. Tekin-İftar (Editör), *Uygulamalı Davranış Analizi* içinde (s. 147-211). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Fidan, A. (2018). *Akıllı telefonlar aracılığıyla sunulan mobil koçluk uygulamasının ortaokul öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrencilere öğretim sunma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. and Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231). 15.06.2016 tarihinde <http://nirn.fpg.unc.edu/sites/nirn.fpg.unc.edu/files/resources/NIRN-MonographFull-01-2005.pdf> adresinden alınmıştır.
- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P. and Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31 (3), 178-192.
- Frey, J. R., Elliott, S. N. and Kaiser, A. P. (2014). Social skills intervention planning for preschoolers: Using the SSiS-Rating Scales to identify target behaviors valued by parents and teachers. *Assessment for Effective Intervention*, 39 (3), 182-192.
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching: Methods for supporting personnel development. In P. J. Winton, J. A. McCollum, C. Catlett (Eds.), *Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models, and practical strategies* (p. 191-215). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. and Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-945.
- Gates, B. and Gates, M. (2014). Teachers know best: Teachers' views on professional development. *Bill and Melinda Gates Foundation*, 1-20.
- Gatmaitan, M. and Lyons, A. (2013). *Early intervention specialist program: Coaching manual*. Unpublished training document, Kent State University, Kent, OH.

- Geiger, K. B., Carr, J. E., LeBlanc, L. A., Hanney, N. M., Polick, A. S. and Heinicke, M. R. (2012). Teaching receptive discriminations to children with autism: a comparison of traditional and embedded discrete trial teaching. *Behavior analysis in practice*, 5 (2), 49-59.
- Genç, D. (2012). Fırsat öğretimi. S. Vuran (Ed.), *Sosyal Yeterliklerin Geliştirilmesi: Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar İçin* içinde (s. 175-190). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3 (1), 66-87.
- Gözütok, F. D., Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2007). E-öğrenme yöntemi ile öğretmenlerin insan hakları eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 135-156.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R. and Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (3), 131-142.
- Grisham-Brown, J., Ridgley, R., Pretti-Frontczak, K., Litt, C. and Nielson, A. (2006). Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3 (1), 171-183.
- 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 (2-3), 139-162.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8 (3), 381-391.
- Guskey, T. R. and Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 495-500.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71 (8), 11-16.

- Güner Yıldız, N. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1275-1286.
- Güven, G. ve Efe-Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ.H. Diken (Ed), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (s. 2-49). Ankara: Pegem Akademi.
- Hagermoser Sanetti, L. M., Luiselli, J. K. and Handler, M. W. (2007). Effects of verbal and graphic performance feedback on behavior support plan implementation in a public elementary school. *Behavior Modification*, 31 (4), 454-465.
- Hart, B. M. and Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1 (2), 109-120.
- Hassan, A. E. H., Adhabi, E. A. and Wright Jones, L. C. (2017). The impact of inclusion setting on social interaction and psychological adjustment of students with disabilities. *International Journal of Scientific Research in Science&Technology*, (2) 4, 121-128.
- Hattie, J. and Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M. and Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of pyramid model practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (3), 144-156.
- Henninger, W. R. and Gupta, S. S. (2014). How do children benefit from inclusion. *Varios, First Steps to Preschool Inclusion*, Baltimore, Brookes, 33-57.
- Holahan, A. and Costenbader, V. (2000). A comparison of developmental gains for preschool children with disabilities in inclusive and self-contained classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4), 224-235.
- Horn, E. and Banerjee, R. (2009). Understanding curriculum modifications and embedded learning opportunities in the context of supporting all children's success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40 (4), 406-415.

- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S. and Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (4), 208-223.
- Houston, J. A. (2015). *Coaching for change: Amount of instructional coaching support to transfer science inquiry skills from professional development to classroom practice*. Doctoral Dissertation. Nebraska: Educational Administration, University of Nebraska.
- İşcen Karasu, F. (2017). *Performans geribildiriminin okul öncesi öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi stratejileri ile özel gereksinimli çocuk çıktıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jennings, D., Hanline, M. F. and Woods J. (2012). Using routines-based interventions in early childhood special education. *Dimensions of Early Childhood*, 40 (2), 13-21.
- Johnson, J. W., McDonnell, J., Hozwarth, V. N. and Hunter, K. (2004). The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 214-217.
- Kale, M., Nur, İ. ve Kara, İ. (2017). Okul öncesinde kaynaştırma eğitimi üzerine bir çalışma: tezlerde sunulan önerilerin uygulamalara yansımaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 220-234.
- Karoly, L. A., Kilburn, M. R. and Cannon, J. S. (2005). *Early childhood interventions: Proven results, future promise*. Rand Corporation.
- Kedzior, M. and Fifield, S. (2004). Teacher professional development. Education Policy Brief 15. Delaware Education Research and Development Center. 03.08.2018 tarihinde <http://www.rdc.udel.edu> adresinden alınmıştır.
- Kennedy, A. S. (2013). Supporting peer relationships and social competence in inclusive preschool programs. *Young Children*, 68 (5), 18-25.
- Khan, B. H. (1997). Web based instruction (WBI): E-what is it and why is it. In B. H. Khan, (Ed), *Web-Based Instruction*. (p. 5-189). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *Internet and Higher Education*, 5, 231-246.
- Kinzie, M.B., Whitaker, S. D., Neesen, K., Kelley, M., Matera, M. and Pianta, R. C. (2006). Innovative web-based professional development for teachers of at-risk preschool children. *Educational Technology & Society*, 9 (4), 194-204.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin değişmesindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim* içinde (s. 17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, (1018).
- Knight, J. (2009). Coaching. *Journal of Staff Development*, 30 (1), 18-22.
- Koegel, R. L., Camarata, S., Koegel, L. K., Ben-Tall, A. and Smith, A. E. (1998). Increasing speech intelligibility in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (3), 241-251.
- Kohler, F. W., Anthony, L. J., Steighner, S. A. and Hoyson, M. (2001). Teaching social interaction skills in the integrated preschool: An examination of naturalistic tactics. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21 (2), 93-103.
- Kraft, M. A. and Blazar, D. (2017). Individualized coaching to improve teacher practice across grades and subjects: New experimental evidence. *Educational Policy*, 31 (7), 1033-1068.
- Kretlow, A. G. and Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33 (4), 279-299.
- Kretlow, A. G., Cooke, N. L. and Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, 33 (6), 348-361.
- Kuzu, A., Kahraman, M. ve Odabaşı H. F. (2012). Mentörlükte yeni bir yaklaşım: E-mentörlük. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (4), 173-183.

- Küçüker, S., Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Çürük, Ç. (2014). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimine devam eden yetersizliği olan çocukların akran kabulü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 163-177.
- Lawrence, S., Smith, S. and Banerjee, R. (2016). Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy. *Child Care & Early Education Research Connections*.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M. and Firth, A. M. (2006). Behavioral language interventions for children with autism: Comparing applied verbal behavior and naturalistic teaching approaches. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22 (1), 49-60.
- Link, S. (2008). Mainstreaming in the public schools. *EBSCO Research Starters*, p.7.
- Macy, M. G. and Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177 (2), 107-120.
- Malmskog, S. and McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19 (4), 203-216.
- McDonnell, J., Johnson, J. W. and McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. Arlington, VA: A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children.
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 159-185.
- Metz, A. and Bartley, L. (2012). Active Implementation Frameworks for Program Success: How to Use Implementation Science to Improve Outcomes for Children. *Zero to Three (J)*, 32 (4), 11-18.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Okullarımızda Neden Niçin Nasıl Kaynaştırma Yönetici, Öğretmen ve Aile Kılavuzu*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morningstar, M. E., Shogren, K. A., Lee, H. and Born, K. (2015). Preliminary lessons about supporting participation and learning in inclusive classrooms. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40 (3), 192-210.
- Morrier, M. J., Hess, K. L. and Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34 (2), 119-132.
- National Association for the Education of Young Children and the National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (2011). *Early childhood education professional development: Training and technical assistance glossary*. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/our-work/public-policy-advocacy/glossarytraining_ta.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2017)
- National Autism Center (2009). *National Autism Center's National Standards Report*. Randolph, Massachusetts. <http://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/> (Erişim Tarihi: 09.08.2018)
- National Autism Center (2015). *Evidence-based practice and autism in the schools* (2nd ed.). Randolph, MA: Author. https://www.unl.edu/asdnetwork/docs/NACEdManual_2ndEd_FINAL.pdf (Erişim Tarihi: 09.08.2018)
- National Council for Special Education (2013). *Supporting Students with Special Educational Needs in Schools*. NCSE Policy Advice Paper No. 4. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/09/Supporting_14_05_13_web.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2018)
- National Professional Development Center on Inclusion (2008). What do we mean by professional development in the early childhood field? https://fpg.unc.edu/sites/fpg.unc.edu/files/resources/reports-and-policy-briefs/NPDCI_ProfessionalDevelopmentInEC_03-04-08.pdf (Erişim Tarihi: 16.10.2018)
- National Research Council (2001). *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Catherine Lord and James P.

- McGee, eds. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press. <http://b-ok.org/book/592932/e5c068> (Erişim Tarihi: 10.08.2018).
- Nonis, K. P. (2006). Integrating children with special needs: Singapore preschool teachers share their feelings: A Preliminary investigation. *Journal of the International Association of Special Education*, 7(1).
- Noonan, M. J. and McCormick, L. (2006). *Young children with disabilities in natural environments: Methods and procedures*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumunda sunulan bildiri, Bakü, Azerbaycan.
- Odluyurt, S. (2007). *Okulöncesi dönemde gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklar için gerekli kaynaşturmaya hazırlık becerilerinin ve bu becerilerden bazılarının etkinlikler içine gömülen eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Odluyurt, S. (2018). Özel gereksinimli çocuklarda okulöncesi kaynaşturmaya hazırlık etkinlikleri. *İlköğretim Online*, 17 (2), 1-18.
- 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.
- Odom, S. L. and Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37 (3), 164-173.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., ... and Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49.

- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (1), 53-61.
- Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 344-356.
- Olçay Gül, S. ve Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin Türkiye’de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 1 (1), 46-78.
- Olçay-Gül, S. (2012). *Ailelerce sunulan sosyal öykülerin otistik spektrum bozukluğu olan ergenlerin sosyal becerilerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- O’Neal, K., Jones, W. P., Miller, S. P. Campbell, P. and Pierce, T. (2007). Comparing web-based to traditional instruction for teaching special education content. *Teacher Education and Special Education*, 30 (1), 34-41.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-2017-9789264276116-en.htm> (Erişim Tarihi, 30.10.2017).
- Öncül, N. ve Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı” na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 189-226.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 351-362.

- Özen, A, Ergenekon, Y., Genç, D., ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 153-166.
- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (81-111). Ankara: Maya Akademi.
- Patti, J., Holzer, A. A., Stern, R. and Brackett, M. A. (2012). Personal, professional coaching: transforming professional development for teacher and administrative leaders. *Journal of Education Leadership*, 11(1), 263-274.
- Pretti-Frontczak, K. and Bricker, D. (2004). *An activity based approach to early intervention* (2rd ed.). Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmasının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rafferty, Y. and Griffin, K. W. (2005). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*, 27 (3), 173-192.
- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (181-211). Ankara: Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2017a). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68 (2), 125-139.
- Rakap, S. (2017b). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18, 1-22.
- Rakap, S. and Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: a literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19 (1), 79-96.

- Richardson-Gibbs, A. M., Klein, M. D. and Hanson, M. J. (2014). *Making preschool inclusion work: Strategies for supporting children, teachers, and programs*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L., Kaiser, A. and Rowland, C. (1998). Translating research on naturalistic instruction into practice. *Journal of Early Intervention*, 21 (4), 283-293.
- Rush, D. D., Shelden M. L. and Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16 (1), 33-47.
- Sadioğlu, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaşturmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerilerine yönelik nitel bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Salend, S. J. and Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education*, 20 (2), 114-126.
- Sandall, S., McLean, M. E. and Smith, B.J. (2000). DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education. Special Education Programs (ED/OSERS), Washington, DC.
- Sandall, S. R. ve Schwartz, I. S. (2008). *Özel gereksinimli okul öncesi çocuklarının öğretiminde temel yapı taşları* (Çev: H. Bakkaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L. and McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27 (3), 396-407.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E. and Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques from university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education*, 18 (3), 189-210.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... and McNeerney, E. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (8), 2411-2428.

- Scruggs, T. E. and Mastropieri, M. A. (2001). How to summarize single-participant research: Ideas and applications. *Exceptionality*, 9 (4), 227-244.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde mesleki gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, Ankara: s.103-111.
- Seferoğlu, S. S. (2004a). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Seferoğlu, S. S. (2004b). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seferoğlu, S. S. (2009). Yeterlikler, standartlar ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler ışığında öğretmenlerin sürekli mesleki eğitimi. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, ss. 204-217. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı: Ankara.
http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu_EgitimdeYansimalar-IX.pdf
(Erişim Tarihi, 17.10.2008).
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A. and Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20 (3), 377-401.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16 (2), 86-92.
- Smith, B. J., Barton, E. A. and Rausch, A. L. (2015). Preschool inclusion challenges and solutions. In E. E. Barton and B. J. Smith, (Ed). *The Preschool Inclusion Toolbox: How To Build And Lead A High-Quality Program* (45-63). Brookes Publishing.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L. and McLaughlin, T. (2011). Professional development in early childhood intervention: Where we stand on the silver anniversary of PL 99-457. *Journal of Early Intervention*, 33 (4), 357-370.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., Artman Meeker, K., Kinder, K. and McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants&YoungChildren*, 25 (3), 188-212.

- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L. and Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35 (3), 133-143.
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. and McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37 (1), 69-97.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları. Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. ve Bakkaloğlu, H. (2015). *Okul öncesi kaynaştırma: Öğretmen eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Karasu, F. İ., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5 (2) 107-128.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen-Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmen-lerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4), 1467-1485.
- Sucuoğlu, B., ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Şahin, Ş. (2015). *Otizmlili çocuklara toplumsal uyarı işaretlerinin öğretiminde geleneksel ve gömülü öğretimle sunulan sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tate, T. L., Thompson, R. H. and McKerchar, P. M. (2005). Training teachers in an infant classroom to use embedded teaching strategies. *Education and treatment of children*, 28 (3), 206-221.
- Tekin-İftar, E. (2012). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Editör), *Eğitim ve Davranış Bilimlerinde Tek-Denekli Araştırmalar* içinde (s. 217-254). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

- Tekin-İftar, E., Collins, B.C., Spooner, F. and Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40 (3), 225-245.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2012). E. Tekin-İftar (Editör). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (s. 267-328) Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Toelken, S. and Miltenberger, R. G. (2012). Increasing independence among children diagnosed with autism using a brief embedded teaching strategy. *Behavioral Interventions*, 27 (2), 93-104.
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28 (4), 133-138.
- Tuna, M. D. (2015). *Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan okul öncesi öğretmenlerinin doğal öğretim sürecine ilişkin bakış açılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunçeli, H. İ. ve Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Tunç-Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği (2005). *Doğru Başlangıç; Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim*. İstanbul: TÜSİAD.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Unesco.
- Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik*

- tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1), 388-405.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Webber, J. and Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. *Leader*, 13, 58-59.
- Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A. and Crais, E. R. (2012). Coaching in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40 (2), 97-105.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... and Schultz, T. R. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (7), 1951-1966.
- Wood, C.L., Goodnight, C.I., Bethune, K.S., Preston, A.I. and Cleaver, S.L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14 (2), 159-170.
- Yazıcı, D. N. ve Akman, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin otizmli çocukların kaynaştırılması hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (1), 105-128.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım Doğru, S.S. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Yıldız, N. G. (2017). Öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine yönelik bilgi düzeyleri ile öğrencilerin sosyal becerileri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 16 (3), 1275-1286.

Yoon, K.S., Duncan, T., Lee, S.W., Scarloss, B. and Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement (Issues & Answers Report, REL 2007-No. 003). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

EK-1. ÖĞRETMENLER İÇİN ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “*Koçluk Desteğiyle Sunulan Web Tabanlı Mesleki Gelişim Portalının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gömülü Öğretim Becerileri ile Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Hedef Davranışları Üzerindeki Etkililiği*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Füsun ÜNAL tarafından Prof. Dr. Arzu ÖZEN’in danışmanlığında yürütülmektedir.

Araştırmanın amacı, gömülü öğretime dayalı web ortamında sunulan danışmanlığın gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerin gömülü öğretim becerileri ve öğrencilerinin hedef davranışları üzerindeki etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir eğitim programı hazırlanmıştır. Web ortamında sunulacak olan eğitime katılan öğretmenlerin, daha sonra anlatılan yöntemi kullanarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim yapmaları hedeflenmiştir.

Araştırmanın etkililiğini ortaya koymak amacıyla araştırmanın kesintisiz ve doğru şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Bu nedenle çalışma süresince dikkat edilmesi gereken birtakım durumlar bulunmaktadır. Bunlar:

1. Öğretmenler, araştırmacı tarafından web ortamında sunulan eğitim programını tamamlamalıdır.
2. Öğretmenler, eğitim programını tamamladıktan sonra gelişimsel yetersizliği olan çocukların yapabildiklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak gömülü öğretim planı geliştirmelidirler. Daha sonrasında hazırlanan gömülü öğretim planı kullanılarak gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim yapılmalıdır.
3. Planların hazırlanması ve uygulanması aşamasında araştırmacı gerektiği durumlarda öğretmenlere geribildirim verebilir.
4. Uygulamaların yaklaşık olarak 4-5 hafta, haftada 5 gün devam edeceği öngörülmektedir. Çalışma süresi çalışmaya katılan öğretmenlerin yöntemleri uygulamadaki performansına göre değişebilir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, uygulamalı bir araştırma yürütülerek siz öğretmenlerden ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklardan bilimsel araştırma verisi toplanacaktır. Çalışma süresince veri toplamada video kayıtlarından yararlanılacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Araştırmaya katılımınız tümüyle gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Sizden toplanan veriler, gizlilik yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde beş yıl süreyle araştırmacı tarafından arşivlenecek, sonrasında ise imha edilecektir.

Araştırma gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Füsun ÜNAL'a (fusun.unal@hotmail.com / 0 xxx xxx xx xx) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Füsun ÜNAL

Adres : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
B Blok No.101 Görükle Nilüfer / Bursa

İş Tel : 0 224 294 09 84

Cep Tel : 0 xxx xxx xx xx

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-2. AİLE İZİN FORMU

Bu çalışma, “*Koçluk Desteğiyle Sunulan Web Tabanlı Mesleki Gelişim Portalının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gömülü Öğretim Becerileri ile Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocukların Hedef Davranışları Üzerindeki Etkililiği*” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, Özel Eğitim Bölümü Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora eğitimini sürdüren Füsun ÜNAL tarafından Prof. Dr. Arzu ÖZEN’in danışmanlığında yürütülmektedir.

Bu çalışma, çocuğunuzun öğretmeninin etkililiği kanıtlanmış bir yöntemi öğrenmesini ve çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla sınıf ortamında kullanmasını amaçlamaktadır.

Bu çalışmanın Füsun ÜNAL’ın doktora tez çalışması olacağını ve çalışma süresince kendisine soracağım tüm sorulara yanıt vereceğini anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmaya katılımımın gönüllülük esasına dayandığını anlamış bulunmaktayım. Çocuğumun öğretmeninin periyodik çalışmalar yürüteceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmaların eğitimini aldığı ilkokulda/anaokulunda sürdürüleceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmada gizliliğin esas olduğunu ve çocuğumun isminin hiçbir biçimde rapor edilmeyeceğini anlamış bulunmaktayım. Çalışmanın, çocuğum için psikolojik ya da fiziksel bir risk taşımadığını anlamış bulunmaktayım. Çalışma boyunca çocuğumun fotoğraflarının ve video görüntülerinin çekileceğini anlamış bulunmaktayım. Bu çalışmada alınacak görüntülerin, araştırma kapsamında öğretmenler, öğrenciler ya da değişik alanlardan uzmanlara izlettirilebileceğini anlamış bulunmaktayım. İstedikimde, neden ileri sürmeden çocuğumu çalışmadan çekebileceğimi anlamış bulunmaktayım.

Araştırma gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Füsun ÜNAL’a (fusun.unal@hotmail.com / 0 xxx xxx xx xx) yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı-Soyadı : Füsun ÜNAL

Adres : Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
B Blok No.101 Görükle Nilüfer / Bursa

İş Tel : 0 xxx xxx xx xx

Cep Tel : 0 xxx xxx xx xx

Bu çalışmaya kendi isteğimle gönüllü olarak katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve araştırmada elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını bilerek kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-3. SOSYAL BECERİ KONTROL LİSTESİ

Değerli Öğretmenler,

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

| KİŞİSEL BİLGİ FORMU | |
|---|---|
| 1. Adınız | |
| 2. Soyadınız | |
| 3. Cinsiyetiniz | () Kadın () Erkek |
| 4. Görev yaptığınız okulun adı | |
| 5. Kaç yıldır okul öncesi öğretmeni olarak görev yapıyorsunuz? | |
| 6. Görev yaptığınız bu okulda kaç yıldır çalışmaktasınız? | |
| 7. Lisans mezuniyetiniz | () Okul öncesi Öğretmenliği () Diğer bölümler |
| 8. Sınıfınızdaki mevcut çocuk sayısı | |
| 9. Sınıfınızdaki mevcut gelişimsel yetersizliği olan çocuk sayısı | |
| 10. Özel eğitimle ilgili eğitim aldınız mı? | () Evet () Hayır Cevabınız evet ise: () Kursa katıldım. () Seminare katıldım. () Lisans eğitiminde ders aldım. () Hizmet içi eğitime katıldım. () Diğer..... <u>Aldığınız eğitimin konusu:</u> |

| | | |
|---|--|--------------|
| <p>11. Bugüne kadar gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalıştınız mı?</p> | <p>() Evet () Hayır <u>Cevabınız evet ise:</u> 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).....</p> | |
| <p>12. Daha önce sınıfınıza gelişimsel yetersizliği olan çocuk yerleştirildi mi?</p> | <p>() Evet () Hayır</p> | |
| ÇOCUĞUN | | |
| Adı-Soyadı: | | |
| Yaşı: | | |
| Okulu: | | |
| Tarih: | | |
| SOSYAL BECERİLER | | |
| <p>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.</p> | Evet | Hayır |
| <p>2. Bir başkasının/başkalarının bulunduğu ortamdan ayrılırken, uygun sözcükleri (görüşürüz, hoşçakal vb.) ya da jest ve mimikleri (el sallayarak) kullanarak vedalaşır.</p> | Evet | Hayır |
| <p>3. Akranlarıyla etkileşim kuracağı zaman akranının ismini söyleyerek etkileşimi başlatır.</p> | Evet | Hayır |
| <p>4. Kendini birisine tanıtırken adını soyadını söyler.</p> | Evet | Hayır |
| <p>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.</p> | Evet | Hayır |
| <p>6. Bir başkasına/başkalarına (öğretmeni, arkadaşı) ait bir eşyayı kullanmak istediğinde izin ister.</p> | Evet | Hayır |
| <p>7. İhtiyaç duyduğunda bir başka kişiden/başkalarından (öğretmeninden, akranından, diğer yetişkinlerden vb.) yardım ister.</p> | Evet | Hayır |
| <p>8. Bir etkinliği iş birliği ile yapmak için akranını/akranlarını etkinliğe davet eder.</p> | Evet | Hayır |
| <p>9. İşbirliğiyle gerçekleştirilen bir etkinlik sırasında duygu, gereksinim ve haklarını (düşüncelerini) ifade eder.</p> | Evet | Hayır |

| | | |
|---|--|--|
| 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 nesnelere (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. | | |

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

1.
2.
3.

Sınıfınızdaki normal gelişim gösteren 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.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

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

.....
.....

Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sosyal becerilerini geliştirme konusunda destek almak ister misiniz?

- () *Evet*
() *Hayır*

Tablo 3. Hedef Davranışın Gerçekleşeceği Rutinler ve Planlanmış Etkinlikler Çizelgesi

| Öğrencinin adı-soyadı: Uygulamacı: Hedef davranış: | | | |
|---|-----------------------------|---------------------------------|----------------------|
| <i>Saatler</i> | <i>Rutinler/Etkinlikler</i> | <i>Hedef Davranış Örnekleri</i> | <i>Deneme Sayısı</i> |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Tablo 4. Başlama düzeyi belirleme formu

| Öğrencinin adı-soyadı: Uygulamacı: Hedef davranış: Tarih: | | | | | | |
|--|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Hedef davranış örnekleri | 1. Oturum | | 2. Oturum | | 3. Oturum | |
| | Doğru tepki | Yanlış tepki | Doğru tepki | Yanlış tepki | Doğru tepki | Yanlış tepki |
| 1. | | | | | | |
| 2. | | | | | | |
| 3. | | | | | | |
| 4. | | | | | | |
| 5. | | | | | | |
| 6. | | | | | | |
| 7. | | | | | | |
| 8. | | | | | | |
| 9. | | | | | | |
| 10. | | | | | | |
| TOPLAM | | | | | | |

Gömülü Öğretim Planı

| | |
|--|---|
| Öğrencinin Adı-Soyadı: | |
| Öğretimsel Amaç: | |
| Ölçüt: | |
| Çevresel Düzenleme | Öğretimin Gerçekleştirildiği Ortam: Araç-gereçler: |
| Gömülü Öğretim Denemesinin Gerçekleştirileceği Rutin/Etkinlik: | |
| Gömülü Öğretim Denemesinin Gerçekleştirileceği Hedef Davranış Örneği: | |
| Yardımcı teknikler | Çevresel Düzenleme Tekniği: |
| | İpucu tekniği: |
| Öğrenci tepkisi | Pekiştirme süreci: |
| | Hata düzetmesi süreci: |
| Değerlendirme Süreci: | |

EK-5. GÖMÜLÜ ÖĞRETİM PLANI HAZIRLAMA BECERİSİ KONTROL LİSTESİ

Yönerge: “Gömülü öğretim planı hazırlama becerisi kontrol listesi”, okul öncesi öğretmenlerinin hazırlamış oldukları gömülü öğretim planının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı ve gözlemci tarafından kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ön-test ve son-test oturumlarında hazırlamış oldukları gömülü öğretim planı, “Gömülü Öğretim Planı Hazırlama Becerisi Kontrol Listesinde” yer alan basamaklara ilişkin doğru tepki yüzdelerinin hesaplanmasıyla değerlendirilecektir.

Öğretmenin Adı-Soyadı : _____

Değerlendirme Tarihi : __/__/__

| | Öğrencinin Adı Soyadı: | | | |
|---|--|------|-------|--------|
| | | Evet | Hayır | Kısmen |
| | Planın Basamakları | | | |
| | Öğrenci için hedef davranış belirleme | | | |
| | Gömülü öğretim denemesinin gerçekleştirileceği rutin/etkinlik/geçişleri belirleme | | | |
| | Hedef davranışa ilişkin öğrencinin performans düzeyini belirleme | | | |
| Rutin/etkinlik/geçişlerde gömülü öğretim fırsatlarının nasıl kullanılacağını planlama | Ölçütün belirlenmesi | | | |
| | Çevresel düzenlemenin gerçekleştirilmesi (Öğretimin yapılacağı ortamı ve öğretim sırasında kullanılacak araç gereci belirleme) | | | |
| | Hedef uyarını belirleme | | | |
| | Kontrol edici ipucunu belirleme | | | |
| | Yanıt aralığını belirleme | | | |
| | Öğrenci yanıtlarına nasıl tepkide bulunulacağını belirleme | | | |
| | Öğretimin değerlendirilmesini planlama | | | |

EK-6. BAŞLAMA DÜZEYİ, GÜNLÜK YOKLAMA, TOPLU YOKLAMA, GENELLEME VE İZLEME OTURUMLARI VERİ TOPLAMA FORMU

Öğrencinin Adı- Soyadı:

Tarih:

Uygulamacı:

Oturum:

| Hedef davranış | I.OTURUM | | II. OTURUM | | III. OTURUM | |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | Doğru Tepki | Yanlış Tepki | Doğru Tepki | Yanlış Tepki | Doğru Tepki | Yanlış Tepki |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |
| Doğru tepki sayısı | | | | | | |
| Yanlış tepki sayısı | | | | | | |
| Doğru tepki yüzdesi | | | | | | |
| Yanlış tepki yüzdesi | | | | | | |

EK-8. BAŞLAMA DÜZEYİ, GÜNLÜK YOKLAMA, TOPLU YOKLAMA, GENELLEME VE İZLEME OTURUMLARI UYGULAMA GÜVENİLİRLİĞİ VERİ TOPLAMA FORMU

Adı-Soyadı:

Tarih:

Gözlemci:

Toplam Süre:

Oturum:

| Denemeler | Rutin etkinlik içerisinde doğal gereksiniminin yaratılması | Rutin etkinlikte kullanılacak olan araç-gereçlerin ortamda hazır bulunması | Dikkat Sağlayıcı İpucunu Sunma | Beceri Yönergesini Sunma | Yanıt Aralığı Bekleme (3-5 sn.) | Uygun tepkide bulunma | Etkinliğe Katılımı Pekiştirme |
|---|--|--|--------------------------------|--------------------------|---------------------------------|-----------------------|-------------------------------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| Doğru Tepki Sayısı/Toplam Tepki Sayısı | | | | | | | |
| Doğru Tepki Yüzdesi | | | | | | | |

EK-9. ÖĞRETMEN SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki formda gelişimsel yetersizliği olan çocukla gerçekleştirdiğiniz çalışmaya ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacıyla 21 soru yer almaktadır. Bu soruların 16 tanesi kapalı uçlu, diğerleri açık uçludur. Aşağıda yer alan ifadelerin karşısına, o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı (x) şeklinde işaretlemenizi ve açık uçlu soru için verilen boşlukları doldurmanızı rica ederiz. Gömülü öğretime ilişkin plan yazma ve uygulama sürecine ilişkin görüşleriniz, özel eğitim alanına katkı getirmesi açısından oldukça önemlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Füsun ÜNAL

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

| | Soru No | Sorular | Evet | Kararsızım | Hayır |
|--------------------------------|---------|---|------|------------|-------|
| Bilgilendirme sürecine yönelik | 1 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan webe dayalı bilgilendirme materyalinin açık ve anlaşılır olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| | 2 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek üzere hazırlanan web ortamında sunulan gömülü öğretime dayalı eğitim portalının sizin için yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| | 3 | Web ortamında sunulan gömülü öğretime dayalı eğitim portalında yer alan örnekler ve animasyonlar açık ve anlaşılır mı? | | | |
| | 4 | Gömülü öğretim planı hazırlama ve uygulama becerisini kazanmanızda size sunulan öğretim sürecini beğendiniz mi? | | | |
| Uygulama sürecine yönelik | 5 | Gömülü öğretimi uygulamadan önce yapılan hazırlıklar (öğretim planı hazırlama) çok fazla zaman aldı mı? | | | |
| | | Gömülü öğretimin uygulanması sürecinde sınıfınız rutin işleyişi aksadı mı? (Ek bir zaman harcadınız mı?) | | | |
| | 6 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğrettiğiniz beceri, çocuğun ileriki yaşamında sıkça kullanabileceği bir beceri mi? | | | |
| | 7 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğrettiğiniz beceri, çocuğun günlük yaşamında farklı ortamlarda sıkça kullanabileceği bir beceri mi? | | | |
| | 8 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuğa öğrettiğiniz beceri, çocuğun günlük yaşamında diğer kişiler tarafından takdir edilmesini ve ona karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlıyor mu? | | | |

| | | | | | |
|------------------------------------|----|--|--|--|--|
| | 9 | Sınıfınızda gömülü öğretimi uygularken araştırmacı tarafından performans geribildirimi sunulmasını yararlı buldunuz mu? | | | |
| | 10 | Gömülü öğretim, uygulanması kolay bir yöntem midir? | | | |
| | 11 | Gömülü öğretim sosyal becerileri kazandırmak için etkili ve uygun bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| Çalışmaya yönelik genel düşünceler | 12 | Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuğun sosyal becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığınız gömülü öğretim, diğer gelişim alanlarını (iletişim, motor, bilişsel vb.) desteklemek amacıyla da kullanılabilir mi? | | | |
| | 13 | Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuk için belirlediğiniz becerinin (paylaşma, yardım etme, yardım isteme), çocuğun diğer çalışma davranışlarını olumlu yönde etkileyeceğini düşünüyor musunuz? | | | |
| | 14 | Bu çalışmada gelişimsel yetersizliği olan çocuk için kullandığınız gömülü öğretim uygulamaları, normal gelişim gösteren çocukların yeterliklerini geliştirmek amacıyla da kullanılabilir mi? | | | |
| | 15 | Gömülü öğretimin kaynaştırma ortamında uygulamasına yönelik olarak uygun bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| | 16 | Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan diğer öğretmen arkadaşlarınıza, sınıflarında kullanmaları amacıyla gömülü öğretimi önerir misiniz? | | | |

Lütfen aşağıda yer alan sorulara yazılı olarak cevap veriniz.

1. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıkla mısınız?
2. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıkla mısınız?
3. Bu çalışma ile birlikte kendinizde gördüğünüz değişiklikleri sırala mısınız?
4. Bu çalışma ile birlikte öğrencinizde gördüğünüz değişiklikleri sırala mısınız?
5. Benzer başka çalışmalar yapılsa, katılmak ister misiniz? Yanıtınız “Hayır” ise nedenini birkaç cümle ile açıklamaya çalışınız.

EK-10. AİLE İÇİN SOSYAL GEÇERLİK FORMU

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki formda, çocuğunuzun sosyal becerilerini geliştirmek adına öğretmeni tarafından uygulanan program ile ilgili sorular bulunmaktadır. Görüşlerinizi belirlemek amacıyla bu formda 14 soru yer almaktadır. Bu soruların 7 tanesi kapalı uçlu, diğerleri açık uçludur. Aşağıda yer alan ifadelerin karşısına, o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı (x) şeklinde işaretlemenizi ve açık uçlu soru için verilen boşlukları doldurmanızı rica ederiz. Araştırmaya ilişkin görüşleriniz, özel eğitim alanına katkı getirmesi açısından oldukça önemlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Füsun ÜNAL

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

| Soru No | Sorular | Evet | Kararsızım | Hayır |
|---------|---|------|------------|-------|
| 1 | Videolarda izlediğiniz gömülü öğretim uygulamalarını rahatlıkla anladınız mı? | | | |
| 2 | Videoda izlemiş olduğunuz uygulamanın kolay bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| 3 | Bu çalışmada gömülü öğretimi kullanılarak çocuğunuza kazandırılan yardım isteme becerisinin çocuğunuz için önemli olduğunu düşünüyor musunuz? | | | |
| 4 | Bu çalışmada gömülü öğretimi kullanılarak çocuğunuza kazandırılan yardım isteme becerisi, çocuğunuzun ileriki yaşamında sıkça kullanabileceği bir beceri mi? | | | |
| | Bu çalışmada gömülü öğretimi kullanılarak çocuğunuza kazandırılan yardım isteme becerisi, çocuğunuzun günlük yaşamında farklı ortamlarda sıkça kullanabileceği bir beceri mi? | | | |
| 5 | Çocuğunuza öğretilen beceri, çocuğunuzun günlük yaşamında diğer kişiler tarafından takdir edilmesini ve ona karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlıyor mu? | | | |
| 6 | Bu becerinin çocuğunuzun bağımsız yaşamına katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? | | | |
| 7 | Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasından memnun musunuz? | | | |

Lütfen aşağıda yer alan sorulara yazılı olarak cevap veriniz.

1. Bu becerinin edinimi, çocuğunuzun yaşamında olumlu değişikliklere yol açtı mı?
Yanıtınız evet ise bunları birkaç cümle ile sıralayabilir misiniz?
2. Çocuğunuzun öğrenmiş olduğu bu beceriyi günlük yaşamında kullandığını gözlemlediniz mi? Bu soruya yanıtınız hayır ise, öğrendiği bu beceriyi gerçekleştirmesi için çocuğunuza hiç fırsat verdiniz mi?
3. Öğretim sonunda çocuğunuzun öğrenmiş olduğu sosyal beceri, onun çevresindeki kişileri (arkadaş, aile, komşu vb.) memnun etti mi?
4. Çocuğunuza sosyal becerilerin öğretilmesinde kullanılan gömülü öğretimi öğrenmeyi ister misiniz?
5. Çocuğunuzun henüz kazanmadığı farklı becerilerle ilgili benzer bir çalışmaya tekrar katılmasını ister misiniz?
6. Çalışmanın en beğendiğiniz yönünü birkaç cümle ile açıkla mısınız?
7. Çalışmanın beğenmediğiniz yönlerini açıkla mısınız?

EK-11. İZİN YAZISI



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86896125-605.01-E.14738849

29.12.2016

Konu : Füsun ÜNAL'ın Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : M.E.B. Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 2012/13 sayılı Genelgesi

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Füsun Ünal'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerine Gömülü Öğretime Dayalı Web Ortamında Sunulan Danışmanlığın Öğretmenlerin Gömülü Öğretim Becerileri ve Öğrencilerinin Hedef Davranışları Öğrenim Düzeyi Üzerindeki Etkililiği" konulu araştırma isteği Füsun Ünal'ın 20/12/2016 tarihli ve 14330693 sayılı dilekçesi ile ve Eskişehir Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 21/12/2016 tarihli ve 152658 sayılı yazısı ile bildirilmektedir.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Füsun Ünal'ın "Okul Öncesi Öğretmenlerine Gömülü Öğretime Dayalı Web Ortamında Sunulan Danışmanlığın Öğretmenlerin Gömülü Öğretim Becerileri ve Öğrencilerinin Hedef Davranışları Öğrenim Düzeyi Üzerindeki Etkililiği" konulu araştırmasını ilimiz Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde ekteki okullardaki okul öncesi öğretmenlerine yapma isteği okul müdürlüğünden *araştırmanın uygulanması ile ilgili alınan olumlu görüşle birlikte*, ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek, göndüllük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda **ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ATAMAN
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

<->

Veli SARIKAYA
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EK: Okul Listesi (1 Sayfa)

Adres : Yeni Hükümet Köyü A Blok

16050 Osmangazi/BURSA

Telefon No:0224)445 16 00 Fax : 0 224) 445 18 10

E-posta: ane@ilbce.meb.gov.tr İnternet Adresi: http://bursa.izb.gov.tr

Bilgi İçin : İbrahim ATAMAN

Şube Müdürü

Tel: 0224)445 1640

Eğilim SEYMEN

ARGE VHKİ

10224)215 28 29

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ac1-927d-3c29-aa05-9c23 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Füsun ÜNAL
Doğum Yeri : Andırın
Doğum Tarihi : 17.11.1983
Yabancı Dil : İngilizce
e-mail : fusun.unal@hotmail.com

Eğitim Geçmişi:

- 2006 – 2010: Yüksek Lisans: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü/Sınıf Öğretmenliği
- 2002 – 2006: Lisans: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği

İş Deneyimi:

- 2018-... İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü- Öğretim Görevlisi.
- 2012-2017 Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü- Araştırma Görevlisi.
- 2010-2011-Özel Ata Merkez Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Eskişehir.
- 2009-2010- Özel Bilim ve Sevgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Adana.
- 2008-2009- Özel Seyhan Bilge Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Adana.
- 2007-Özel Fidanlar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni, Adana/Kozan.

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri

Makaleler:

- Turhan, C., Ünal, F. ve Toper Korkmaz, Ö. (2018). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere sistematik pekiştireç değerlendirme yönteminin öğretimi İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 4, Sayı 1, 79-106.

- Ünal, F. ve Saban, A. İ. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I. Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 387-403
- Ünal, F. ve Saban, A. İ. (2014). Kaynaştırma uygulamasına devam eden engelli öğrencilerin velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları-II. Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(1), 406-417
- Ünal, F. ve Saban, A. İ. (2011). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. *E-journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1561- 1573.

Ulusal Kongre Bildirileri

- Ünal, F. ve Özen, A. (2018). Otizm Spektum Bozukluğu Olan Çocuklarla Çalışan Okulöncesi Öğretmenlerine Sosyal Becerilerinin Öğretiminde Gömülü Öğretime Dayalı Web Ortamında Sunulan Koçluk Uygulamasının Etkililiğinin Belirlenmesi, 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Ünal, F., Turhan C. ve Toper-Korkmaz, Ö. (2016). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Çok Seçenekli Sistemik Pekiştirici Değerlendirme Yönteminin Öğretilmesi, 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Eskişehir.
- Toper-Korkmaz, Ö., Ünal, F., Özdemir, B. ve Çimenci, S. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Bir Kaynaştırma Öğrencisine, Teneffüs zamanlarında Arkadaşları ile Oyun Oynama Davranışının Kazandırılmasında Sosyal Öykü Kullanımının Etkililiği, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, Edirne.
- Ünal, F., Toper-Korkmaz, Ö., Genç, K. ve Turhan, C. (2014). Zihinsel Yetersizliği Olan İlköğretim Kaynaştırma Öğrencisine Okulda Bulunan Ortamların Kullanımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Edirne.
- Ünal, F., Çelik, S. ve Toper Korkmaz, Ö. (2012). Özel gereksinimli öğrencilere çarpım tablosun öğretiminde eşzamanlı ipucuyla doğrudan öğretim yaklaşımının etkilerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. 22. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Trabzon.

- Ünal, F. ve Saban, A. İ. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırmaya yönelik tutumları. 19. Ulusal Eğitim ilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Lefkoşa.
- Ünal, F. ve Saban, A. İ. (2010). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları. 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Gaziantep.

Uluslararası Kongre Bildirileri

- Düzkantar, A., Çelik, S., Bilgiç, E., Güngör, F. G. ve Çattık, M. (2013). Adaptation of the small steps early intervention program for blind children. International Society on Early Intervention, Regional Conference, St.. Petersburg.

Çalıştaylar

- Ünal, F., Özen, A. (2017). Okulöncesi Eğitimde Kaynaştırma, 4. Okulöncesi Eğitim Günleri, Eskişehir.

Tezler

- Ünal, F. (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. *Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kitap Bölümleri

- Ünal, F (2017). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Uyarlanması I: “Ünite Analizi ve Amaçların Belirlenmesi” (Ed. Sönmez Kartal, M. ve Toper Korkmaz, Ö.) Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, F (2015). Motor Beceriler (Ed. Toper Korkmaz, Ö.) Özel Eğitimde Resim-İş Öğretimi. Ankara, Vize Yayıncılık.

Çeviri Kitap Bölümleri

- Kirk, S., Gallagher, J, ve Coleman, M. R. (2015). Erken müdahale destek hizmetleri (F. Ünal çev.). S. Kirk, J. Gallagher ve M. R. Coleman (S. Rakap Çev. Ed.), içinde “Özel gereksinimli çocukların eğitimi”. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.